

QUADERNS PER A L'ANÀLISI

27

M. CARME JUNYENT FIGUERAS
(Coord.)

M. Barrieras • R. Calafat • E. Canals
P. Comellas • M. Cortès • B. Crous • M. Fidalgo
A. Fuentes • Ll. Gràcia • Ll. Martín • E. Monrós
M. Prosser • V. Unamuno

LLENGUA I ACOLLIDA

 HORSORI

Editora: Núria Casals Girons

Primera Edició: octubre 2009

Cap part d'aquesta publicació incloent-hi el disseny de la coberta, no pot ésser reproduïda, emmagatzemada o transmesa de cap manera ni per cap mitjà, tant si és elèctric com químic, mecànic, òptic, de gravació o bé de fotocòpia, sense la prèvia autorització de la marca editorial.

Disseny de coberta: J. Ramon Raubert

Horsori Editorial, S.L.
Rbla. Fabra i Puig, 10-12, 1r 1a
(08030) Barcelona
<http://www.horsori.net>

© Horsori Editorial, S.L.
© M. Carme Junyent Figueras (Coord.)
© Cada autor pel seu capítol

Dipòsit Legal: ***
I.S.B.N.:978-84-96108-69-1
Imprès a ***

Aquest llibre forma part del projecte HUM2006-09478/FILO, La diversidad lingüística en Cataluña: guía para materiales de acogida, finançat pel Ministeri d'Educació i Ciència, Programa Nacional d'Humanitats.

Índex

Presentació.

La lingüística com a eina d'acollida

M. Carme Junyent Figueras..... 7

Capítol 1. Conviure sense renunciar a la diversitat: vers un altre model d'integració
Mònica Barrieras Angàs..... 11

Capítol 2. Les llengües immigrades: adversàries o aliades de les llengües minoritzades?
Pere Comellas..... 23

Capítol 3. La psicologia del llenguatge en la diversitat lingüística
Montserrat Cortès-Colomé, Elizabeth Gilboy, Concepción San Martín, Eliana Arruda, Marina Labzina i Viktória Havas..... 43

Capítol 4. Estats patològics i lèxic en mandinga: qüestions de categorització
Berta Crous i Lluïsa Gràcia..... 71

Capítol 5. D'alguns factors rellevants en la definició de llengua
Eva Monrós Marín..... 95

Capítol 6. Del concepte “diversitat lingüística”: un recorregut interpretatiu en xarxa
Rosa Calafat Vila..... 101

Capítol 7. Pregària i diversitat lingüística
Alicia Fuentes-Calle..... 117

Capítol 8. Dinàmiques sociolingüístiques i immigració: l'escola com a microcomunitat
Virgínia Unamuno..... 127

Capítol 9.	El projecte Linguamón Audiovisual i les seves possibilitats com a eina de comunicació multilingüe <i>Eulàlia Canals</i>	139
Capítol 10.	Actuacions en l'àmbit de l'acollida lingüística i cultural dins del sistema educatiu suec <i>Mónica Fidalgo Piña</i>	152
Capítol 11.	Multilingüismo y comunicación intercultural en la ciudad de Madrid <i>Luisa Martín Rojo</i>	169
Capítol 12.	Algunes reflexions sobre el comportament lingüístic dels xinesos de la ciutat de València <i>Michael Prosser</i>	185

Presentació.

La lingüística com a eina d'acollida

M. Carme Junyent Figueras

El Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades (GELA) va ser creat l'any 1992 amb l'objectiu de promoure, especialment, la recerca en llengües no presents en la nostra tradició acadèmica, però també el coneixement i el valor de la diversitat lingüística. Atès el canvi que s'ha produït en el nostre paisatge lingüístic des de fa uns anys com a conseqüència de l'arribada de persones d'arreu del món, i atès el compromís que la Universitat té amb la societat, vam creure que les llengües de la immigració havien de formar part del nostre objecte de recerca i, amb aquest objectiu, vam iniciar l'inventari de llengües parlades a Catalunya.

El coneixement detallat de les llengües que es parlen a Catalunya ha estat la base de les diferents línies de recerca que hem endegat, de l'estrictament lingüística a la que ha fornit la base per a la creació de materials didàctics i d'acollida. L'acollida ha esdevingut un dels àmbits preferents en els interessos de les persones que, d'una manera o d'una altra, es relacionen amb la immigració, i el GELA ha volgut fer algunes aportacions en aquest àmbit, com ara cursos de formació, fitxes d'acollida i altres tipus d'activitats. És evident que en el passat de molts catalans d'ara i, encara més, del futur, hi ha llengües d'arreu del món. I si pensem en aquest futur d'una Catalunya feta sobre els fonaments de tradicions tan diverses, és obvi que depèn en bona part de com tractem ara aquestes llengües. L'antropologia indica que s'insereixen millor en una societat les persones que tenen clars els seus vincles amb la societat d'origen i, així mateix, no es pot ignorar que és més fàcil sumar identitats que no pas suprimir-ne alguna. Allò que s'ha negat, però hi és, pot sortir en qual-sevol moment i de les maneres més imprevisibles –d'això, Europa en comença a saber bastant–.

El GELA, convençut que el coneixement lingüístic és imprescindible per a una acollida de les persones i no de la mà d'obra, ha volgut fer una aportació que mostri fins a quin punt les persones que s'han incorporat a la nostra societat en els darrers anys poden contribuir de manera substancial a la creació d'una societat en què tothom pugui conviure en igualtat de condicions i disposi de les mateixes oportunitats. No veiem cap amenaça en aquest canvi, ans al contrari, estem convençuts que, en la mesura que la diversitat genera diversitat, aquest canvi ens pot ajudar a revitalitzar l'ús de la nostra llengua i a contribuir també a la revitalització d'altres llengües amenaçades.

Amb aquest llibre, el GELA vol donar a conèixer la tasca dels seus membres en diferents aspectes de l'acollida, i també la d'alguns membres d'altres grups de recerca amb qui col·laborem habitualment. L'article de Mònica Barrieras, investigadora del GELA, "Conviure sense renunciar a la diversitat: vers un altre model d'integració", va ser presentat al seminari *Multilingüisme a les ciutats europees. Conviure sense renunciar a la diversitat*, celebrat a la Universitat d'Hamburg dins les activitats acadèmiques organitzades amb motiu de la Fira del Llibre de Frankfurt 2007. Aquest text va ser triat per publicar-lo en el llibre *Onze de Frankfurt*, que recollia alguns dels textos més representatius d'aquell esdeveniment, i hem cregut que valia la pena donar-li més difusió. Agraïm a l'Institut Ramon Llull que ens hagi permès incloure'l en aquest volum. El Seminari d'Hamburg va ser coorganitzat, entre altres, per la mateixa Mònica Barrieras i per Pere Comellas, professor del Departament de Filologia Romànica de la UB i autor de l'article "Les llengües immigrades: adversàries o aliades de les llengües minoritzades?" d'aquest volum. En aquest article, complementari del de Barrieras perquè ambdós se centren en les propostes del GELA pel què fa al tractament de les llengües de la immigració, l'autor, després de fer un repàs a diferents formes de tractament de llengües al·lòctones, analitza les possibilitats de supervivència del català en un país conformat per moltes llengües i amb una d'elles clarament dominant.

Quan el GELA parla de la necessitat de preservar la diversitat lingüística o de les bondats del multilingüisme, no en parla –si més no, no hi fa èmfasi– en termes de bellesa o riquesa sinó sobretot en termes de coneixement. Cada llengua conté coneixements únics que la humanitat perd per sempre si aquesta llengua desapareix i aquests coneixements es manifesten en bona part en la categorització. Montserrat Cortès-Colomé, professora de la facultat de Psicologia de la UB i membre del GELA, ha escrit, en col·laboració amb les integrants del GRILIC (Grup de Recerca Interlingüística en Llenguatge i Cognició), l'article "La psicologia del llenguatge en la diversitat lingüística", on es replanteja la relació entre llenguatge i pensament i s'obren vies a explorar en relació amb l'aprenentatge de segones llengües. Si en l'article de Cortès-Colomé *et al.*, es palesen els efectes de les estructures semàntiques en el pensament, en l'article de Berta Crous i Lluïsa Gràcia, ambdues membres del GALI de la

UdG, “Estats patològics i lèxic en mandinga: qüestions de categorització”, veiem com, en un àmbit tan important com la salut, la categorització, la visió del món que aporta cada llengua ha de ser tinguda en compte tant per a la comprensió de la malaltia com per al tractament del malalt. Cal recordar, en l'àmbit de l'acollida, que el GALI ha fet una tasca excepcional en la comparació de les llengües de la immigració amb el català, comparació que ha facilitat l'ensenyament i l'aprenentatge de la nostra llengua a persones d'origens lingüístics ben diversos. Ben segur que, tractant-se de categorització, un dels conceptes amb què topem més aviat en l'acollida és el mateix de “llengua”. Eva Monrós, investigadora del GELA, tracta aquesta qüestió a partir d'exemples concrets amb què ens hem trobat a Catalunya i ens fa prendre consciència de fins a quin punt el concepte de llengua és cultural i no pas universal en el seu article “D'alguns factors rellevants en la definició de llengua”. Els malentesos a l'entorn del concepte de llengua entronquen inevitablement amb tot el que ens han transmès sobre les llengües. L'article de Rosa Calafat, professora de la UIB i membre del GELA, “Del concepte ‘diversitat lingüística’: un recorregut interpretatiu en xarxa”, mostra com la mateixa etiqueta pot ser interpretada de les maneres més diverses, algunes de les quals en fan més fàcil la destrucció en la mesura que el mateix concepte pot ser una maniobra d'ocultació; no cal dir que ningú pot destruir allò que no és, i tenim tota una maquinària conceptual per fer-nos creure que no som. En la transició de la categorització cap a l'aplicació, Alicia Fuentes-Calle, investigadora del GELA, proposa en el seu article “Pregària i diversitat lingüística” una reflexió sobre la pregària com a artefacte lingüístic i com a objecte simbòlic. És evident que l'element religiós ha de ser tingut en compte en l'acollida, i la recerca de Fuentes Calle està contribuint de manera significativa al coneixement d'aquesta pràctica des de la lingüística, una combinació tan infreqüent com necessària.

Virginia Unamuno, professora de didàctica de la llengua a la UAB i membre del GELA, en l'article “Dinàmiques sociolingüístiques i immigració: l'escola com a microcomunitat” aporta algunes dades obtingudes en el marc de la seva recerca al Raval de Barcelona. El concepte de microcosmos o microcomunitat proposat per Amparo Tusón respon perfectament al que veurem guiats per l'article d'Unamuno: els nostres comportaments lingüístics traslladats als comportaments dels membres de la microcomunitat observada. La mirada de Virginia Unamuno acostuma a posar-nos davant d'un mirall on podem veure'ns nosaltres mateixos en el reflex dels comportaments dels altres. El projecte de Linguamón que presenta Eulàlia Canals, membre del GELA, en el seu article “El projecte Linguamón Audiovisual i les seves possibilitats com a eina de comunicació multilingüe” ens convida a exposar-nos en el portal Linguamón-Casa de les Llengües, concebut com un punt de trobada de persones amb ganes de compartir i aprendre llengües. La possibilitat de creació d'un espai virtual que faci les funcions de l'espai físic és un element que podria ajudar

definitivament a la preservació de la diversitat lingüística i una societat d'acollida responsable ha de fer possible aquesta preservació per als seus ciutadans que tinguin poques possibilitats d'emprar la seva primera llengua o, senzillament, amb ganes d'aprendre'n de noves.

Una societat que sí que s'ha preocupat per la preservació de les llengües dels ciutadans que la conformen és la sueca. Mónica Fidalgo Piña, investigadora del GELA, fa una descripció de l'acollida a les escoles sueques en l'article "Actuacions en l'àmbit de l'acollida lingüística i cultural dins del sistema educatiu suec". Sense estalviar-ne les mancances, Fidalgo descriu una experiència que es podria prendre com a punt de referència, si més no pel que fa als objectius que es planteja: afavorir el manteniment de les llengües familiars dels alumnes per tal de contribuir a l'enriquiment i al desenvolupament personal dels alumnes, a l'aprenentatge del suec, a un millor rendiment escolar i a la integració en la societat sueca. Un programa que moltes societats desitjarien.

I d'una altra societat ens parla Luisa Martín Rojo, professora de la UAM, en el seu article "Multilingüismo y comunicación intercultural en la ciudad de Madrid". L'equip de Martín Rojo ha fet aportacions notabilíssimes a la lingüística, especialment en l'anàlisi del discurs, i és un dels capdavanters en la recerca sobre els aspectes lingüístics de la immigració a la Comunitat de Madrid. Ha participat en projectes europeus, entre els quals destaca *Multilingual Cities Project: Crossnational Perspectives on Immigrant Minority Languages in Europe*, coordinat per Guus Extra i Kutlay Yağmur, i també ha col·laborat amb el GELA en diverses activitats.

Finalment, Michael Prosser van der Riet, professor de la Universitat Politècnica de València, ha aportat els seus coneixements com a sinòleg en l'article "Algunes reflexions sobre el comportament lingüístic dels xinesos de la ciutat de València", una altra mirada qualificada que ens pot ajudar en les tasques d'acollida.

No cal dir que les mirades de tots els autors que col·laboren en aquest volum, tan diferents en el punt de vista, els mètodes i l'objecte d'estudi, són una aproximació a alguns dels aspectes fonamentals de l'acollida. Tots mostren també per què el coneixement lingüístic és tan important en la construcció d'una societat. Perquè la llengua, al final, és el que ens queda quan ho hem deixat tot, i difícilment podrem conviure amb qui s'ha vist desposseït per ignorància del vincle més tangible amb el seu lloc d'origen i els seus avantpassats: la llengua que li han transmès. Perquè volem una societat lliure feta de persones que no han hagut de renunciar a ser qui són i han volgut compartir el llegat de la societat d'acollida, ja que tampoc no han esperat cap renúncia dels altres; persones que han apostat per la diversitat perquè saben que és la diversitat la que ens iguala i ens complementa; persones que han aportat el seu coneixement perquè han rebut el millor que els podem donar: la llengua.

Capítol 1.

Conviure sense renunciar a la diversitat. Vers un altre model d'integració

Mònica Barrieras Angàs

Durant tot el segle XX Catalunya ha estat un país fonamentalment receptor d'immigració –tot i que també ha generat un cert nombre d'emigrants i exiliats–. L'evolució de la població il·lustra força bé aquest fet: si el 1900 hi havia dos milions d'habitants, actualment en som més de set. Només entre 1950 i 1975 van arribar a Catalunya un milió i mig de persones procedents d'altres zones de l'Estat espanyol. L'arribada d'un nombre tan elevat de població castellanoparlant i el fet que s'esdevingués durant la dictadura franquista, que va implicar la persecució de la llengua catalana i una eliminació del seu ús en totes les esferes de la vida pública, són factors que van determinar la manca d'integració lingüística de la major part de la població immigrada, a diferència del que havia passat històricament fins a aquell moment. La primera generació, en general, no va aprendre català i, pel que fa a les segones i terceres, trobem tot el ventall possible d'opcions lingüístiques, encara que hi predomina l'ús habitual del castellà. Si la llengua castellana ja era present en certs àmbits de la societat catalana des de feia segles, per primera vegada s'estén al carrer. Es consolida el famós “bilingüisme” de la societat catalana.

En el pas del segle XX al XXI, Catalunya està tornant a experimentar una gran onada migratòria. En menys de deu anys, entre el 2000 i el 2009, la població catalana ha augmentat en més d'un milió de persones: hem passat de 6.261.999 a 7.518.272. Actualment, hi ha 1.236.443 estrangers empadronats a Catalunya, als quals caldria sumar els que ja han obtingut la nacionalitat espanyola. Totes aquestes persones, provinents ara d'estats d'arreu del món, han incorporat un gran nombre de llengües als nostres pobles i ciutats. El paisatge

lingüístic ha canviat dràsticament en molt pocs anys: del bilingüisme hem passat ara al multilingüisme.

Catalunya concentra gran part de la població estrangera present a l'Estat espanyol, on el fenomen de la immigració ha estat més tardà que al conjunt dels països europeus, però extraordinàriament ràpid i intens. Aproximadament, el 22% dels més de cinc milions i mig d'estrangers residents a l'Estat es troba a Catalunya. La taxa d'immigració a l'Estat espanyol se situa en el 12%; la taxa d'immigració a Catalunya és del 16,4% i a la ciutat de Barcelona del 18,1%.

Per orígens, la comunitat marroquina és i ha estat des de l'inici del fenomen migratori a Catalunya la majoritària (235.133). Recentment, tot just en els darrers cinc o sis anys, s'ha produït una arribada molt significativa de població llatinoamericana, sobretot procedent de l'Equador, Colòmbia, Perú o Bolívia (total: 239.252). D'altres comunitats destacades, de més de deu mil persones, són la romanesa (96.695), l'ucraïnesa (17.078), la gambiana (17.180), la senegalesa (19.455), la xinesa (46.765), la pakistanesa (35.894), etc. Cal dir, però, que les dades experimenten variacions importants en períodes breus de temps: en menys d'un any, per exemple, la població d'origen lituà a Barcelona va créixer un 72,5% en termes relatius i la d'origen nepalès un 53%.

El multilingüisme a Catalunya

Ara fa uns quants anys, el Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades (GELA) es va proposar investigar sobre la nova realitat lingüística del país. Ens vam adonar que la percepció general subestimava molt la nova diversitat lingüística: els càlculs que solien aparèixer als mitjans de comunicació establien unes 70-80 llengües, pràcticament el mateix nombre que el nombre d'estats d'on era originària la població immigrant en aquell moment. És a dir, que els recomptes es basaven únicament en les llengües oficials dels estats.

Així doncs, ens vam proposar mostrar la diversitat real: cercar les llengües parlades a Catalunya. Òbviament, no preteníem elaborar una llista completa i exhaustiva, tasca pràcticament impossible, sinó visibilitzar la gran diversitat lingüística present al nostre país, no tan sols la més evident, l'oficial; conèixer millor, en definitiva, el nou paisatge lingüístic del país.

En el transcurs de la nostra recerca, basant-nos fonamentalment en els països d'origen de la població immigrada, en la diversitat lingüística d'aquests països i en les llengües que anàvem identificant, vam establir la hipòtesi que a Catalunya es deuen parlar unes 300 llengües. Fins ara, i des del moment que vam començar a buscar parlants, n'hem trobat 260. Evidentment són xifres orientatives, aproximacions al que pot ser la realitat, que, com hem dit, és

força canviant. En el transcurs de la nostra recerca, per exemple, vam conèixer dos artesans shuar que es dedicaven a la venda ambulant, però quan vam voler fer les gravacions ja no els vam poder localitzar. No sabem si són encara a Catalunya o si hi ha altres parlants de shuar.

Tot que es tracta de xifres tot just aproximades, cal dir que s'allunyen molt dels resultats obtinguts a partir de les enquestes en centres escolars de sis ciutats europees dutes a terme dins el Multilingual Cities Project, en què trobem entre 50 i 90 llengües per ciutat; a Madrid, 56, i a Hamburg, 88, per exemple.¹ Un factor que podria tenir-hi algun paper és el context de totes dues recerques, ja que bona part de la població immigrada els darrers anys no té fills o comença a tenir-los ara, perquè és fonamentalment jove, o encara no els ha pogut dur al país d'acollida mitjançant la llei de reagrupament familiar. Això és, si més no, el que s'esdevé a Catalunya. Les llengües d'alguns col·lectius, doncs, no són encara presents en l'àmbit escolar. Pel que fa als resultats de la ciutat de Madrid, cal dir que concentra un nombre molt elevat de llatinoamericans, majoritàriament castellanoparlants, mentre que només hi trobem 2.271 pakistanesos censats davant els 35.894 de Catalunya, o 3.224 senegalesos davant els 19.455 de Catalunya.

Trobar els parlants de totes aquestes llengües no ha estat una tasca senzilla, atesa la manca de qualsevol mena de dades oficials, més enllà del país d'origen de la població immigrada. El primer que vam fer va ser recórrer a tota la xarxa de familiars, amics, veïns o coneguts dels membres de l'equip (i Déu n'hi do el resultat). Després vam adreçar-nos a associacions, centres culturals, restaurants, etc. Una gran part, però, va ser feina de carrer: voltar amb les orelles ben obertes i assaltar qualsevol persona que pogués parlar alguna llengua del món (cambrers, botiguers, vianants, venedors ambulants...). D'altres ens han arribat a través de contactes en escoles, instituts, a partir d'informants que s'han animat a investigar dins la comunitat de persones del seu país, etc. Pel que fa a la informació sobre les llengües de signes, que hem inclòs també en el nostre inventari, ens la va proporcionar la Federació de Persones Sordes de Catalunya (FESOCA).

La nostra llista fa evident que l'equació una llengua un estat (és a dir, a Pakistan-pakistanès, o si en sabem una mica més, urdú, la llengua oficial) és falsa en la major part dels casos. Per exemple, a les Filipines la llengua oficial és el filipí, juntament amb l'anglès, però a Catalunya hem identificat parlants de pampanga, ilocano, ayta (sorgoson), bicolano, cebuano, palawan central, etc. D'altra banda, es calcula que entre un terç i la meitat de la població marroquina a Catalunya té l'amazic com a primera llengua i no pas l'àrab; la co-

¹ Vegeu Extra i Yagmur (2004).

munitat pakistanesa parla urdú, la llengua oficial, però té majoritàriament el panjabi com a primera llengua. Semblava que difícilment trobaríem llengües ameríndies, que els llatinoamericans presents al nostre país parlaven únicament espanyol i, en realitat, n'hem trobat un bon nombre, algunes representades per molt pocs parlants, com el tzeltal, el zapoteca o el mateix shuar, i d'altres que ja es troben entre les llengües més parlades al nostre país, com el quítxua o el guaraní. També hem trobat llengües que ni nosaltres mateixos hauríem esperat trobar: com el rapanui, llengua parlada per 2.500 persones a l'Illa de Pasqua, Xile (i també a Tahití), o el sikkimès, parlat al Sikkim, un estat del nord de l'Índia situat entre el Nepal i el Tibet.

A partir d'aquestes dades vam decidir fer una exposició divulgativa, que es va poder visitar durant els mesos d'abril i maig de 2005 a la Universitat de Barcelona, i va iniciar després un cicle d'itineràncies per Catalunya. En aquesta exposició mostràvem el nou paisatge lingüístic a Catalunya, aportàvem informacions bàsiques sobre cadascuna de les llengües inventariades i oferíem també registres sonors d'un bon nombre d'aquestes llengües. Volíem, a més, fer evident el valor de les llengües i del multilingüisme i, molt especialment, explicar que la diversitat no ha de ser vista com un problema sinó com una riquesa –encara que certament aquesta nova realitat plantegi reptes importants–. En aquest sentit vam posar un èmfasi especial a donar a conèixer les iniciatives que s'estan duent a terme en diversos àmbits socials per eliminar barreres i facilitar la convivència. Vam oferir visites guiades per a escoles i vam preparar quaderns d'activitats per a la visita a l'exposició orientats a tres etapes educatives (primària, secundària i batxillerat). Igualment vam organitzar un cicle de conferències durant el període en què l'exposició es va poder visitar a la Universitat de Barcelona i vam editar un catàleg amb articles que aprofundeixen en alguns aspectes que no era possible desenvolupar en un format d'exposició. Posteriorment, en vam fer dues versions reduïdes, una de petita per a centres d'ensenyament secundari i una altra de mitjana destinada a biblioteques i centres cívics. També en vam fer una versió adaptada per a les Jornades sobre Multilingüisme a les Ciutats Europees: Conviure Sense Renunciar a la Diversitat, organitzades per l'Institut Ramon Llull, que van tenir lloc l'octubre de 2007 a Hamburg.

Després de la nostra iniciativa s'han fet d'altres recerques semblants, d'àmbit local a Catalunya, per exemple a la ciutat de Lleida, on es van identificar 67 llengües, i també a d'altres indrets de l'Estat espanyol, com el País Basc, on la Unesco Etxea, institució a la qual hem prestat el nostre assessorament, n'ha inventariat prop d'un centenar.

La major part de les llengües que hem testimoniat tenen un nombre reduït de parlants (que, com hem dit, pot ser només una persona o una família). N'hi ha un cert nombre que són parlades per comunitats força més nombroses,

encara que és molt difícil determinar-ne el nombre exacte de parlants. De manera aproximada, hem elaborat una llista més reduïda amb les llengües que considerem que tenen comunitats més nombroses, les més parlades d'entre totes les testimoniades, per adreçar-hi les nostres primeres actuacions.

En col·laboració amb Linguamón-Casa de les Llengües, estem elaborant una base de dades amb recursos sobre aquestes llengües, que preveiem anar ampliant per incloure-hi també la resta de llengües inventariades. Es tracta de diccionaris, cursos, organismes i mitjans de comunicació accessibles a través d'internet. L'objectiu és oferir als professionals o voluntaris que treballen en l'àmbit de la immigració i l'acollida, i també al públic en general, la possibilitat d'aprendre alguna d'aquestes llengües o d'obtenir-ne informació. Ara com ara, si algú s'interessa per una llengua com l'italià trobarà fàcilment un munt de dades, però si es tracta d'una llengua com el mandinga probablement ho tindrà més complicat.

En aquesta mateixa línia hem desenvolupat el projecte de creació de guies d'acollida, és a dir, materials destinats a aquells col·lectius professionals o d'altra mena que es relacionen amb persones acabades d'arribar al nostre país. L'objectiu principal és convertir l'acollida en un lloc de trobada on siguin perceptibles tant les aportacions de la comunitat d'acollida com la dels immigrants. Aquests materials es concreten en unes fitxes corresponents a estats –atès que aquesta sol ser la primera dada identificativa– que inclouen informació sobre la realitat lingüística (llengües que s'hi parlen, petit diccionari d'intercanvi, antropònims freqüents, manlleus d'aquestes llengües presents en el català, etc.).

Per què cal conèixer la nova diversitat lingüística?

A Catalunya, i a tot Europa, el present és ja multicultural i multilingüe. Parafraçant Emili Boix, podem dir que el somni impossible d'una societat compacta ha acabat definitivament,² i la gestió de la diversitat ha esdevingut un repte important a l'Europa actual. Segons els resultats del Multilingual Cities Project, al qual hem fet ja referència,³ actualment la proporció d'infants que es troben a l'ensenyament primari a Europa que tenen una o més llengües familiars diferents de la llengua o llengües de la comunitat on viuen se situa de mitjana entre un terç i més de la meitat del total.

Els models que ens ofereixen altres països amb una tradició més llarga com a receptors de població immigrant, com ara França, ens mostra el greu risc d'exclusió, marginació i fractura social. Aquest model ha implicat una dràsti-

² Boix, E. (1993: 212).

³ Vegeu Extra i Yagmur (2004).

ca reducció del multilingüisme, especialment en la segona i tercera generació descendent d'immigrants. Segons el nostre parer, aquesta reducció de la diversitat, l'intent d'uniformització, afavoreix la crisi d'identitat i el sentiment de desarrelament, tant respecte de la comunitat dels pares o els avis com respecte de la comunitat d'acollida, que sol donar-se en aquestes generacions.

D'acord amb autors com Skutnab-Kangas i Sánchez Carrión, creiem que en contextos caracteritzats per una pressió uniformitzadora, els infants es veuen empesos a renunciar de la cultura i la llengua dels seus pares, dels seus orígens, i abraçar la llengua i la cultura de la comunitat d'acollida. La nova identitat, però, no és acceptada fàcilment per tothom. L'aprenentatge complet de la llengua dominant pot ser insuficient per permetre la integració, ja que sempre es poden fer servir altres elements per marcar el fill de l'immigrant, com l'aspecte físic, el cognom, el lloc de residència, etc. El camí de retorn a la identitat d'origen també està sovint tancat, entre altres motius per la manca de competència en la llengua d'origen. Cap de les dues identitats és, doncs, possible.

Considerem necessari, per tant, plantejar nous models de gestió de la diversitat present actualment a les nostres societats, basats en el respecte per la identitat cultural i lingüística de la població immigrada. Creiem que és possible i desitjable conviure sense haver de renunciar a la diversitat. Per això és important conèixer, entre altres aspectes, la nova diversitat lingüística. La llengua és una part important de la identitat de les persones, i obviar-la és negar aquesta identitat. Ens sembla que la convivència pot ser molt més difícil si partim de la negació del que l'altre és.

La percepció general de tota aquesta diversitat és, però, força limitada i simplificada. Algunes llengües són ressaltades per potents focus mediàtics i polítics, mentre que d'altres resten invisibles o incloses en grans paquets que amaguen llengües i identitats diferents. Els termes *àrab*, *musulmà* i *moro*, per exemple, poden designar igualment persones procedents del Magrib o del Pakistan; un armeni i un bielorús poden ser etiquetats com a *russos* o dins la categoria encara més vaga i àmplia d'*eslaus*. Aquest desconeixement, practicat desacomplexadament, no és gaire ben rebut en canvi quan se'ns aplica a nosaltres mateixos –els catalans, en aquest àmbit, hi tenim força experiència–.

Ja hem fet referència a la representació limitada de la diversitat lingüística als mitjans de comunicació catalans. La mateixa limitació mostra l'estudi sobre les representacions lingüístiques d'alumnes de quatre centres de secundària de Catalunya dut a terme el 2004 per Pere Comellas, membre del GELA.⁴ Les enquestes revelen la poca relació entre la percepció de les llengües i les dimensions de la comunitat de parlants al nostre país. Les llengües més citades són

⁴ Vegeu Comellas (2004).

l'anglès i el francès, seguides per l'àrab (tot i que també trobem entre les deu més citades el *marroquí*), el xinès i el japonès. Cap dels enquestats cita una llengua ameríndia pel seu nom, tot i que dos fan referència al *sudamericà*, i només en tres enquestes hi ha el nom d'alguna llengua africana, el suahili i el haussa. La identificació entre llengua i estat es tradueix en respostes com «pakistanès», «austríac», «brasiler», «senegalès» o «nigerià».

Dels 26 alumnes enquestats en un institut del barri del Raval de Barcelona, només 2 fan constar l'urdú i tres més consignen el «pakistanès». Cap d'ells cita el panjabi, el paixtu o alguna altra llengua del Pakistan, la qual cosa és força sorprenent, ja que n'hi ha prou amb voltar una estona pels carrers pròxims a l'institut per constatar la presència d'una comunitat pakistanesa nombrosa i arrelada al barri. Igualment curiós és el cas de la immigració de l'Àfrica subsahariana, un col·lectiu molt present als mitjans de comunicació a causa del fenomen dramàtic de les pasteres i els caiucos, però molt poc visible pel que fa a les llengües. Solament hi ha dues respostes de suahili i una de haussa, a les quals caldria sumar-ne dues més de «llengües africanes», dues de «nigerià» i dues de «senegalès», que si més no revelen una certa consciència de la presència de llengües africanes, encara que passades pel filtre estatalista. Ara bé, els residents censats el 2004 amb passaport de Kènia eren només 65, mentre Tanzània ni tan sols apareix a la llista de països de forma individualitzada. I encara que hi sumem Sudàfrica (amb 107 persones) o la República Democràtica del Congo (amb 170), països susceptibles de tenir parlants de suahili, la xifra continua sent molt baixa. Tot plegat fa sospitar que el suahili és l'única llengua de l'Àfrica que els sona, a aquests alumnes (potser per la pel·lícula *el Rei lleó?*).

La manca de visibilitat no parteix només de la nostra mirada, tanmateix. Algunes persones contribueixen a ocultar les seves llengües, perquè als seus països no gaudeixen de cap mena de prestigi social i les perceben com un element de marginació. La síndrome de l'oficialitat és molt comuna: persones procedents de països amb una gran riquesa lingüística declaren conèixer tan sols la llengua oficial de l'estat. Aimares, quítxues o amazics *obliden* esmentar les seves llengües a favor del castellà o de l'àrab. Molts d'ells ni tan sols creuen que allò que amaguen sigui una llengua. Si, de manera general, percebre reconeixement i respecte vers la pròpia identitat lingüística i cultural en la societat d'acollida pot ser un factor important per a la integració, en el cas d'aquests parlants probablement encara ho és en major mesura.

És força significativa, en aquest sentit, la nostra experiència durant la recerca de parlants de llengües del món presents a Catalunya. En general, la resposta va ser molt positiva: ens vam trobar molta gent agradablement sorpresa davant el nostre interès per la seva llengua. Molts aportaven material de suport (llibres, mapes, música, fotografies), d'altres hi engrescaven amics o companys de feina, o s'oferien directament quan ens veien entrevistar una altra

persona. Alguns ens han agraït la iniciativa i s'han ofert a seguir col·laborant amb nosaltres.

No cal dir que, més enllà del nivell simbòlic, el coneixement de la realitat lingüística és fonamental a l'hora de dissenyar i implementar amb èxit projectes adreçats a l'acollida i la integració en àmbits com la traducció, l'escola, l'ensenyament d'adults, la sanitat, etc. N'és un bon exemple la col·lecció *Llengua, immigració i ensenyament del català*, fruit d'un conveni entre la Generalitat de Catalunya i la Universitat de Girona, i coordinat per Lluïsa Gràcia. Aquesta col·lecció es proposa familiaritzar la comunitat educativa amb les llengües dels immigrants a fi que aquesta pugui entendre els problemes lingüístics que han d'afrontar els estudiants quan aprenen català. Cadascun dels volums de la col·lecció és fruit d'un estudi de les llengües estrangeres no comunitàries més parlades a Catalunya i està destinat a fer notar els aspectes lingüístics que poden afavorir o entorpir l'aprenentatge del català.

Cal dir que, ara com ara, les llengües d'immigració no han penetrat en el currículum escolar oficial a Catalunya, a diferència del que s'esdevé en d'altres països europeus que han recorregut un tram més llarg en la gestió de les llengües d'immigració.

L'alumnat d'origen estranger a les escoles catalanes va créixer significativament en molt poc temps: durant el curs 1999-2000, l'alumnat d'origen estranger a l'educació infantil, a l'educació primària i a l'educació secundària obligatòria representava, percentualment, l'1,76%, el 2,30% i el 2,38% respectivament; en acabar el curs 2007-2008, aquests percentatges eren del 10,7%, del 17,40% i de l'18,70%. El que calia fer urgentment d'entrada era proporcionar a l'alumnat d'incorporació tardana de secundària el nivell bàsic de la llengua pròpia de l'ensenyament, el català. El curs 1998-1999, el Departament d'Ensenyament va posar en funcionament, de manera experimental, els Tallers d'Adaptació Escolar (TAE), als quals van seguir a partir del curs 2004-2005 les Aules d'Acollida, amb l'objectiu d'acomplir aquesta funció.

Els darrers anys, atesa la demanda de molts pares i l'interès de l'administració, han aparegut també nombroses iniciatives d'ensenyament de les llengües familiars dels alumnes en horari extraescolar, ja sigui dins la mateixa escola o en altres espais, com centres cívics, biblioteques, associacions, etc. El Departament d'Educació ha elaborat un protocol sobre aquest aspecte, en el qual estableix que una de les seves línies d'actuació és la de facilitar que els nois i les noies de nacionalitat estrangera puguin conèixer les cultures i les llengües d'origen, com una manera més de valorar el bagatge cultural i lingüístic que aporten a la nostra societat que, de ben segur, a més, també farà possible una millor acollida i una més gran cohesió social. El curs 2006-2007, per exemple, hi havia sis centres escolars a Catalunya que, a iniciativa de la Generalitat i subvencionats per la mateixa Generalitat, de forma pionera a tot l'Estat, im-

partien classes d'amazic. La mesura s'emmarca en el Pla per la llengua i la cohesió social de l'administració autonòmica que té com a objectiu oferir als immigrants dels col·lectius majoritaris classes de la seva llengua materna per tal de millorar la integració. Els cursos s'imparteixen a diverses escoles (Vic, Terrassa, Barcelona, Viladecans, Mataró), i estan oberts a tots els nens, parlants d'amazic o no. Al col·legi Rocafonda de Mataró seguien les classes setze alumnes procedents de diferents escoles de la ciutat: del total, dotze eren amazics i els altres quatre, que eren germans, eren catalans d'origen gambià. Alguns pares i mestres també s'han interessat per aprendre l'amazic, però de moment les classes només van dirigides als infants de primària.

La Generalitat ofereix també classes d'àrab a sixty centres del territori català, a partir d'un conveni amb el Marroc, que aporta professors; i classes de xinès a tres centres, a partir d'un conveni amb el consolat de la Xina. Hi ha la intenció d'ampliar aquesta mena de convenis amb el màxim d'estats possibles (com ara Romania, Gàmbia, Rússia, Ucraïna, Pakistan o Bulgària, per citar-ne alguns dels que aporten més alumnes).

Aquestes són algunes de les moltes iniciatives generades a Catalunya els darrers anys al voltant de la llengua i la immigració, i, de forma més general, per afavorir el coneixement i l'intercanvi entre els nousvinguts i la societat d'acollida. El nombre i la intensitat d'aquesta mena d'activitats, tant des de les administracions com des de la societat civil, sembla indubtablement vinculada a l'especificitat lingüística de la societat catalana. Es tracta d'un país on es parla una llengua diferent de l'oficial a tot l'estat, una llengua regional o minoritzada segons la terminologia habitual, tot i que amb un nombre de parlants superior al d'altres llengües oficials d'estats europeus. Aquesta llengua és considerada el signe d'identitat principal del país i té una presència important en el debat públic. De fet, el tema de la llengua ha estat des de fa anys molt present a Catalunya i l'arribada de la nova immigració ha tornat a generar reflexió i preocupació al voltant del futur de la llengua catalana. Hi ha una percepció força estesa que el català no resistirà l'onada migratòria actual. I no li falta pas fonament: el castellà s'imposa de forma general al carrer com a llengua comuna i el català retrocedeix en molts àmbits públics. La gran presència de ciutadans castellanoparlants procedents de l'Amèrica llatina, molt poc receptius en general envers el català, se suma al procés de castellanització provocat per l'onada migratòria precedent. Els prejudicis lingüístics amb què arriben els immigrants, i els de la pròpia societat catalana, tampoc no hi ajuden. Encara, en l'actualitat, hi ha una tendència entre els catalanoparlants a seguir la norma de convergència amb el castellà, cosa que contribueix a invisibilitzar-los i a donar la impressió que el català no és una llengua necessària.

L'opció general no ha estat, però, el desànim o la resignació. Des de tots els sectors de la societat han aparegut iniciatives destinades a promoure el

coneixement, l'intercanvi, la participació i també la difusió del català com una eina d'integració en la societat catalana. El moviment no és unidireccional, ja que el coneixement de la llengua i la cultura dels altres també hi té un paper. Moltes d'aquestes iniciatives es basen, de fet, en les relacions humanes, l'apropament, la creació de vincles. En són un exemple les parelles lingüístiques organitzades pel Consorci per a la Normalització Lingüística. Es tracta d'una experiència iniciada el 2003 per posar en contacte dues persones, una que ha arribat a Catalunya recentment i està aprenent o vol aprendre català, i una altra de catalanoparlant. El compromís que adquireixen les dues parts és trobar-se un cop per setmana i parlar en català. Des dels centres del Consorci es fa un seguiment i s'organitzen activitats complementàries. La idea que inspira el projecte és que la transmissió d'una llengua a nous parlants perquè sigui efectiva ha de ser també afectiva. És a dir, que cal un cert grau d'adhesió i d'identificació de l'aprenent amb la comunitat lingüística d'acollida.

Cal dir que el català funciona molt més eficaçment com a element integrador que una llengua dominant, el coneixement de la qual es considera una condició *sine qua non* i no implica el valor afegit de la identificació amb el grup. Per contra, es pot dir que parlar català vol dir ser català. La potència identitària del català és capaç de desactivar fins i tot la distància que pot imposar l'aspecte físic. El senegalès arribat fa quatre dies a Catalunya que parla català és més català que una altra persona, per pàl·lida que sigui, arribada fa un munt d'anys, però que no diu mai un sol mot en català. Malgrat tot, a causa de les circumstàncies històriques que ha patit la societat catalana, hi ha una forta tendència a parlar amb els nouvinguts en castellà per defecte, i fins i tot una certa resistència a fer-hi servir el català si no hi ha una competència i una voluntat clara de fer-ho per part seva, si més no en algunes zones del país.

Més enllà d'aquesta potència integradora, hem pogut detectar un altre fenomen interessant entre parlants de comunitats lingüístiques petites, minoritzades, amb llengües no oficials. Si bé en alguns casos es genera simplement una actitud empàtica, d'identificació, en d'altres es produeix el descobriment de la pròpia llengua, del seu valor, de la seva dignitat a través del català. Dins d'aquest canvi d'actitud hi ha des de l'aprenentatge de la llengua d'origen, la defensa del seu ús en la zona d'origen i l'aprenentatge del català, és a dir que el canvi d'actitud es manifesta en un canvi de comportament. Es tracta d'un fenomen poc freqüent, ja que les actituds positives no generen necessàriament comportaments en conseqüència. Per això estem aprofundint en aquest aspecte mitjançant entrevistes, per tal d'identificar, a través d'experiències personals, els mecanismes d'interacció que es poden desenvolupar entre la societat d'acollida i els nouvinguts. Aquest coneixement ens pot ajudar a desenvolupar estratègies que facilitin la incorporació activa de la població d'origen estranger en la societat catalana mitjançant la presa de consciència i generant mecanismes de recipro-

citat. En definitiva, volem buscar complicitats, ajudar els altres a dignificar la visió de la pròpia llengua i que, alhora, ells ens ajudin a preservar la nostra.

Com proposa Carme Junyent,⁵ l'estatus particular del català entre les llengües europees potser ens permetrà crear i desenvolupar un model d'integració que proporcioni a tothom un lloc en el món, i que, a més, ens faci participar a tots plegats en la recuperació i la construcció del català del segle vinent.

Bibliografia

- Anuari estadístic de Catalunya*, Idescat, <http://www.idescat.net/cat/poblacio/poblrecomptes.html>
- Barrieras, M. i Comellas, P. (2007). “Visibilidad de la diversidad lingüística en el entorno escolar de Barcelona: prospección y proyectos”, dins J.D. Luque i A. Pamies (Eds.), *Interculturalidad y lenguaje*, vol. II *Identidad cultural y pluralidad lingüística*. Granada: Método ediciones.
- Boix, E. (1993). *Triar no és trair: identitat i llengua en els joves de Barcelona*. Barcelona: Edicions 62.
- Comellas, P. (2004). *Jerarquització i visibilitat de les llengües en les representacions d'alumnes de quart d'ESO a Catalunya*. Treball per a l'obtenció del DEA. Departament de Lingüística de la Universitat de Barcelona (inèdit).
- Extra, G. i Yagmur, K. (Eds.) (2004). *Urban multilingualism in Europe: immigrant minority languages at home and school*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Informes estadístics. La població estrangera a Barcelona, gener de 2007*, Ajuntament de Barcelona, Departament d'Estadística, febrer de 2007, <http://www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/inf/pobest/pobest07/pobest07.pdf>.
- Junyent, M. C. [et al.,] (2005). *Les llengües a Catalunya: quantes llengües s'hi parlen?* Barcelona: Universitat de Barcelona / Octaedro.
- Junyent, M. C. (en premsa). “El multilingüisme a la Catalunya del segle XXI”, ponència presentada dins el seminari *La multiculturalitat i les llengües*, organitzat pel Consorci Universitat Internacional Menéndez Pelayo de Barcelona, CUIMPB-Centre Ernest Lluch, 9 i 10 d'octubre de 2006, Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (versió manuscrita).
- L'amazic trepitja les aules*, http://www.capgros.com/portal_capgros/report/archivos_noticias/Amazic103.pdf
- Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania, <http://www.gencat.net/benestar/societat/convivencia/immigracio/pla/introduccio/index.htm>
- Pla per a la llengua i la cohesió social*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/Pla_LIC_0607.pdf
- Protocol a seguir per a l'establiment de classes de les llengües i de les cultures d'origen de l'alumnat de nacionalitat estrangera en horari extraescolar*, annex al *Pla per a la llengua i la cohesió social*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/annex2_protocol.pdf
- Sánchez Carrión, J. M. Txepetx (1999). *Márgenes de encuentro: Bilbao y el euskara. Aplicación sociolingüística de la territorialidad*. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.
- Skutnab-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide In Education—Or World-Wide Diversity And Human Rights?* Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum.

⁵ Junyent, M. C. (en premsa).

Capítol 2.

Les llengües immigrades: adversàries o aliades de les llengües minoritzades?

Pere Comellas

A moltes ciutats dels Estats Units diverses institucions ofereixen serveis d'informació a la immigració. Les biblioteques públiques, per exemple, sovint compten amb un programa de formació, el New Americans Program, que pretén facilitar l'accés de persones immigrades a tota mena de serveis. La paradoxa és que una part dels usuaris d'aquest programa de nous americans prové de regions com l'Amèrica Central o la zona dels Andes. Persones d'origen zapoteca, maia o guaraní que, de sobte, algun voluntari d'avis polonesos o irlandesos carregat de bona voluntat ensenya a ser americans. Tots sabem de la fragilitat dels tantes vegades considerats indestructibles trets de la identitat col·lectiva o de l'etnicitat. Com afirma Fought (2006: 4) «*Scholars across the disciplines (and I include the linguists here as well) agree that ethnicity is a socially constructed category, not based on any objectively measurable criteria*». Ara bé, «*The fact that “ethnicity” and “race” may be socially constructed does not mean they are purely hypothetical concepts that have no basis in reality. [...] a majority of recent works insists that these concepts are both real and crucial, and it is perilous to dismiss them as mere constructs*» (Fought, 2006: 5). A més, es tracta d'un constructe social: «*In modern societies that value self-determination and respect the right of each individual to define himself or herself, it is easy to fall back on the utopian idea that a person's race or ethnicity is whatever he or she says it is. But while this can be true on one level, on another level one cannot be completely free of the views and attitudes of others in the society*» (Fought, 2006: 6).

Aquests mecanismes complexos de creació de representacions identitàries han permès que el terme “americà” sofrís una deriva semàntica que fa que els vells americans siguin néts d’alemanys o de sicilians i els nous siguin descendents dels qui van creuar l’estret de Bering fa deu o quinze mil anys. Però la paradoxa s’estén encara més: resulta que aquestes persones d’origen amerindi s’anomenen “latins”, provinents d’Amèrica Llatina, és clar, denominació que arriba també a Europa. De manera que a Barcelona els actuals llatins no són la població de continuïtat respecte de la romanització, sinó la d’origen americà.

L’anècdota il·lustra prou bé les paradoxes de la categorització humana i la importància que aquesta categorització pot tenir en les representacions que ens fem dels fenòmens. Qualsevol categorització posa en relleu determinats trets d’un conjunt i n’oculta altres, i la que té a veure amb els fenòmens lingüístics no s’escapa d’aquesta regla. Mentre en les darreres dècades els estudis sobre migració es multiplicaven, la dimensió lingüística de la migració es mantenia gairebé invisible. Societats com la nord-americana, formades fonamentalment d’onades migratòries ben recents i amb una tradició acadèmica extraordinària, han negligit tradicionalment aquest aspecte:

Despite this great and long-standing linguistic diversity there are no studies of the multilingualism of New York City. Scholars have paid well-deserved attention to the city’s immigrants, its foreign-born population, its multiethnic character. Other scholars have studied the city’s economy and trade. Linguists and sociolinguists have studied English in New York. But little has been said about the city’s multilingualism and the way in which Languages Other than English (LOTEs from now on) have always been used in city life (García, 2002: 2).

I això que en el cas de Nova York es tracta en efecte d’una «gran i antiga diversitat lingüística». El famós testimoni (citat per Fishman, 2002: 341) del missioner que el 1643, quan la ciutat només tenia 500 residents, ja hi compta 18 llengües n’és un exemple prou eloqüent. Com ho és també de la dificultat d’atribuir la posterior invisibilitat de les llengües a una mentalitat històricament explicable: si el missioner del segle XVII veia les llengües, per què no les han vist els investigadors dels segles XIX i XX?:

...more modern observers, lay or professional, seem to overlook the linguistic dimension of New York City rather completely, except, of course, for the few sociolinguists who have done fieldwork in New York. Thus Gans, in his justly famous study of an Italo-American neighborhood on the West-Side of New York (1962 [1982]), quite predictably said next to nothing about the linguistic component of being Italo-American in New York City (and neither “language”, “mother tongue” nor “linguistic” appear in the index). The little he did say, in passing, about this component indicated that he believed Italian to be vestigial as early as in the first generation of immigrants and doubly so thereafter (Fishman, 2002: 341).

De fet, és prou simptomàtic que Herbert Gans considerés «rudimentari» l'italià dels membres de la primera generació d'immigrants. En aquesta avaluació hi ha implícita la convicció d'un dèficit lingüístic previ: no saben parlar «bé». Des d'aquesta perspectiva no és estrany que s'ignorés l'estudi lingüístic, perquè molt sovint es tractava justament de varietats estigmatitzades, invisibles com a llengües. I encara més: el fet que una llengua la parlin els anomenats immigrants, és a dir, un determinat tipus d'estrangers associat a una classe social molt concreta, contribueix decisivament a estigmatitzar-la. Per si això no fos suficient, quan els fluxos migratoris són considerables i al·loglots, pot aparèixer entre qui es considera població autòctona el temor a veure que les seves formes culturals (i lingüístiques) deixen de ser dominants, o fins i tot el convenciment que desapareixeran substituïdes per les aportades pels arribats més recentment. Les llengües i les cultures immigrades no es veuen, en aquest cas, com una aportació, sinó com una amenaça.

Igualitarisme lingüístic i invisibilització assimilatòria

Però tornem a les idees sobre valoració dels parlars: es poden considerar determinats parlars, com el dels italians estudiats per Gans, rudimentaris? Una part important de la lingüística s'ha esforçat per desautoritzar aquesta mena de plantejaments. Tot i que no sempre ha tingut un èxit immediat, sembla que sí que ha estat com pluja fina. Idees com ara que totes les llengües són iguals (és a dir, que l'evident desigualtat que hi ha entre parlants de diferents varietats no té cap raó de ser lingüística) han anat penetrant en els discursos de la correcció política. Ara bé, l'igualitarisme lingüístic –com l'igualitarisme en general– és molt fàcil de proclamar i molt més difícil de practicar amb coherència. Perquè la primera conseqüència òbvia de l'igualitarisme és que no hi ha cap raó èticament acceptable que justifiqui atorgar determinats privilegis a una llengua i no a una altra i, per tant, que ningú no s'hauria de veure obligat a renunciar a la manera de parlar que ha heretat en favor d'una altra. O sí, en segons quines circumstàncies com ara el desplaçament a una comunitat que parla diferent?

Des de sempre, una estratègia comuna de la subordinació lingüística ha estat la negació de l'existència. No deixa de ser una bona manera d'esquivar fins i tot l'igualitarisme: les llengües són iguals, però si no es tracta d'una llengua sinó d'una altra cosa..., no cal tenir cap mena de cura a tractar-la com a tal. Els catalanoparlants coneixem bé aquesta línia, que en el nostre cas consistia a considerar-nos oficialment una varietat de castellà. Una variant d'aquesta estratègia consisteix a decretar ràpidament la defunció d'una varietat: tot sovint se sent a dir que el provençal o l'irlandès ja no es parlen. Naturalment, en aquest cas és molt útil que normes socials ben estrictes (sovint normes jurídi-

ques, però no sempre cal) facin que l'ús d'una determinada llengua passi del tot desapercebut, especialment pels que no l'usen, de manera que de bona fe es puguin convèncer que en efecte ja no la parla ningú. També a Catalunya s'ha sentit sovint dir que trenta anys enrere no es parlava tant el català com ara, però aquesta afirmació sempre prové de persones que no el tenien com a primera llengua i que no el percebien perquè la norma de convergència cap al castellà l'invisibilitzava en les comunicacions interpersonals i de les comunicacions públiques n'estava marginat. A partir d'un cert punt de crisi de la transmissió intergeneracional, decretar la defunció d'una llengua és fer una profecia que tendeix a autocomplir-se.

De fet, fins fa relativament pocs anys, la diversitat lingüística global era fortament subestimada:

Until the second half of the twentieth century, there had been few surveys of any breadth, and the estimates which were around previously were based largely on guesswork, and were usually far too low. William Dwight Whitney, plucking a figure out of the air for a lecture in 1874, suggested 1,000. One language popularizer, Frederick Bodmer, proposed 1,500; another, Mario Pei, opted for 2,796. Most early twentieth-century linguists avoided putting any figure at all on it. One of the exceptions, Joshua Whatmough, writing in 1956, thought there were 3,000 (Crystal, 2000: 3).

La diversitat lingüística com a tal —és a dir, la constatació que no tots parlem igual— és òbvia i en la majoria de contextos es tracta d'una descoberta ben primerenca de la nostra vida. Però, en canvi, la quantificació d'aquesta diversitat és tot el contrari. Sembla clar, en tot cas, que la mateixa predisposició d'esforçar-se per veure-la o al contrari, esforçar-se per no veure-la, vol dir situar-se en una cruïlla essencial de cara a prendre decisions. L'antropologia que no veu les diferents maneres de parlar de la gent que estudia senzillament afirma que es tracta d'un tret irrellevant de l'activitat humana. L'esforç, en canvi, en el sentit contrari contribueix a fer de la consciència lingüística una característica socialment significativa, i potser ajuda a ocultar o a negligir altres aspectes. En això hi ha una presa de posició ideològica, un a priori molt sovint ocultat sota una muntanya de mètode científic.

Visibilitzar per preservar: una proposta diversòfila

Per què, doncs, fer visible la diversitat lingüística? La llengua és molt sovint un tret identitari fonamental, especialment problemàtic quan se n'apropia un estat i en fa, a través de l'estandardització, un model regulat amb voluntat hegemònica. Aquell que no usa la llengua és un estranger, i el qui no usa l'estàndard —en els àmbits formals on s'ha definit aquesta exigència— és un

provincia, un deslleial o fins i tot un enemic interior. Quan l'estat inclou en el seu àmbit territorial de sobirania diverses llengües, pot triar dos camins: o bé porta a terme un procés d'assimilació que passa per la substitució lingüística d'aquests parlants (i on les formes d'invisibilització tenen un paper de primera categoria), o bé adopta un sistema de gestió multilingüe i fa possible la continuïtat de la diversitat.

Ja sabem de quina manera sol procedir, a grans trets, la política assimiladora dels estats moderns. L'estat imposa l'exclusivitat de la llengua d'uns determinats usos relacionats amb l'exercici del poder, tant funcionals (les comunicacions de l'administració) com simbòlics (Cooper, 1989), i després, conscient del greuge que això suposa per a la part de súbdits que no tenen la llengua triada com a habitual, els obliga a aprendre-la, en ares de la igualtat d'oportunitats. És important, però, revestir la llengua escollida d'una legitimitat supraidentitària: quan és l'estat qui la tria, ja no es tracta d'un tret identitari, és a dir, d'una característica etnizadora, sinó d'un patrimoni comú, suposadament neutre, i tanmateix fortament impulsat perquè esdevingui de fet una de les característiques més evidents de filiació nacional, de manera que al final el què es demana és que tots els ciutadans adoptin aquella llengua, ètnicament neutra, per tenir de debò la identitat que l'estat prèviament ha definit. El problema és que per a aquells que no tenen com a llengua primera l'exigida per l'estat assimilacionista, tot plegat sembla clarament i senzillament no pas una superació de l'etnicitat, sinó un simple canvi d'adscripció ètnica.

Ara bé, és necessàriament impossible fer coincidir límits de l'administració política amb límits de realitat lingüísticocultural, com és necessàriament impossible fer coincidir norma lingüística i ús. La realitat lingüísticocultural és dinàmica, mentre que la frontera política és estàtica. Ni que es pogués constituir un espai polític que coincidís exactament fins a l'última persona amb una realitat lingüística mínimament homogènia –cosa que ja és prou difícil–, per mantenir aquesta coincidència caldria modificar contínuament la frontera. I això, que sempre ha estat així, molt més encara avui, amb les possibilitats de mobilitat física i virtual i l'estreta dependència de les nostres formes de vida respecte d'aquesta mobilitat. Per tant, el conflicte entre aspiració assimilacionista inherent a l'organització política estatal actual i voluntat de preservació d'identitats lingüísticoculturals no estatals és inevitable i ni tan sols té final.

L'hipotètic final, la normalització permanent, és inviable. És possible, això sí, fer desaparèixer una llengua concreta, aconseguir l'assimilació lingüística de tota una comunitat que havia estat diversa. Amb la invasió cristiana dels regnes islàmics de la Península Ibèrica es va produir un procés de substitució lingüística i d'assimilació cultural que es pot dir que va tenir èxit. Va costar segles i va haver d'incloure l'expulsió massiva de determinades poblacions, però al final tant l'àrab andalusí com les altres llengües afroasiàtiques que havia portat la invasió musulmana van deixar-se de transmetre, i de pas

també les varietats hereves del llatí que se solen anomenar mossàrab (Lleal, 1990: 145-158). Certament, el castellà, el català i el galaicoportuguès, que van passar a ser les llengües substitutòries, van adoptar alguns trets propis que poden atribuir-se en part al substrat –trets que també s’han combatut, estigmatitzat i intentat eradicar en alguns casos, mentre que en altres van acabar prenent la posició de prestigi, com en el cas del portuguès, l’estàndard modern del qual adopta certes característiques de les variants del sud–, però la consciència de parlar essencialment una altra cosa es va aconseguir desarrelar. I bé, les varietats mossàrabs no tornaran, però les afroasiàtiques ja ho han fet, en forma de migracions. El procés d’assimilació no s’acaba mai.

En aquest context, esforçar-se, com deïem, per fer visible la diversitat lingüística de les comunitats humanes implica una posició de resistència a l’homogeneïtzació i a l’assimilació, una voluntat de fer possible la pervivència de la diversitat lingüística i la possibilitat d’organitzar la vida –també la política– sense haver de renunciar a aquesta diversitat. Però aquest anhel, també tan fàcil d’enunciar, porta a plantejar-se determinades qüestions que intentarem ni que sigui esmentar superficialment i que certament demanen una reflexió en profunditat molt més enllà d’un article.

Minories regionals, minories immigrants

L’organització política contemporània, fonamentada en l’estat-nació, genera conflictes lingüístics per via de la voluntat d’homogeneïtzació. El resultat és el que a la tradició sociolingüística catalana normalment s’anomena minorització de les llengües no hegemòniques estatals. Les llengües minoritzades no necessàriament són llengües minoritàries en el sentit quantitatiu del terme: *«These languages are usually referred to as “minority languages”, even when in Europe as a whole there is no one majority language because all languages are spoken by a numerical minority»* (Extra i Gorter, 2001: 1). Amb tot, sovint són anomenades així, “llengües minoritàries”, terminologia que crea una certa confusió i que en tot cas pren sempre per referència les fronteres estatals. Extra i Gorter (2001: 5) examinen altres possibilitats terminològiques com ara “community languages”, “ancestral”, “heritage”, “historical”, “indigenous”, “autochthonous”, “lesser used”, “stateless”..., fins i tot la sigla LOTE, “languages other than English”, que es fa servir, òbviament, en entorns anglòfons i serveix per distingir, en llocs com a Austràlia o Nova York, la llengua dominant de tota la resta. Finalment, però, s’acaben decidint per anomenar-ne llengües minoritàries regionals. Al costat d’aquestes, a l’Europa actual (àmbit del seu estudi) hi trobaríem també una altra mena de llengües minoritàries: les portades per la immigració, que aquests autors anomenen “immigrant minority languages”. Sobre aquestes, *«over the centuries there have*

always been speakers of IM languages in Europe, but they have only recently emerged as community languages spoken on a wide scale in North-Western Europe, due to intensified processes of immigration and minorization» (Extra i Gorter, 2001: 3).

Què tenen en comú les llengües regionals (deixem estar minoritàries) i les llengües immigrades? Segons Extra i Gorter (2001: 2), molt:

RM and IM languages have much in common, much more than is usually thought. On their sociolinguistic, educational, and political agendas, we find issues such as their actual spread, their domestic and public vitality, the processes and determinants of language maintenance versus language shift towards majority languages, the relationship between language, ethnicity, and identity, and the status of minority languages in schools, in particular in the compulsory stages of primary and secondary education.

Tanmateix, sembla que la tradició acadèmica no ha percebut aquestes convergències. «*Despite the possibilities and challenges of comparing the status of RM and IM languages, amazingly few connections have been made in the sociolinguistic, educational, and political domains»* (Extra i Yağmur, 2004: 18). Potser més aviat al contrari: sovint els fenòmens que Bastardas (2007: 92) anomena de «multietnització dels estats» (que provoquen la minorització regional) i de «multietnització de les societats» (que provoquen la presència de llengües immigrants) s'entenen com a gairebé antagònics. Si la presència d'una important població castellanoparlant als Estats Units pot generar percepció d'amenaça i reaccions defensives com ara el moviment English Only o l'oficialització de l'anglès, què no hauria de generar en situacions sociolingüístiques on la llengua històrica ja es troba amenaçada per la pressió homogeneïtzadora estatal? I si, a més, pressió estatal i pressió migratòria parlen la mateixa llengua, com ha estat el cas català durant bona part del segle XX, el què aleshores semblen fenòmens confluents (si més no, pel que fa als efectes sobre la comunitat lingüística catalanoparlant) són justament la minorització política (el contacte vertical, que condiciona sobretot la comunicació institucional) i la immigració (el contacte horitzontal, que influeix en la comunicació interpersonal). Així doncs, qui és l'aliat de qui en aquest complicat joc?

La immigració, tret de gràcia per al català?

També a Catalunya existeix la percepció que l'anomenada nova immigració suposa una amenaça per a la pervivència del català. Sovint s'expressa la idea que l'arribada d'un contingent sostingut de persones provinents de fora d'Espanya, una part substancial de les quals amb el castellà com a llengua primera o segona, podria suposar el cop definitiu per acabar amb l'ús habitual del català, si més no en les zones metropolitanes, les més poblades i habitualment

les més influents en l'imaginari col·lectiu global. En el cas nord-americà, senzillament de sobte l'anglès perd l'hegemonia gairebé absoluta de les comunicacions interpersonals. En un paisatge lingüístic monòton hi entra un nou element, l'espanyol, i només aquesta presència, del tot minoritària però percebuda com a creixent, és suficient per encendre determinades alarmes. En el cas català, òbviament la situació és diferent. Ja tenim un paisatge lingüístic conceptualitzat com a bilingüe des de fa dècades, i el castellà no només té una presència generalitzada, sinó en alguns casos majoritària o fins i tot hegemònica (a la qual cosa hi contribueix la norma, encara vigent, de convergència amb el castellà). A més, es constata que el coneixement i l'ús del català entre immigrants recents d'altres llengües és més baix que el del castellà, especialment un altre cop en les àrees metropolitanes. D'altra banda, l'expectativa general d'aquestes persones és que l'exigència legítima s'orienta cap al coneixement del castellà, i no pas del català. És a dir, que si algú es dirigeix a un botiguer xinès en castellà i aquest no l'entén, qui està en fals, qui comet una transgressió, és el botiguer, mentre que si la situació es produeix en català, és el client –que manifesta una exigència que moltes persones, fins i tot catalanoparlants, consideren injustificada– qui viola les normes d'interacció. Tens dret a ser entès en espanyol, mentre que ser entès en català és només una mostra de deferència per part de l'al·lòcton.

Per refutar o posar en qüestió aquesta idea de la immigració com a amenaça lingüística fonamentalment trobem dues línies d'argumentació. Una, exemplificada per Royo (2000) o per Melchor i Branchadell (2003), es basa en arguments demogràfics. Si Catalunya no hagués rebut immigració en els darrers decennis, actualment no arribaria a tres milions de parlants. Suposant –que és molt suposar tenint en compte la història politicosocial recent– que tots fossin catalanoparlants, hi hauria en termes absoluts força menys catalanoparlants que ara. Per tant, de fet la immigració hauria contribuït a la preservació del català amb un contingent important de persones que s'han incorporat a l'ús (i a l'adopció, no només en la comunicació efectiva, sinó com a identificador simbòlic) de la llengua. En resum, avui el català té més parlants gràcies a la immigració. Més immigració, en un context més favorable que no pas el d'unes dècades enrere, només pot significar, amb el temps, augment del contingent de catalanoparlants.

Naturalment, el punt feble d'aquest argument és que, en primer lloc, malgrat l'evident incorporació d'immigrants i sobretot de descendents d'immigrants al català, una part quantitativament important de població nascuda aquí no el té com a llengua primera. I en segon lloc, és possible viure a Catalunya –moltes persones ho fan– sense tenir el català ni tan sols com a llengua segona. I la distribució de la població nativa que està en aquesta situació no és gens regular; al contrari, es concentra clarament en determinats punts, de manera que es podria dir que hi ha espais a Catalunya (no entrem en els altres territoris de parla

catalana) on el català només té presència institucional, a través de l'escola i de l'administració. És a dir, que la "fàbrica de catalans" no funciona tan bé, i a més no hi ha cap garantia que continuï funcionant en el futur com ha funcionat en el passat.

L'altra línia argumental, representada, per exemple, per M. Carme Junyent, parteix d'una altra hipòtesi: la nova immigració aporta una diversitat lingüística molt gran, que podria trencar la dinàmica del bilingüisme de transició:

No conec ni un sol programa d'educació bilingüe que no inclogui una llengua dominant en l'àmbit que sigui (oficial, internacional, etc.). Aquesta concepció del bilingüisme que exclou la possibilitat que es pugui ser "bilingüe" per exemple en dues llengües recessives, palesa una actitud lingüística que és una força fonamental en la jerarquització de llengües. ¿Per què l'ensenyament bilingüe, considerat tan necessari en moltes comunitats, no té la mateixa consideració en les comunitats que disposen de llengües dominants? Doncs perquè el bilingüisme només és considerat com un trànsit cap al monolingüisme en la llengua dominant: la via alliberadora del llast que suposa una llengua recessiva (Junyent, 1998: 78).

En canvi, «cal recordar que les comunitats lingüístiques subordinades que històricament han aconseguit preservar les seves llengües han estat aquelles caracteritzades o bé pel monolingüisme –i el consegüent aïllament– o bé pel multilingüisme» (Junyent, 1998: 175). L'aïllament no és acceptable, primer perquè és del tot inviable en la immensa majoria de societats, i segon perquè justament no es tracta de preservar una llengua en si, sinó la possibilitat de la diversitat lingüística en contacte. Ara bé, «la planificació convencional ha optat per reproduir el model dictat pel poder, buscant solucions per fer-ho possible, i difícilment s'ha plantejat la recreació dels espais que contribuïen a preservar la diversitat» (Junyent, 1998: 85).

L'espai lingüístic que configura la coincidència de persones de molts orígens en una societat pot, en efecte, constituir un element de reforç molt important de la imposició d'una llengua dominant, sempre que hi hagi els elements adequats perquè això es produeixi, elements lligats a la planificació convencional. És el que va passar a llocs com els Estats Units o el Brasil, amb polítiques assimilatòries d'una banda i convergència multilingüe per l'altra, de manera que la mateixa diversitat actuava a favor de l'homogeneïtzació entorn d'una «llengua comuna» que en aquest cas ni tan sols tenia gaire clara una legitimitat històrica. A Catalunya, amb una planificació assimiladora el paper de «llengua comuna» se l'han de disputar el castellà i el català. És clar que el català compta amb un clar avantatge quant a legitimitat històrica, però en canvi l'imaginari estatal d'una banda i l'arrelament innegable d'una comunitat amplíssima castellanoparlant de l'altra contrapesen aquest efecte.

Així, els qui aposten per la bilingüïtzació transitòria de tots aquells que, per la circumstància que sigui, no són monolingües amb la llengua estatal

(tant se val si es tracta d'una llengua regional o d'una llengua immigrant, per continuar amb la terminologia esmentada més amunt, i en aquest sentit en efecte, com deien Extra i Gorter, ambdós tipus tenen molt en comú), opten sovint per fer servir l'expressió de «llengua comuna». Ramon Llorens, Amador de Miguel, Federico Jiménez Losantos, Rosa Díez en són exemples ben poc ambigus. D'altra banda, els qui aposten per una planificació lingüística tradicional respecte del català també parlen de «llengua comuna», la llengua de cohesió enmig de totes les altres llengües del panorama lingüístic actual. De cap manera crec que es puguin equiparar les dues opcions, i senzillament assenyalo la coincidència estrictament en aquest punt.

La proposta alternativa, però, no es planteja aquesta bilingüïtzació transitòria. Al contrari, a través de la creació d'un espai que faci possible la preservació de la diversitat pretén acabar amb la interposició (Aracil, 1983) del castellà respecte del català. El fet que puguin accedir al català parlants de moltes llengües i que no necessàriament són prèviament parlants de castellà hauria de fer possible que la innovació, les fonts de préstec, els referents de tota mena deixin de ser dependents d'aquesta llengua. Calvet (2002) proposa el model orbital per explicar la relació que tenen determinades llengües, satèl·lits d'una llengua dominant en algun sentit, la qual alhora pot ser satèl·lit d'una altra en un àmbit més ampli: el francès seria planeta en els cercles governamentals d'alguns països africans, i satèl·lit de l'anglès en les relacions internacionals actuals. Doncs bé, la irrupció d'altres llengües pot ser un element de trencament de l'estat d'interposició o de satel·lització del català respecte del castellà. La presència viva d'altres llengües hauria de provocar una reorganització de la dinàmica lingüística establerta per la combinació de dècades de pressió política d'una banda i la vernacularització recent del castellà per la via immigratòria de l'altra.

La llengua comuna

Ara bé, perquè això sigui així sembla que s'han de donar unes condicions prou favorables, com en efecte es van donar en els casos citats d'Estats Units o el Brasil. Una proposta estrictament multicultural en què diferents comunitats viuen considerablement aïllades i l'intercanvi mutu és mínim no contribueix gaire al trencament de la dinàmica lingüística establerta. El cas més citat en aquest sentit és el de la comunitat vinguda de la Xina (Turell, 2001: cap. 12), que manifesta una explícita voluntat d'evitar l'assimilació, però per fer-ho considera oportú també posar barreres a la integració. Els xinesos transmeten, en efecte, la llengua als descendents nascuts a Catalunya i fan esforços considerables perquè aquests adquireixin la lectoescriptura del xinès estàndard. Però també mantenen un índex alt d'endogàmia i provoquen un impacte mínim en el corrent cultural dominant, que es tradueix en una considerable i tradicional invisibilitat.

D'altra banda, manifesten indicis d'una ideologia unilingüista. Així doncs, es necessita una confluència multilingüe i un espai comú d'intercanvi.

En els casos esmentats, l'espai comú d'intercanvi obligatori és l'administració del poder polític. Les comunitats establertes al Brasil des del segle XIX podien interaccionar més o menys –casos com certs grups germanoparlants exemplifiquen la mateixa resistència aferrissada i conscient a l'assimilació que els xinesos a Catalunya–, però es veien obligats a relacionar-se amb totes les instàncies polítiques i administratives sense excepció en portuguès. El Brasil, a més, és especialment interessant perquè constitueix un exemple de conflicte de “llengües comunes”. Quan comença la colonització portuguesa, hi ha al territori que avui és el Brasil més de mil grups humans diferenciats, uns cinc milions d'individus. El 1822, data de la independència, en queden uns 800.000 (Silva, 1995). L'evangelització jesuítica crea una llengua franca basada en el tupí de la costa (anomenada *língua geral*), i fins mitjan segle XVIII aquesta serà la llengua d'intercanvi popular, mentre el portuguès es reserva als usos formals i a les classes altes i els diferents grups lingüístics indígenes mantenen les seves varietats per a la comunicació intragrupal. L'any 1758, la monarquia prohibeix completament la *língua geral* i converteix en obligatòria i exclusiva la llengua portuguesa. S'inicia una política estricta d'eradicació del tupí-guaraní, amb molt d'èxit (avui en queden petits reductes de parlants de la variant nord, però només té reconeixement públic a un municipi de l'estat d'Amazones, São Félix de Cachoeira, on és oficial juntament amb el tukano, el baniwa i el portuguès). Si fins llavors aquesta llengua feia la funció de comuna, és a dir, de comunicació intergrupala, si més no en registres col·loquials, des de llavors aquesta funció la fa exclusivament el portuguès. Molt probablement un factor clau de l'èxit en l'eradicació de la *língua geral* és justament la immigració lusoparlant i, més endavant, quan el portuguès ja està molt consolidat, la multilingüe, que en general adopta ràpidament el portuguès.

Hi ha a Catalunya condicions per fer del català la llengua comuna?

Què hauria passat si els grans allaus d'immigració europea i asiàtica del Brasil haguessin arribat en un país bilingüe amb la *língua geral* en posició de franca i el portuguès en posició de llengua de prestigi? Naturalment no ho podem saber. Sabem, però, que al Paraguai determinades comunitats recentment instal·lades al país boicotegen conscientment i agressivament el guaraní. Un exemple donat pel professor David Galeano (comunicació personal) és el d'alguns empresaris brasilers que prohibeixen explícitament l'ús del guaraní als seus treballadors amb l'amenaça d'acomiadament. També és tradicional la negativa d'algunes comunitats d'origen estranger que formen guetos –com ara

les colònies alemanyes– a fer ús del guaraní. Sens dubte, en aquestes posicions hi ha un fort component ideològic, una representació del guaraní que l'identifica amb imatges menyspreades (llengua índia) o amenaçadores (llengua secreta).

La variable del prestigi d'una llengua –és a dir, la quantificació en una escala de les representacions a què s'associa una manera de parlar– s'ha considerat gairebé sempre essencial en l'àmbit de la sociolingüística. D'altra banda, hi ha distincions qualitatives històriques en aquest camp de les representacions lingüístiques, com la clàssica de Gardner i Lambert (1954), entre motivació instrumental i motivació integradora a l'hora d'usar una llengua, o la distinció entre la dimensió de l'estatus i la dimensió de la solidaritat en la tria lingüística. La construcció d'aquesta mena de representacions és complexa i molt dinàmica, i sovint aparentment plena de paradoxes (com intentàvem mostrar al començament d'aquest treball amb la construcció de representacions identitàries). Però investigadors com Bradley (2002) ho consideren un factor determinant a l'hora de preservar una llengua: *«Why is it that one minority group assimilates and its language dies, while another maintains its linguistic and cultural identity? Perhaps the crucial factor in language maintenance is the attitudes of the speech community concerning their language»*.

Un dels èxits de les representacions homogeneïtzadores és aconseguir construir una representació socialment acceptada segons la qual hi ha una manera de parlar normal (neutra, com dèiem més amunt) i la resta són formes marcades o bé s'associen a característiques socioculturals marcades com ara "l'ètnicitat":

The concept of ethnic identity often refers to the identity of ethnic minority groups in a particular nation-state and emphasises the "othering" in comparison with the majority of inhabitants of that nation-state. It should be mentioned, however, that all inhabitants of a nation-state belong to an ethnic group, although majority groups rarely identify themselves as such (Extra i Yağmur, 2004: 12).

Si partim de la idea que *«one of the basic principles of human interaction is that there is accommodation to the speech of the interlocutor»* (Bradley, 2002: 5), i ens hem cregut que l'interlocutor és qui parla normal, només la incapacitat per desconèixer ens pot impedir adaptar-nos a la seva llengua. De fet, la norma de convergència al castellà, dominant des de fa molts anys entre els catalanoparlants, revela aquesta interiorització. Un castellanoparlant que mai no canvia de llengua –tot i poder-ho fer– en general no té la impressió d'exercir cap mena d'activisme lingüístic, mentre que la mateixa conducta en un catalanoparlant sí que és percebuda com a tal. I el més important és que ho és també per al mateix parlant. Si es pretén que el català sigui la llengua comuna cal aconseguir que es percebi com la llengua no marcada.

De tota manera, potser no tot en aquesta marca és negatiu. El castellà, com a llengua de gran expansió, pot més fàcilment pretendre desetnitzar-se, però al mateix temps això li pren potència identificadora. L'expectativa que qualsevol persona que viu dins les fronteres espanyoles ha de conèixer el castellà –la convicció que això és el normal– dona un plus valoratiu a l'ús marcat del català que obté, en general, entre els catalanoparlants una considerable recompensa explícita i es constitueix en certes xarxes socials en una autèntica atribució simbòlica de ciutadania. És a dir, si més no en certs àmbits, parlar en català et converteix en català, mentre que parlar en espanyol no et converteix en espanyol. Katherine Woolard, en una conferència impartida a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans (13 de juny de 2007), assenyalava fenòmens de desmobilització lingüística entre els catalanoparlants, fruit d'un cert procés d'institucionalització que contribueix a afeblir el que la investigadora anomena el discurs de l'autenticitat. És complicat mantenir els vincles simbòlics d'una llengua amb els valors de solidaritat, aquests que permeten ingressar en l'etnicitat que representa, i alhora intentar la via hegemònica de la normalitat o, com en diu Woolard, de l'anonimat.

Ara com ara, i per més que la legislació i les declaracions institucionals s'esforcin en aquest sentit, no hi ha gaire equilibri de poder en el contacte lingüístic a Catalunya. Un munt de parlants de llengües en situacions molt diferents en tots els sentits (en origen i aquí), que constitueixen, aquests sí, grups minoritaris i minoritzats o fins i tot individus isolats, i dues llengües oficials que ocupen espais diversos en funció de nombrosos factors com ara la història, la geografia, la renda, les diferents xarxes socials o les representacions dominants. La situació, altament complexa, fa molt difícil les prospeccions i alimenta una discussió generalitzada sobre el futur des de fa anys. Ara bé, tradicionalment aquesta discussió s'ha centrat exclusivament en la competència entre català i castellà per l'hegemonia simbòlica i en la preocupació per la possibilitat que el català hagués entrat en una dinàmica d'afebliment que el menés a la desaparició. Preocupació accentuada pel marc teòric en què la sociolingüística catalana s'ha mogut fonamentalment, amb la teoria de la normalització lingüística d'Aracil com a base, que postula l'inevitable restabliment monolingüe. Com assenyalava Pujolar (2002), però, aquesta teoria no pretenia explicar una dinàmica que inclogués el factor immigració. I en canvi, sembla que la conquesta de la immigració sigui avui el camp decisiu on es juga el futur lingüístic català. No pas perquè la gent que conforma la immigració recent tinguin cap poder de decisió en la planificació lingüística, ni gaire influència en els usos institucionalitzats de les llengües, ni gens de capacitat política. Sinó perquè les seves tries lingüístiques revelen clarament quin és el marge de maniobra lingüística que permet la societat catalana i quines són les normes socials vigents. La immigració recent no pot fer que la llengua comuna sigui el castellà o el català o cap altre. L'únic que pot fer i fa és triar la que de debò

és la llengua comuna ara. I ara, en les zones metropolitanes, per tant les més poblades, és el castellà.

Per preservar el català, impulsem l'amazig

Així doncs, si el català, per esdevenir la llengua comuna hegemònica, tria l'opció de planificació estatista tradicional, el primer que necessita és un estat amb la capacitat i la voluntat de replicar la política lingüística d'estil francès o espanyol. Encara que cal reconèixer que sovint aquesta política ha aconseguit èxits importants, també és cert que no hi ha cap garantia absoluta, i el cas d'Irlanda, o fins i tot el d'Espanya –que de fet no ha assolit ni de lluny l'objectiu de constituir-se en monolingüe–, ens ho recorden. Sigui com sigui, llavors el català se situaria –molt tardanament, això sí– entre les grans llengües estatals europees, una més de les supervivents de l'anivellament cultural en curs, per bé que, si el procés que ens ha dut a l'empobriment lingüístic d'Europa continua, sembla evident que tampoc no tenim cap garantia de continuïtat a llarg termini. Si Europa esdevé un estat, no es replantejarà, en virtut d'aquesta mateixa política, la necessitat d'unificar-se lingüísticament?

D'altra banda, ara com ara no sembla gaire immediata la possibilitat d'assolir aquest poder polític, i encara menys per part de tots o la majoria dels territoris de parla catalana. Aleshores, què es pot fer? Lluitar contra el castellà en un terreny on té un clar avantatge? Si continuem amb la convicció que el destí inevitable de qualsevol contacte lingüístic és l'assimilació (d'uns o dels altres), llavors no és difícil preveure qui assimilarà a qui a la llarga. És en aquests termes que la població immigrant al·loglota se situa involuntàriament com a aliada del castellà: una part important té aquesta llengua com a pròpia; una altra part, la té com a segona i de prestigi; i encara la majoria dels que queden associa aquestes terres a Espanya i la seva llengua i hi projecta representacions favorables a la llengua estatal. Per aquesta via, no sembla que el català tingui cap possibilitat de desplaçar el castellà com a llengua comuna, i el pes demogràfic dels parlants de castellà com a llengua primera més els parlants d'altres llengües que deixen de transmetre-les per assimilació és molt important i pot superar el pes dels catalanoparlants de primera llengua o els qui s'assimilen al català.

Però és que a més, aquesta mena de planificació és injusta i poc ètica. Exigeix renúncies importants i no ofereix a canvi res més que promeses que no es compleixen. L'assimilació cultural no ha permès a moltes poblacions diluir-se en una identitat no marcada. Els fills i néts de magrebins o turcs instal·lats a Europa no n'han tingut prou amb aconseguir un perfecte accent madrileny, o parisenc o berlinès per ser considerats i poder-se autoconsiderar espanyols, francesos o alemanys estàndards. I en canvi, han esdevingut també

estrangers a la terra dels seus ancestres. A vegades es diu que el fet d'emigrar en si mateix implica problemes molt més greus que els lingüístics, i que la preocupació lingüística (o més àmpliament cultural i identitària) és poc present o fins i tot negligible davant de qüestions més urgents i tangibles com les barreres legals, l'accés a un habitatge digne, els drets laborals, l'estabilitat econòmica, etc. Tanmateix, l'assimilació no garanteix la resolució de cap d'aquestes dificultats. Tampoc el manteniment lingüístic ho fa, evidentment. Però com a mínim no exigeix una renúncia que sovint és acceptada per qui pren la decisió d'emigrar i patida pels seus descendents.

Ara bé, el pensament polític nacionalista tradicional postula que l'assimilació lingüísticocultural és imprescindible per aconseguir una mínima cohesió social. Si no hi ha assimilació, hi haurà necessàriament guetització? L'única manera de preservar la pròpia llengua quan un emigra és la via xinesa de la impermeabilitat? No necessàriament. Un gran nombre de pràctiques culturals, entre les quals la llengua, no són dicotòmiques: l'una no exclou l'altra. És evident que professar la religió evangèlica és incompatible amb seguir l'islam. En canvi, celebrar l'any nou xinès o parlar bengalí no és incompatible amb menjar raïm per cap d'any o parlar català. I bé, és clar que és important que la cohesió social recolzi en trets no dicotòmics, de manera que tothom es pugui integrar –i aquest és el terme que definiria la tercera via entre assimilació o guetització (Martín Rojo, 2003)– sense renunciar al manteniment de trets identitàris individuals o específics d'una determinada xarxa social. La religió, per exemple, és un mecanisme de cohesió social que té alguns avantatges evidents: es pot adquirir en qualsevol moment de la vida i no depèn de factors biològics incontrolables per a l'individu. Però, en canvi, generalment és dicotòmic: adoptar una religió implica renunciar a la resta. També ho és la nacionalitat política o, pitjor encara, les característiques físiques (que no només no es poden adquirir personalment, sinó que ni tan sols es poden deixar de transmetre a la descendència). La llengua, en canvi, és adquirible i no dicotòmica.

Justament per això la proposta de llengua comuna –i no pas la proposta estatista, de bilingüització substitutòria, que també utilitza aquesta denominació– sembla possible en una societat que recolza en bona part la identitat col·lectiva en la llengua. La idea d'una llengua comuna ha d'implacar necessàriament l'existència d'altres llengües, de llengües particulars. Que ser català sigui fonamentalment parlar en català, i no necessàriament només en català, és una oportunitat que no es pot desaproveitar com a model de convivència. Naturalment, falta demostrar que, en efecte, la llengua és suficient per donar adscripció públicament reconeguda, i desgraciadament hi ha símptomes que no sempre és així. El fenotip també pesa a la societat catalana. Però la famosa anècdota de Guillem d'Efak sembla, si més no, un indicatiu que la representació basada en característiques físiques externes es pot compensar. Al capdavall, les representacions socials es construeixen col·lectivament i contínuament, com vèiem al començament.

El català d'arreu

Des d'una perspectiva dicotòmica, el català té les dècades comptades. Abans que el català, però, centenars de varietats lingüístiques deixaran d'usarse per aquesta via, substituïdes primer per llengües estatals i més endavant per llengües supraestatals. La idea de llengua comuna promulgada des del nacionalisme lingüístic espanyol és un model a escala del què acabarà per succeir a Europa si la unitat política finalment es produeix: per aconseguir una cohesió mínima basada en l'estat, cal que tots els ciutadans comparteixin una llengua com a primer pas perquè aquella sigui la seva única llengua. Ara bé, l'estatus específic del català, una llengua a la qual li escau tan malament la classificació de regional o minoritària com la de dominant o estatal, li permet oferir una alternativa de gestió lingüística. Una alternativa en què, a més, les llengües immigrades no siguin una nosa o una punta de llança de la substitució, sinó un aliat natural de la preservació mútua.

Les representacions socials, en aquesta línia, són fonamentals. Junyent (1998: 172) considera que, de cara a una planificació ecolingüística (és a dir, que gestiona des de la possibilitat de diversitat) el primer que cal aconseguir és «la modificació de les actituds lingüístiques, que no és altra cosa que la modificació de les actituds envers la diversitat i la diferència». Mentre bona part de la gent estigui convençuda que hi ha formes lingüístiques intrínsecament superiors, o més boniques, o més adequades, o més eficients que altres, és a dir, mentre les llengües tinguin unes representacions socials jerarquizades, serà difícil evitar la substitució d'una llengua baixa per una d'alta: «Si les llengües són substituïdes és perquè predomina la percepció –imposada per la cultura dominant– de la llengua com a valor de canvi: podem substituir la llengua i rebre una millora en el nostre estatus com a recompensa» (Junyent, 1998: 85). Ara bé, les mateixes persones que s'indignen si algú afirma que el català és una llengua inferior a qualsevol altra poden considerar com a inferiors les llengües sense escriptura, o les que parlen les “tribus”, o les que tenen uns centenars de parlants.

Sabem que la jerarquizació i el menyspreu per a determinades llengües són fenòmens molt comuns, i no només entre nosaltres. L'ocultació sistemàtica de la pròpia llengua, la vergonya de ser associat a certs grups (indis, etc.) a través d'aquesta és força habitual i contribueix a la invisibilització de què parlàvem. L'àmplia difusió de determinades concepcions de la comunicació també contribueix fortament a reforçar unes representacions clarament jerarquizadores. Que ens bombardegin contínuament amb la imperiosa necessitat general de saber anglès fins al punt que una de les prioritats oficials de l'ensenyament a Catalunya sigui aconseguir un trilingüisme general és un

reflex prou clar de la ideologia lingüística dominant. Una ideologia que porta a la satel·lització i a l'establiment de relacions verticals i no igualitàries, com ja explicava Junyent fa 10 anys:

La tendència verticalitzadora comporta que en els àmbits on conflueixen parlants de diverses llengües es recorri cada vegada més a una tercera llengua –la llengua dominant– com a mitjà habitual de comunicació; que un wolof i un català a Catalunya hagin de recórrer a l'espanyol per comunicar-se, o un berber i un bretó a la Bretanya hagin de recórrer al francès, o que un manyika i un ndebele a Zimbabwe hagin de recórrer a l'anglès implica, a més de la renúncia d'ambdós a la llengua pròpia, una reducció dels àmbits d'ús d'aquesta i, en general, una amenaça per a la diversitat lingüística. Recuperar la tendència horitzontal en l'ús de les llengües és imprescindible per aconseguir la solidaritat que ens cal a tots plegats per preservar la diversitat lingüística (Junyent, 1998: 86).

El cas és que aquest fenomen de satel·lització ja ha començat a afectar certs àmbits d'ús de llengües dominants: que un italià i un francès s'hagin d'entendre en anglès és també prou freqüent. No deixa de ser una conseqüència lògica d'aquesta dinàmica, que en l'extrem mena a l'unilingüisme universal. Si l'italià o el francès no tenen assegurat sortir-se'n, sembla clar que el català, per més ben situat entre les llengües minoritzades que estigui, per més possibilitats que tingui d'aconseguir poder polític en comparació amb altres llengües del món, no pot escollir aquest mateix camí de preservació.

Com a alternativa, podem intentar una aliança estratègica i horitzontal amb totes les llengües immediatament amenaçades. I un primer i imprescindible moviment és justament el del reconeixement de l'altre. Mostrem les llengües de la gent que viu entre nosaltres, fem que les puguin transmetre als descendents, tractem-les amb respecte i valorem-les. Procurem que es puguin aprendre, que es conreïn, que es parlin i s'escriguin també aquí. A canvi, demanem que el català esdevingui la llengua d'intercanvi comú, no pas perquè “això és Catalunya”, sinó perquè és la llengua històricament més arrelada, és a dir, més desenvolupada a partir del canvi lingüístic i no a partir de la colonització, la imposició violenta o la deportació. Naturalment, també tenim un passat colonialista, sense Roma no hi hauria català. I sobretot, sense l'expansió catalana no hi hauria tant català. Però en l'estadi històric actual, és la llengua més pròxima a un desenvolupament pausat, no traumàtic. No podem ressuscitar les llengües preromanes i encara que ho poguéssim fer malauradament van interrompre la seva dinàmica natural de canvi i, per tant, avui serien artefactes artificiosos. El català, doncs, és, en les circumstàncies actuals, l'opció més horitzontal, la més oportuna per garantir un futur a la diversitat lingüística.

Però el català és també un exemple. Primer, per als parlants d'altres llengües minoritzades que vénen a viure aquí. Aquest tercer grup, que pateix una doble problemàtica com a parlants de llengües regionals immigrades, per fer servir

la nomenclatura que dèiem al començament, és realment un indicador important de les possibilitats d'una dinàmica lingüística integradora, és a dir, ni assimiladora ni guetitzada. Que determinats parlants d'amazig hagin “descobert” la seva llengua a Catalunya a través de la projecció de la situació lingüística d'aquí a la pròpia és un símptoma que, en efecte, som capaços de construir unes noves representacions. Que molts d'aquests parlants rebin escolarització en àrab (i no pas perquè hi siguin obligats, sinó per demanda pròpia) és un símptoma que la jerarquització té una gran força i afecta també les seves mateixes víctimes.

No és gens fàcil construir una dinàmica que permeti considerar la llengua com a factor d'identitat col·lectiva de primer ordre (per sobre d'altres factors socialment molt més problemàtics com la religió, el lloc de naixement o les característiques físiques) i alhora garanteixi la preservació i la transmissió de les varietats lingüístiques exògenes mentre hi hagi xarxes socials mínimes que ho facin possible. L'aliança que demanen Extra i Yağmur entre llengües regionals i llengües immigrades és improbable i complicada. I suposant que es pugui dur a terme, implicarà un contacte i un intercanvi que per força afectaran tant les nostres representacions identitàries com les nostres característiques lingüístiques, i ens haurem d'acostumar a sentir català amb molt accents i moltes interferències. Ara bé, si no ho fem així només sentirem català amb accent castellà, i a llarg termini, només castellà, això sí, amb molts accents.

Bibliografia

- Aracil, Lluís Vicent (1983). *Dir la realitat*. Barcelona: Països Catalans.
- Bâ, Amadou Hampâté (1991). *Amkul-lel, el nen ful*. Andorra: Límits, 2003.
- Bastardas, A. (2007). *Les polítiques de la llengua i la identitat a l'era "glocal"*. Barcelona: Institut d'Estudis Autònoms.
- Beltrán, J. (2004). “Las lenguas de Asia en Cataluña”. Dins Ll. Payrató i F.X. Vila (Ed.), *Les llengües a Catalunya* (pp. 119-146). Sabadell: Fundació Caixa Sabadell.
- Bradley, D. (2002). “Languages Attitudes: the key factor in language maintenance”, dins D. Bradley i M. Bradley (Ed.). *Language endangerment and language maintenance* (pp. 1-10). London: Routledge Curzon.
- Calvet, Louis-Jean (2002). *Le marché aux langues: essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. París: Plon.
- Cooper, Robert L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Extra, G. i Gorter, D. (Ed.) (2001). *The Other Languages of Europe: Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G. i Yağmur, K. (Ed.) (2004). *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G. i Yağmur, K. (2004). “Multidisciplinary perspectives”, dins G. Extra i K. Yağmur (Ed.) (2004), pp. 11-105.
- Fishman, J. A. (2002). “Do ethnics have culture? And what's so special about New York anyway”, dins O. García i J.A. Fishman (Ed.) (2002), pp. 341-353.

- Fought, C. (2006). *Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García, O. i Fishman, J. A. (Ed.) (2002). *The Multilingual Apple: Languages in the New York City*. Berlin: New York: Mouton de Gruyter.
- García, O. (2002). "New York's multilingualism: World languages and their role in a U. S. City", dins O. García i J. A. Fishman (Ed.) (2002), pp. 3-50.
- Gardner, R.C. i Lambert, W.E. (1959). "Motivational Variables in Second-Language Acquisition". *Canadian Journal of Psychology*, 13: 266-272.
- Haller, H. W. (2002). "Italian in New York", dins O. García i J. A. Fishman (Ed.) (2002), pp.119-142.
- Junyent, C. (1998). *Contra la planificació: una proposta ecolingüística*. Barcelona: Empúries.
- Lleal, C. (1990). *La formación de las lenguas romances peninsulares*. Barcelona: Barcanova.
- Macedo, D. [et al.] (2003). *Lengua, ideología y poder: la hegemonía del inglés*. Barcelona: Graó, 2005.
- Mackey, W. F. (2003). "Forecasting the fate of languages", dins J. Maurais i M. A. Morris, (Ed.). *Languages in a globalising world* (pp. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín Rojo, L. (Dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar?: dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Melchor, V. de i Branchadell, A. (2003). "Més immigració, més català", *Avui*, 4-7-2003.
- Pujolar, J. (2002). *Sociolingüística catalana*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Royo, J. (2000). *Argumentes per al bilingüisme*. Barcelona: Montesinos.
- Silva, R.V.M. (1995). "A sócio-história do Brasil e a heterogeneidade do português brasileiro", *ABRALIN*, 17: 73-85.
- Teyssier, P. (1980). *História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1993.
- Turell, M.T. (Ed.) (2001). *Multilingualism in Spain: Sociolinguistic and Psycholinguistic Aspects of Linguistic Minority Groups*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Woolard, K.A. (1992). *Identitat i contacte de llengües a Barcelona*. Barcelona: La Magrana.

Capítol 3.

La psicologia del llenguatge en la diversitat lingüística

Montserrat Cortès-Colomé

Elisabeth Gilboy

Concepción San Martín

Eliana Arruda

Marina Labzina

Viktória Havas

Cambra de representats de Minnesota
Legislació sobre les llengües indígenes de l'estat
85a Sessió – març de 2007

Article primer

El legislador reconeix que la llengua i la cultura índies són un tresor i un recurs vital per a l'estat. [...] Preservar les llengües indígenes comporta molts beneficis, que inclouen: desenvolupament cognitiu i acadèmic entre els estudiants; ajuda amb els conflictes d'identitat; preservació dels valors familiars; augment de la vitalitat cultural; salvaguarda del coneixement exològic tribaltradicional i únic; salvaguarda de la història indígena de Minnesota; i augment de l'amor propi u l'autoconfiança [...] Això beneficia , finalment, el conjunt de l'estat.

La capacitat humana per al llenguatge es manifesta en una gran diversitat de llengües que es diferencien en molts aspectes. Això és així perquè les llengües encarnen diferents interpretacions de la realitat. Per tant, aprendre una

llengua és aprendre una determinada visió de la realitat. La qüestió és si aquestes diferències tenen efectes en el pensament; és a dir, si la interpretació que una llengua fa de la realitat pot tenir una influència en com els parlants d'aquella llengua veuen, experimenten, interpreten o pensen sobre la realitat. Les respostes a aquesta pregunta depenen de la concepció que es té de la ment humana i del paper que s'hi atorga al llenguatge.

Durant la segona meitat del segle XX, la perspectiva predominant en la psicologia científica partia del supòsit que la cognició descansa en primitius conceptuals universals, sovint caracteritzats com a innats; es defensava que els processos lingüístics no poden modificar allò que és l'essència del pensament humà: les llengües tenen les propietats que tenen per poder expressar el tipus de pensament que la gent té. Però, a l'última dècada del segle, es produeix un punt d'inflexió. Com en moltes àrees del coneixement científic, la psicologia del llenguatge recupera la idea de la diversitat. En diversos centres de reconegut prestigi internacional, s'inicien recerques amb l'objectiu de contrastar empíricament la influència de la llengua en la conceptualització.

En conseqüència, la Psicolingüística es troba abocada a haver-se de replantejar novament les relacions entre el llenguatge i el pensament. En cert sentit, es recupera la idea whorfiana que les diferents propietats semàntiques poden portar a tenir experiències mentals diferents. Les propostes no són, però, homogènies i es poden esbossar dues grans tendències. D'una banda, la hipòtesi del *Pensar per Parlar* (Slobin, 1996, 2003) defensa que les estructures semàntiques de les llengües porten els parlants a haver de prendre una determinada orientació quan es preparen per parlar. Es planteja la hipòtesi que la llengua ensinistra els parlants a fixar-se en quina representació mental han de construir, la qual cosa comporta que determinats significats els resultin més accessibles, perquè els exerciten cada vegada que parlen. Una postura més radical (Lucy, 1992a,b; Levinson, 1997; Boroditsky, 2001), però, va més enllà i defensa que la representació mental quedaria disponible per a finalitats no lingüístiques.

En aquest capítol, pretenem explicar algunes de les recerques empíriques recents que assenyalen en aquesta direcció. Hem organitzat el capítol en quatre apartats. El primer pretén donar al lector un marc general que li permeti familiaritzar-se amb els processos conceptuals implicats en la producció de llenguatge. El segon apartat presenta la hipòtesi del *Pensar per Parlar* així com alguns dels estudis que hi donen suport. En tercer lloc, es descriuen algunes recerques experimentals que defensen els efectes de les estructures semàntiques en el pensament no lingüístic. Dedicarem els apartats finals a fer algunes prediccions relacionades amb l'aprenentatge de segones llengües i a esbossar algunes conclusions generals.

1. El sistema de producció de llenguatge

Parlar comporta un munt de processos mentals i de representacions que permeten transformar les idees en formes lingüístiques específiques. Algunes d'aquestes operacions mentals tenen a veure amb quin contingut expressar i com expressar-lo; d'altres s'ocupen de donar forma lingüística (lèxica, sintàctica, morfològica) a la informació seleccionada; i, finalment, hi intervenen els processos relacionats amb l'articulació dels sons. És a dir, seguint una tendència força general, l'aparell de producció del llenguatge s'organitza en tres grans blocs d'operacions: la conceptualització, la formulació i l'articulació.

En aquests darrers decennis, la recerca en Psicolingüística ha permès conèixer força components de la formulació. La conceptualització, però, encara és una incògnita. «No és només que encara no puguem especificar quina és la naturalesa dels processos que hi estan implicats, sinó que no coneixem quin és el format ni quines són les unitats del *llenguatge del pensament*» (von Stutterheim i Nüse, 2003:852). S'han desenvolupat tècniques d'imatges cerebrals que permeten observar les parts del cervell activades en determinades circumstàncies; però aquestes tècniques no poden mostrar les idees o les experiències mateixes (Chafe, 1998:95). La conceptualització és una caixa negra que no es pot observar directament. Podem saber què pensa una altra persona per mitjà del que aquesta persona diu, però no podem conèixer la naturalesa mateixa de les idees, el format en què es representen.

Recentment, des de la perspectiva dels processos implicats en la producció de llenguatge, Levelt (2005) ha proposat que la ment es pot comunicar amb ella mateixa fent servir diversos codis de representació: tàctils, visuals, cinètics, emocionals, etc., i, a més a més, podem canviar d'un sistema a un altre en funció de la tasca a fer. Així, es proposa que no té per què haver-hi un únic *llenguatge del pensament*, sinó diversos. Ara bé, quan es vol formular lingüísticament un missatge, caldrà traduir aquests codis representatius a un codi que permeti una ulterior formulació lingüística. Es planteja que aquest ha de ser un nivell de representació proposicional, que és el que permetrà traduir el pensament a expressar al codi semàntic de la llengua a utilitzar; un cop el missatge hagi estat codificat semànticament, ja estarà preparat per formular-lo d'acord amb el sistema lingüístic corresponent. La figura 1 de la pàgina següent reproduceix el sistema de Producció de llenguatge segons Levelt (1989, 2005).

En la proposta de Levelt, l'etapa de conceptualització és, doncs, l'encarregada de preparar el pensament perquè pugui ser expressat. Això comporta activar el coneixement emmagatzemat en memòria i transformar-lo, tingui el format que tingui, per fer-lo verbalitzable. S'entén que aquesta és una etapa de planificació i d'organització de la informació. La idea a transmetre pot ser de naturalesa gestàltica, global, o pot comportar una multiplicitat de sistemes coordinats.

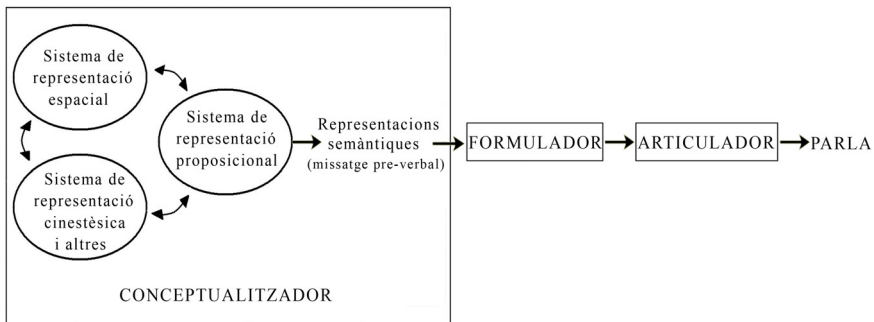


Figura 1. sistema de Producció del llenguatge segons Levelt.
 Sistema adaptat de Levelt 1989, 2005.

Però, tanmateix, en el llenguatge, la informació ha de ser lineal, aquesta és una de les restriccions inherents a l'ús de llenguatge. En conseqüència, l'etapa de conceptuació es correspon amb aquell moment en què planifiquem què dir i què no dir, què dir primer i què dir després, i com dir-ho. Sovint s'ha caracteritzat com una etapa en la qual es prepara la substància del missatge o contingut a expressar, i se li dóna el format adequat per tal que, en un moment posterior, es pugui formular lingüísticament i, finalment, articular.

Així doncs, en aquesta primera cadena d'esdeveniments mentals, la idea o pensament a expressar pot passar per diversos formats representatius. Suposem que la intenció inicial és expressar una informació que la ment es representa visualment; caldrà segmentar aquesta informació, estructurar-la, donar-li una seqüència lineal; caldrà decidir una perspectiva, atribuir uns rols a les entitats, assignar-li un format proposicional. En definitiva, preparar el missatge perquè sigui codificable en qualsevol sistema lingüístic.

Per tant, es pressuposa que, en aquesta etapa del processament, les representacions conceptuals han de ser independents de la llengua. Un mateix contingut conceptual s'ha de poder expressar en llengües diferents. En pro d'aquesta tesi, un dels arguments més utilitzats és que les capacitats cognitives permeten conceptualitzar la realitat de diverses maneres, des de diferents perspectives; podem aprendre conceptes nous o inventar-los, i tots aquests conceptes han de poder ser expressats en totes les llengües possibles. Si el contingut de les idees fos lingüístic, no seria possible traduir d'una llengua a una altra, perquè tot sovint no és possible traduir paraula a paraula. Si el contingut de les idees fos lingüístic, aleshores els bilingües, o els multilingües, haurien de tenir un sistema conceptual per a cada llengua. Però les persones tenim una experiència del món, un sistema d'atenció, un sistema de memòria a llarg termini. Per tant, es planteja la hipòtesi que el contingut del missatge, en l'etapa de conceptuació, necessàriament ha de ser pre-lingüístic.

Ara bé, segons Levelt (1989, 1993, 2005) l'etapa conceptual, en darrer terme, també ha de permetre una representació de les especificitats de la llengua a utilitzar. Quan ens disposem a parlar, hem d'organitzar l'estructura conceptual de manera que es pugui aparellar amb el sistema lingüístic a utilitzar; si no es poden aparellar, els pensaments no poden ser codificats. És a dir, per poder expressar adequadament els significats, cal representar-se les escenes en consonància amb la llengua que després caldrà fer servir: l'arquitectura de la ment humana requereix que la codificació en memòria es correspongui amb la codificació lingüística. En conseqüència, cal que l'etapa de conceptualització inclogui alguna operació que tingui en compte les restriccions específiques que cada llengua imposa. Vegem-ne alguns exemples.

Posem per cas el sistema de referència espacial. Si el parlant vol expressar el seu missatge en català o en anglès, aleshores haurà d'organitzar l'espai en proximal i distal en funció de la distància respecte l'interlocutor. Això permetrà que, en codificar lingüísticament el missatge, pugui recuperar *aquí* o *allà* si s'expressa en català, o *here* o *there* si s'expressa en anglès. Ara bé, si el parlant es vol expressar en espanyol o en basc, llengües en què es distingeix una regió medial (*ese* i *hori*, respectivament), caldrà que es representi l'espai en tres distàncies. Això no comporta que els parlants d'aquestes llengües percebin l'espai i les distàncies de manera diferent, però han de construir una representació semàntica d'acord amb la llengua que faran servir.

Suposem que un parlant vol referir un fet ocorregut en el passat. Si ha de fer servir el català, necessàriament haurà de triar entre referir-lo com a fet vist globalment (en un significat perfectiu) o bé mirant la situació des de dintre (en un significat imperfectiu), perquè el formulador pugui codificar lingüísticament la referència temporal amb un pretèrit perfectiu o un imperfectiu, respectivament. Però si el parlant vol fer servir el turc, aleshores haurà de tenir en compte si va ser testimoni de la situació o no, perquè aquesta diferenciació, en turc, és obligatòria i demana formes diferents.

Així doncs, s'entén que, durant la conceptualització, el missatge preverbal s'ha de sintonitzar amb les especificitats de la llengua. Per tant, durant aquesta etapa també s'ha de preparar la representació semàntica. Precisament aquesta proposta és el punt de partida del que Slobin ha anomenat *Pensar per Parlar*.

2. Pensar per parlar en llengües diferents

Slobin (1996, 2003, 2004a, 2006) planteja la hipòtesi que l'activitat de pensar és qualitativament diferent quan volem parlar, perquè hem d'accedir als continguts de la ment de determinada manera. Atès que cada llengua fa unes determinades distincions semàntiques, en el procés de pensar per parlar el parlant ha de parar atenció a determinades característiques perceptives o a

determinades maneres de construir o de referir escenes; dit en altres termes, en funció de la llengua que farà servir, el parlant haurà de fer una categorització l'experiència o una altra. És a dir, que hi ha un tipus de pensament que va lligat al llenguatge.

Tal com Levelt (2005) assenyala, en referir un esdeveniment, el parlant pot prendre lliurament una perspectiva, però aquesta decisió està restringida, entre d'altres aspectes, per les categories semàntiques de la llengua. Quan un parlant del kwakiutl vol dir *M'agradaria tenir aquella casa*, ha de marcar lingüísticament si "l'està veient o no". Quan un parlant del tzeltal vol dir *Deixa les gerres sobre la taula*, ha de parar atenció a la forma de les gerres perquè segons la forma haurà de fer servir un verb o un altre. Quan un parlant del coreà vol dir *Posa la poma a la fruitera*, ha de tenir en compte les propietats espacials que s'estableixen entre els objectes "poma" i "fruitera", perquè, com que la "poma" hi queda col·locada folgadoament, haurà de fer servir un verb (*nehta*) diferent de si la relació que s'establís fos d'encaix en què caldria fer servir *kkita* (com quan es posa una cinta de vídeo a la seva funda). És a dir, els pensaments inicials s'han de reorganitzar per adequar-los a les restriccions que la llengua imposa. El presupòsit subjacent és, doncs, que la perspectiva és lliure, però no arbitrària.

A partir d'aquí Slobin (1996, 2003, 2004a) defensa que, atès que el procés de pensar per parlar obliga a parar atenció als significats que la llengua codifica, les distincions semàntiques que les llengües afavoreixen estaran molt articulades i seran molt accessibles en la ment dels parlants. En aquest sentit, Slobin fa un pas més i planteja que els parlants, acostumats a haver de parar atenció a determinats detalls i a organitzar el flux d'informació d'una determinada manera, acaben per impregnar-se mentalment d'aquestes distincions. Així vist, aprendre una llengua no només comportaria aprendre una manera de veure el món, sinó, encara més, habitar-se a fer determinades representacions. Amb aquesta proposta, Slobin proposa que el llenguatge actua de filtre de l'experiència i defensa una influència dels patrons lingüístics en la conceptualització: les categoritzacions lingüístiques, implícitament o explícita, tindrien una influència en alguns aspectes del pensament (categorització no lingüística, memòria, percepció).

Els efectes del *Pensar per Parlar* s'han analitzat, molt especialment, en relació amb la descripció de l'espai i del moviment en llengües diferents i en modalitats diferents (llenguatge oral, escrit, signat, gestual). Es parteix de la descripció del moviment de translació proposada per Talmy (1985, 2000), el qual diferencia entre quatre components bàsics o interns que són els que caracteritzen un esdeveniment de moviment i altres components que hi poden anar associats. Els components bàsics són:

1. Un objecte que es mou (o figura).
2. Un objecte de referència (o fons) respecte al qual es mou la figura.

3. L'acció mateixa de moviment.
4. La trajectòria que segueix la figura respecte l'objecte de referència (fons).

Entre els components associats o enterns, també anomenats co-esdeveniments, es destaquen la manera com es produeix el moviment i la causa que produeix el moviment de la figura. En funció de com s'empaqueten aquests conceptes, Talmy diferencia dues tipologies de llengües: primer, les llengües d'emmarcament verbal, que a efectes de l'exposició anomenarem llengües-V; segon, les llengües d'emmarcament per satèl·lit, que anomenarem llengües-S.

1. Llengües-V: en aquestes llengües, el verb que expressa l'acció de moviment també sol expressar simultàniament la descripció de la trajectòria. Això comporta que, si es volen expressar altres components externs, com ara la manera, s'expressin com a afegits opcionals a una clàusula que ja està completa (vegeu l'exemple 1). En aquestes llengües, doncs, la informació de trajectòria sol trobar-se lexicalitzada en el verb; quan es vol expressar informació addicional, es fa per mitjans gramaticals amb sintagmes adverbials o gerundis. Són exemples de llengües-V: les llengües romàniques (català, francès, etc.), les semítiques (hebreu, marroquí), el turc, el basc, el japonès, el coreà.

Exemple (1):

Figura	Moviment+trajectòria	[Informació opcional: manera]	Fons
<i>l'ocell</i>	<i>surt</i>	<i>[volant]</i>	<i>del niu</i>
<i>el nen</i>	<i>s'enfila</i>	<i>[grimpant]</i>	<i>a l'arbre</i>
<i>el gos</i>	<i>entra</i>	<i>[corrent]</i>	<i>a casa</i>
<i>l'animal</i>	<i>cau</i>	<i>[sobtadament]</i>	<i>a l'aigua</i>

2. Llengües-S: en aquestes llengües, la trajectòria se sol expressar amb partícules (satèl·lits) associades al verb; és a dir, la trajectòria s'expressa fora del verb (vegeu l'exemple 2). Això permet que el verb quedi lliure per expressar un component associat: la manera. Una conseqüència important és que, en aquestes llengües, la trajectòria s'ha d'expressar, doncs, gramaticalment, per mitjà de preposicions i expressions adverbials. Són exemples de llengües-S: les llengües germàniques (anglès, alemany, holandès, etc.), les eslaves (rus, ucraïnès, serbo-croat, etc.), les finoúgriques (hongarès, finès), les sinotibetanes (xinès mandarí).

Exemple (2):

Figura	Moviment+co-esdeveniment de manera	Trajectòria	Fons
<i>They</i>	<i>run</i>	<i>out of</i>	<i>the tent</i>
<i>The child</i>	<i>crawls</i>	<i>into</i>	<i>the kitchen</i>
<i>She</i>	<i>limped</i>	<i>towards</i>	<i>the door</i>
<i>The rock</i>	<i>bounced</i>	<i>down</i>	<i>the hill</i>

La diferenciació entre aquests dos grups de llengües¹ parteix de l'observació d'Aske (1989) segons la qual les llengües-V no permeten expressar simultàniament moviment+manera quan es tracta de verbs de canvi de lloc o d'estat de la figura; sí que ho permeten, en canvi, els verbs que refereixen activitats. Per exemple, una producció com *el noi va córrer dintre de la casa* s'entén en termes d'una activitat (*córrer*) que es produeix en una determinada ubicació espacial de més o menys abast; en aquest cas, *dintre de casa* és entès en termes de *per casa*, sense que comporti un canvi de lloc. Si el que es vol referir és un moviment (fèt d'una determinada manera) que comporta un canvi de lloc, aleshores construïm un enunciat com ara *el noi va entrar a casa corrent*, en què la manera s'expressa addicionalment.

Partint d'aquesta tipologia, Slobin (1996, 2003, 2004a) fa dues prediccions. D'una banda, el significat de manera serà molt elaborat en el cas de les llengües-S cosa que hauria facilitat que emergís un gran nombre de verbs diferents que permeten informar d'una gran varietat de maneres de dur a terme el moviment. D'altra banda, la descripció de la trajectòria serà més elaborada en les llengües-S atès que es poden anar concatenant diversos segments de la trajectòria dintre d'una mateixa clàusula (i.e. *the deer threw him off over a cliff into de water*). En canvi, en les llengües-V, en què la trajectòria està inclosa en el mateix verb, es tendirà a descriure'n menys elements, a segmentar-la en predicats diferents i, per tant, a reduir el nombre d'objectes de referència (o fons) associats a cada verb. Així, prediu que les propietats semàntiques d'aquestes llengües portaran els parlants a haver de parar atenció a diferents tipus d'informació i, en conseqüència, aquesta informació els resultarà més accessible; així mateix, es prediu que, en darrer terme, la tipologia de llengua tindrà un efecte en l'estil narratiu.

Tot i que la hipòtesi s'etiqueta *Pensar per Parlar*, s'entén que la sensibilitat per a unes determinades distincions semàntiques afectaria qualsevol forma de producció (parlar, escriure, signar) i de recepció (escoltar, llegir, veure) lin-

¹ Aquesta classificació s'entén en termes de tendències generals. Certament, en llengües-V com ara el català, trobem verbs que expressen conjuntament moviment+manera (i.e. *córrer*, *saltar*, *volar*). Així mateix, en llengües-S, com ara l'anglès, trobem verbs en què s'expressa moviment+trajectòria (i.e. els verbs anglesos *enter*, *ascend*, *descend*).

güística, a més d'un ampli ventall de processos mentals (comprendre, imaginar, recordar). Aquestes prediccions s'han investigat en àmbits diferents: narracions en infants i en adults, elicitació espontània d'accions, literatura de ficció, traduccions.

Els estudis translingüístics de narracions elicitades a partir d'un conte en imatges (*Frog, where are you?*) han permès d'observar que els infants de 3 i 4 anys són especialment sensibles a les distincions obligatòries en les seves llengües. Els infants anglesos, alemanys, holandesos, russos o xinesos (llengües-S) fan servir els verbs de manera conjunta amb algun tipus d'informació sobre la trajectòria. Però els infants espanyols, francesos, turcs o hebreus (llengües-V), de totes les edats, solen obviar la manera com s'ha produït el moviment. En conjunt, la freqüència i la diversitat de verbs de manera en nens de 3 a 11 anys és força superior en parlants de llengües-S (vegeu la taula 1).

TAULA 1. PERCENTATGES DE VERBS DE MANERA EN NARRACIONS D'INFANTS ENTRE 3 I 11 ANYS. (REPRODUÏT D'SLOBIN, 2003:164)

<i>Llengües V</i>	<i>Llengües S</i>
Espanyol 20%	Anglès 45%
Turc 25%	Mandarí 62%
Hebreu 30%	Rus 69%

Aquesta mateixa tendència també s'ha observat en les narracions de la mateixa història en adults (Slobin, 2003, 2004a). I quan s'ha demanat a adults anglòfons que, en un minut, elaborin una llista de verbs de moviment, només un 13% dels verbs no són verbs de manera; a més, s'observa que els adults anglesos proporcionen verbs de manera amb els quals fan distincions molt més fines que no pas els adults espanyols. Comparant produccions literàries s'ha observat que els escriptors en llengües-S proporcionen més informació de la manera. Tot i que en aquest gènere els escriptors poden fer un ús més imaginatiu del llenguatge, les novel·les reproduïxen el mateix patró observat en les narracions elicitades: 19% de verbs de manera en les novel·les escrites en espanyol *versus* un 41% i un 56% en novel·les escrites en anglès i rus, respectivament. En aquesta mateixa línia, Slobin (2004b) ha observat que en les traduccions d'una llengua-S a una llengua-V (i.e. anglès a espanyol) s'ometen moltes referències a la manera com es produeix el moviment (només es reté un 62% dels verbs del text original); és a dir, en la traducció hi ha una tendència a eliminar-la. En canvi, les traduccions de l'espanyol a l'anglès solen mantenir aquest tipus d'informació en un 95% dels casos. Aquestes dades s'interpreten en el sentit que els parlants de les llengües-V tindrien "menys interès" per la

manera. En definitiva, els traductors crearien un món d'expressió en consonància amb les característiques tipològiques i discursives de la llengua.

D'altra banda, en relació amb les trajectòries, els infants parlants de llengües-V fan descripcions molt poc elaborades, i acostumen a deixar-les implícites (vegeu l'exemple 3). En canvi, tendeixen a explicitar els estats resultants. Es tracta, doncs, d'un patró justament invers al que segueixen els infants i els adults parlants de llengües-S, que solen combinar diversos components de la trajectòria en una única clàusula; en aquest sentit, l'exemple 4 reproduïx la mateixa escena descrita per infants de 5 anys.

Exemple 3:

Anglès:	<i>the boy climbed the tree</i>	S'explicita la trajectòria, s'infereix l'estat final
Espanyol:	<i>el niño (que) està subido en el árbol</i>	S'explicita l'estat final, s'infereix la trajectòria

Exemple 4:

Anglès:	<i>(the deer) threw <u>him over the cliff</u> into a pond</i>	Trajectòria molt elaborada (dos fons)
Espanyol:	<i>le tiraron <u>abajo</u>, en donde un río</i>	Trajectòria poc elaborada (un fons)

Aquests resultats coincideixen amb la tendència observada en narracions literàries (Slobin, 1997, 2003). Comparant novel·les escrites en les dues tipologies de llengües, s'observa que els escriptors en llengües-S tendeixen a referir més d'un segment de la trajectòria en una única clàusula, mentre que els escriptors de llengües-V rarament fan servir un verb de moviment acompanyat de més d'un objecte de referència i, en canvi, prefereixen proporcionar informació de l'escena, a partir de la qual es pot inferir la trajectòria del moviment. Així mateix, les traduccions de llengües-S a llengües-V mostren una tendència a ometre les trajectòries o a segmentar-les (Slobin, 2004a).

En definitiva, les dades d'aquests estudis assenyalen que les distincions semàntiques que les llengües codifiquen influencien les representacions mentals: les distincions que les llengües afavoreixen resultarien molt accessibles perquè la llengua ensinistra els parlants a fixar-se en quina representació mental han de construir. Així, l'imaginari dels parlants quedaria afectat per l'accessibilitat de determinats significats i, en conseqüència, la llengua conduiria el parlant a construir determinades representacions.

El Pensar per Parlar en la gesticulació

McNeill (1997), McNeill i Duncan (2000), McNeill (en premsa) han estudiat els efectes de la hipòtesi del *Pensar per Parlar* en la gesticulació que acompanya la parla. Es parteix de la premissa que la gesticulació i la parla formen part d'un únic sistema i que sorgeixen d'un mateix procés mental; per això, la gesticulació és entesa com un finestra a partir de la qual es poden observar les representacions i els processos mentals. Aquests autors han analitzat les narracions d'adults parlants de l'anglès, el mandarí, l'espanyol i el llenguatge de signes de Taiwan, construïdes després de veure episodis dels dibuixos animats del gat Silvestre i el canari Piolín. Partint de la diferenciació entre llengües-V i llengües-S, aquests autors han comparat els gestos que acompanyen les expressions lingüístiques dels parlants d'aquestes quatre llengües i han observat que la gesticulació és marcadament diferent en funció de la tipologia a la qual pertany la llengua.

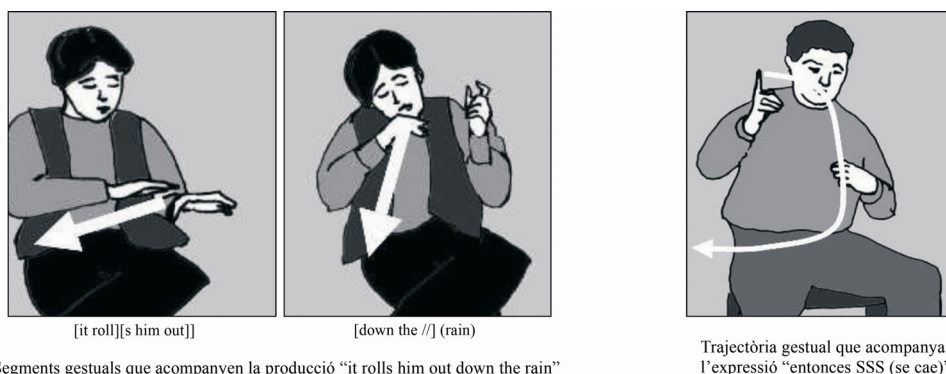


Figura 2. Exemples de la gesticulació que acompanya les narracions de subjectes anglesos i espanyols (McNeill, 2005).

Els subjectes anglòfons sincronitzen els gestos amb els quals expressen informació de la trajectòria amb els satèl·lits lingüístics: segmenten les trajectòries dels gestos en sèries de línies rectes. És a dir, els subjectes anglesos reproduïen amb els gestos el mateix tractament analític de la trajectòria que verbalment expressen amb els satèl·lits. Aquestes trajectòries segmentades dels gestos dels subjectes anglesos contrasten amb les trajectòries contínues dels gestos dels subjectes espanyols, els quals sincronitzen la gesticulació de trajectòria amb el verb (vegeu la figura 2). D'altra banda, els parlants anglesos i espanyols també gesticulen el significat de manera per mitjans diferents. En espanyol, s'introdueix aquest tipus d'informació amb els gestos, talment com

si es complementés l'expressió lingüística per acabar de donar una visió global de l'esdeveniment; a més a més, de vegades aquests gestos combinen manera i trajectòria, o bé es combina la manera amb altres components del moviment, especialment amb els objectes de referència. En canvi, en anglès, els gestos de manera acompanyen els verbs de manera quan els parlants volen focalitzar aquesta informació del moviment; quan no volen focalitzar la manera, fan servir verbs de manera però el gest de manera s'atenua o aporta una altra informació (i.e. trajectòria). És a dir, el gest modularia el sistema lexical de l'anglès, reforçant-lo o minimitzant-lo depenent de quina és la informació que el parlant situa en el centre d'atenció.

Segons aquests autors, els gestos i la parla conformen un sistema interrelacionat en què totes dues modalitats es combinen i es complementen per expressar conjuntament diferents aspectes d'una mateixa idea: dues arquitectures semiòtiques que es combinen per expressar un mateix pensament. Aquest pensament, anomenat *punt de creixement* en termes de McNeill i Duncan (2000), és entès com a unitat psicològica mínima. L'interès d'estudiar aquesta gesticulació rau en el fet que permet accedir als processos mentals més enllà de la limitació que comporta el codi lingüístic, perquè s'entén que els gestos són *portadors de material* del pensament. Així, la sincronia del gest amb l'expressió lingüística permetria inferir aquesta unitat psicològica mínima o *punt de creixement*. En aquest sentit, els gestos i la parla interactuarien i s'influenciarien dialècticament, en el sentit que la parla completa el pensament.

En aquesta darrera dècada, els treballs de McNeill han inspirat nombroses recerques (Kita, 1997, 2000; Özyürek, 2000, 2002; Alibali, Kita i Young, 2000; Kita i Özyürek, 2003) que han permès comparar la gesticulació que acompanya l'expressió lingüística en subjectes parlants de llengües diferents, especialment anglès, turc i japonès. En la línia apuntada per McNeill, les dades obtingudes assenyalen que la gesticulació representa l'espai tal com ho fa la llengua corresponent, però aporta, simultàniament, altra informació espacial que no és expressada lingüísticament. I, segons aquests estudis, les diferències translingüístiques dels gestos que acompanyen la parla emergeixen durant la planificació conceptual del missatge.

3. Més enllà del Pensar per Parlar

Si bé Slobin assenyalava que en el pensar per parlar l'organització lingüística té un impacte en el sistema cognitiu, altres autors (Gumperz i Levinson, 1996; Lucy, 1992a,b; Pederson i Nuyts, 1997) s'han plantejat si la representació mental construïda tindria efectes més generalitzats en el sistema cognitiu i així els significats que les llengües gramaticalitzen prendrien un relleu que afectaria el cor de la conceptualització.

Recentment, la Psicolingüística s'ha llançat a investigar experimentalment fins a quin punt les llengües no només comporten visions del món diferents, sinó que porten els parlants a concebre la realitat de maneres diferents, a representar-se la realitat de maneres diferents i, per tant, a actuar de maneres diferents. S'estudien els possibles efectes de les llengües en l'atenció selectiva, la categorització, la memòria, el raonament.

Es fan servir mètodes empírics d'investigació diversos, però, en qualsevol cas, es parteix de l'intent per evitar la circularitat en l'argumentació que havia estat un punt important de la crítica adreçada als qui defensaven aquests postulats. Pinker (1994/1995) hi havia ironitzat servint-se de l'exemple dels diferents noms que els esquimals fa servir per referir el color blanc: «Els esquimals parlen de manera diferent, per tant, pensen de manera diferent. Com sabem que pensen de manera diferent? Només cal escoltar com parlen!». Un punt clau, doncs, ha estat experimentar a partir de tasques no lingüístiques amb l'objectiu de contrastar si la llengua que es parla afecta la resolució de tasques no lingüístiques. Es parteix d'una primera premissa ja acceptada com a inqüestionable: les llengües reflecteixen diferents maneres de veure la realitat. A partir d'aquí, es formula el sil·logisme següent: si hi ha, si més no, alguns aspectes de les estructures lingüístiques que no són universals sinó específics d'una llengua, i hi ha, si més no, algun efecte cognitiu que deriva d'aquestes variacions lingüístiques, aleshores alguna mena de diferència cognitiva hi ha d'haver en funció de la diferència lingüística (Gumperz i Levinson, 1996). Així, en primer lloc, s'identifica una diferència entre dues llengües (o més); després s'identifica una diferència entre els processos de pensament corresponents; finalment, s'intenta demostrar una causalitat entre les diferències lingüístiques i les formes de pensament.

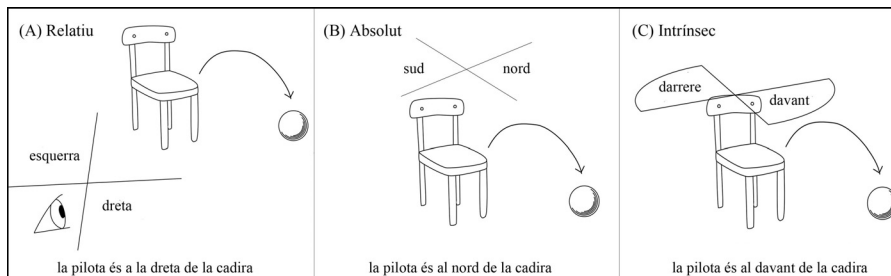
La qüestió que es planteja és si les especificitats de les llengües tenen efectes en la conceptualització més enllà del pensar per parlar; és a dir, si les formes lingüístiques aboquen els parlants a experimentar la realitat de maneres diferents. A aquests efectes, s'han dissenyat tasques experimentals en les quals els subjectes han de resoldre tasques no lingüístiques.

a) Relacions espacials i cognició

Els treballs de l'equip del Projecte Espai del Max Planck de Nijmegen són un exemple paradigmàtic de l'intent per investigar les conseqüències cognitives de les diferències lingüístiques. Aquest grup compara com es refereixen les relacions topològiques espacials en diferents llengües. Han identificat tres tipus bàsics d'estratègies per descriure la relació espacial entre allò (objecte referent o figura) que es vol localitzar i l'objecte de referència (o objecte fons) en un pla horitzontal. Aquestes estratègies, o marcs de referència, poden ser

de naturalesa egocèntrica (marc de referència relatiu) o al·locèntrica (marcs de referència absolut i intrínsec) tal com il·lustra la figura 3:

Figura 3. Tipologia dels marcs de referència. Adaptada de Levinson (2001).



1. El marc de referència relatiu és de caràcter egocèntric: els objectes se situen *davant*, *darrere*, *a la dreta*, *a l'esquerra* a partir del propi parlant, que té una ubicació i una orientació en l'escena. El parlant és l'origen de la referència.
2. El marc de referència absolut és un sistema extern al parlant. Les referències es fan en funció de les coordenades cardinals: *al nord*, *al sud*, *a l'est*, *a l'oest*. La ubicació no depèn de les propietats perceptives de les persones, sinó que és una referència fixa, que no depèn de cap a on mira el parlant.
3. El marc de referència intrínsec també és extern al parlant. En aquest cas, el referent s'ubica en relació a un objecte (o fons) al qual s'atribueixen propietats intrínseques per la seva forma o per les seves propietats funcionals o volumètriques (i.e. “el *davant* del televisor”, “el *costat* del llit”).

Posem per cas que no trobem l'encenedor, ens poden contestar (1) «és a la dreta de la cafetera», si es fa servir un marc relatiu; (2) «al nord de la cafetera», si el marc de referència és absolut; o (3) «al costat de la cafetera» si la perspectiva se situa en la pròpia cafetera en un marc de referència intrínsec.

Diferents comunitats lingüístiques fan servir diferents marcs de referència. Nosaltres fem servir les coordenades cardinals quan ens situem en una escala geogràficament àmplia, però quan ens movem a petita escala fem servir els marcs relatiu i intrínsec, amb una marcada preferència pel relatiu. En tzeltal, per exemple, els paràmetres espacials habituals són nocions que es basen en un pla inclinat, com ara “pujant” *versus* “baixant”. Fins i tot en terreny pla, els objectes se situen d'acord amb l'axis sud-nord: les ubicacions que es troben al sud es refereixen en termes de “pujada”, i les que es troben al nord, en termes de “baixada”. Totes les llengües fan servir algun o alguns d'aquests

marcs de referència: les de la branca indoeuropea fan servir, sobretot, el marc relatiu, encara que també fan servir l'intrínsec; el guugu yimithir fa servir una perspectiva absoluta; el mopan fa servir, sobretot, el marc de referència intrínsec; el tzeltal, el warwa i l'arrernnte prefereixen el sistema absolut, tot i que, en determinades circumstàncies, també fan servir l'intrínsec (Majid *et al.*, 2004).

Per tal d'investigar si les diferències lingüístiques tenen efectes cognitius, l'equip del Max Planck ha ideat un disseny experimental en el qual primer els subjectes, situats en una taula, veuen una disposició espacial, després se'ls fa rotar 180° i se'ls adreça a una segona taula on han de resoldre una tasca espacial: per exemple, han de recordar una trajectòria o una configuració espacial. S'han ideat diverses tasques amb el mateix procediment. En un dels experiments, se situa el subjecte en una taula on veuen una carta que té impresos un punt gran i un de petit. La carta pot tenir el punt petit més a prop del subjecte, més lluny, a la seva dreta o a la seva esquerra. 30 segons després d'haver vist la configuració, el subjecte es dirigeix a una altra taula que es troba en una sala contigua, per a la qual cosa cal que faci un gir de 180°. A continuació se li demana que identifiqui una carta "com la que ha vist abans" (vegeu la figura 4):

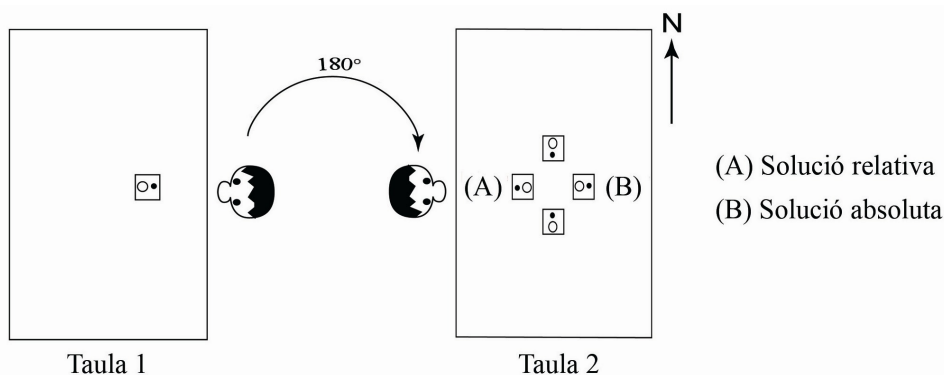


Figura 4. Memòria de la configuració espacial. Adaptat de Levinson (2003:159).

Fent servir diverses tasques basades en el disseny esmentat, Brown i Levinson (2000), Levinson (2001, 2003), Levinson *et al.*, (2002), Majid *et al.*, (2004) han comparat subjectes parlants de l'holandès, una llengua que fa servir el marc de referència relatiu en les relacions espacials a petita escala, amb subjectes parlants del tzeltal, una llengua que, com ja hem esmentat, fa servir un marc de referència al·locèntric. Els resultats demostren que els subjectes holandesos memoritzen les distribucions espacials en termes relatius; en canvi, els subjectes parlants del tzeltal, organitzen les distribucions espacials en termes de direccions fixes i absolutes. Aquestes dades han estat confirmades amb subjectes parlants d'altres llengües absolutes (guugu yimithir, arrernnte, belhare,

balinès) i amb parlants d'altres llengües relatives (japonès, maia del Yucatán). Això permet concloure que hi ha una correlació entre el marc de referència que la llengua fa servir i la classificació de la informació no lingüística. En altres termes, aquests resultats assenyalen que l'estructura lingüística afecta la interpretació i la comprensió de tasques d'orientació no lingüística i, en conseqüència, que la llengua té efectes importants en la cognició humana.

b) Formes i substàncies

Les llengües es diferencien pel que fa al tractament lexical i gramatical dels noms. En funció de com incorporen els significats d'*animació* i de *discreció*, les llengües fan servir uns mecanismes quantificadors o uns altres (Lucy, 1992a). L'*animació* indica si el referent és un ésser viu, mentre que la *discreció* expressa si el referent té uns límits definits (vegeu la figura 5). Així, “conill” té el tret +animat; “cadira” té els trets –animat i +discret; i “aigua” té els trets -animat i -discret. Atès que els éssers animats són sempre discrets, no pot haver-hi referents que tinguin simultàniament els trets de +animat i -discret.

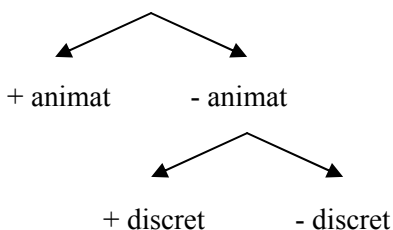


Figura 5. Trets semàntics dels noms. Adaptat de Lucy (1992a).

El català, l'anglès i tantes altres llengües, apliquen necessàriament el plural en el cas dels referents + animats i + discrets; en aquest cas parlem de noms comptables. Però els noms dels referents - animat i - discret, o incomptables, no es poden quantificar directament sinó que s'han de quantificar per mitjà de material lingüístic addicional (i.e. “dues cullerades d'arròs”, “un got d'aigua”). És a dir, aquestes llengües apliquen el plural en funció de la diferenciació ± discret, cosa que porta a diferenciar els referents per la forma o per la substància. En canvi, en d'altres llengües, com en el maia del Yucatán, el plural només es fa servir, i encara opcionalment, en els noms que tenen el tret + animat; així, per exemple, en el maia del Yucatán, “dues espelmes” vindria a ser alguna cosa així com “dues unitats llargues i primes de cera”. Diferenciar entre ± animat comporta que els límits entre forma i substància no siguin tan definits.

D'altra banda, així com el català o l'anglès fan servir el plural freqüentment i per a un gran nombre de referents, el maia del Yucatán té un nombre notable de paraules que tenen a veure amb les substàncies (Lucy, 1992a). Per exemple, *che* es fa servir per referir objectes de fusta, tingui la forma que tinguin (arbre, branca, cadira, etc.).

Lucy (1992a, 1996) i Lucy i Gaskins (2001) han realitzat diversos experiments amb l'objectiu de contrastar si aquestes diferències lingüístiques tindrien efectes en els processos cognitius. Prediuen que els parlants de l'anglès percebran més fàcilment la forma que no els subjectes maies, i, a l'inrevés, prediuen que els subjectes maies seran més sensibles a les diferenciacions per la substància. Per exemple, en un dels experiments, es presenta un primer objecte (i.e. una capsa de cartró), després se'n presenten dos més (i.e. una capsa de plàstic, semblant al primer per la forma, i un tros de cartró, semblant al primer per la substància); després es demana als subjectes que aparellin una de les dues alternatives (capsa de plàstic o tros de cartró) amb l'objecte original (capsa de cartró). La figura 6 mostra exemples dels estímuls presentats:

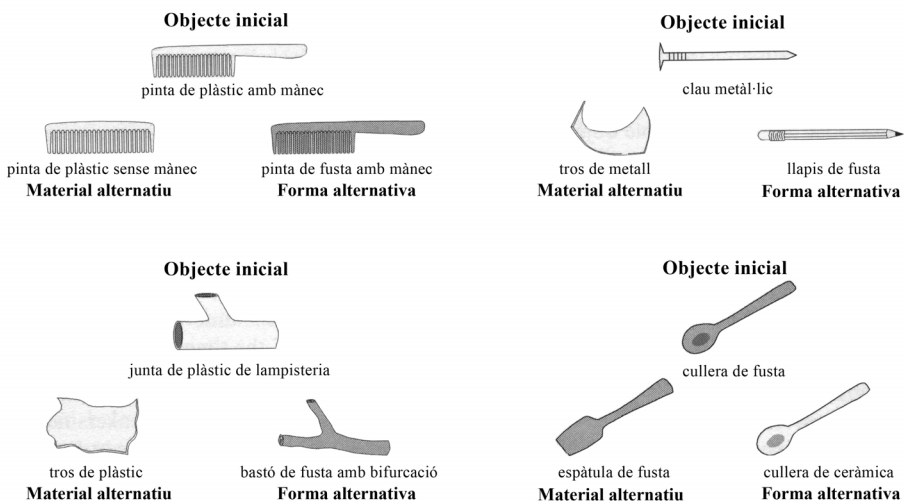


Figura 6. Exemples d'estímuls en la tasca sobre judicis de semblança.
Adaptats de Lucy i Gaskins (2001:266).

Els resultats mostren que els anglòfons agrupen la capsa de plàstic amb la capsa de cartró i només en un 23,6% dels casos aparellen per material; en canvi, els maies consideren en un 55,6% dels casos que el tros de cartró s'assembla més a la capsa de cartró. Amb aquest tipus de tasques, observen que els anglesos paren més atenció a la forma mentre que els maies paren més atenció a la substància. Ben segur que la percepció és la mateixa, però els

parlants d'aquestes dues llengües categoritzen els objectes segons criteris semàntics diferents: els judicis per semblança dels subjectes es corresponen amb la seva classificació lingüística.

Per tal de comprovar si les diferències entre anglesos i maies certament es poden atribuir a les diferències lingüístiques i no a factors culturals, Lucy i Gaskins (2003) han dut a terme experiments similars amb subjectes anglesos i subjectes japonesos que viuen en un ambient urbà. En japonès, els noms referits a éssers inanimats també es tracten com a incomptables; no es marquen en plural, sinó que també es quantifiquen indirectament. Les dades d'aquests experiments confirmen que les distincions lingüístiques tenen un efecte en tasques d'atenció i memòria perceptiva. És a dir, tenen conseqüències cognitives: diferenciar per la forma o la substància són maneres diferents de conceptualitzar la realitat.

c) *Les metàfores*

Boroditsky (2001), Casasanto i Boroditsky (2003), Casasanto *et al.*, (2004), han investigat la influència de la llengua en la representació temporal. Boroditsky (2001) comparava el reconeixement de metàfores espaciotemporals en subjectes anglesos, subjectes mandarins i subjectes bilingües mandari-anglès a partir de diversos experiments realitzats en anglès. En totes dues llengües, com en d'altres, es fan servir conceptes espacials per fer referències temporals: en anglès, les metàfores es fan sobretot a partir de l'axis horitzontal (i.e. *la reunió s'endarrerirà mitja hora; mirar endavant és mirar cap al futur*); en mandarí, a més de fer servir la metàfora *davant/darrere*, sovint també es fa servir l'axis vertical: els esdeveniments anteriors se situen amunt (*shàng*) i els posteriors o següents avall (*xià*). L'objectiu d'aquests experiments era contrastar fins a quin punt els subjectes mandarins són més propensos a pensar en el temps des de l'axis vertical; és a dir, si hi ha un efecte de la metàfora en la memòria a llarg termini. Els resultats d'aquests experiments mostraven que els subjectes anglesos resolien més de pressa oracions que referien una seqüència de fets (i.e. *Març va primer que abril*) si primer havien vist una disposició d'objectes arranjada horitzontalment; en canvi, els subjectes mandarins responien més de pressa un enunciat d'aquest tipus just després de veure una disposició d'objectes arranjada verticalment. La figura 7 de la pàgina següent il·lustra alguns exemples de les tasques dissenyades.

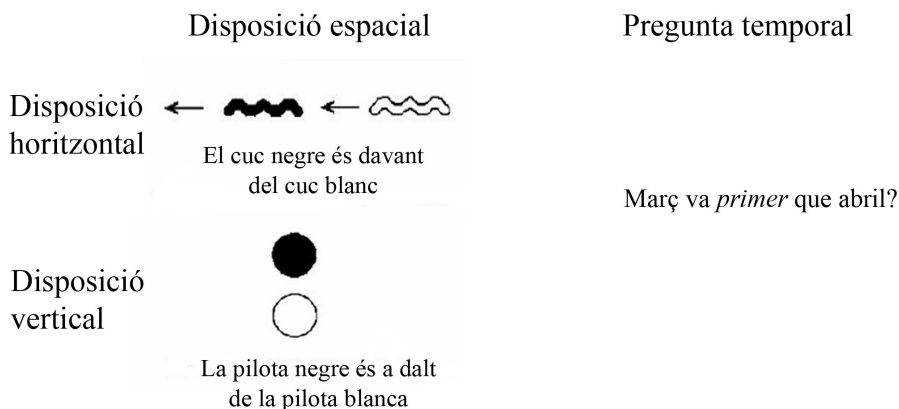


Figura 7. Exemple de disposicions espacials i de preguntes temporals. Adaptat de Boroditsky (2001:7).

En un altre experiment amb subjectes bilingües mandarí-anglès s'observava que l'habilitat per “pensar verticalment” depenia de l'edat en què els parlants del mandarí havien començat a aprendre anglès: com més tard havien après l'anglès, més tendència a reconèixer les analogies a partir de l'axis vertical. És a dir, en aquests experiments s'observa un efecte de la llengua en el *Pensar per Parlar* quan hi ha implicades metàfores espaciotemporals, i els resultats assenyalen que aquests efectes afecten tant el processament com la memòria a més llarg termini.

Fent un pas més, Casasanto *et al.*, (2004) han estudiat els efectes de la llengua en la representació mental més enllà del *Pensar per Parlar*, i s'han preguntat si els hàbits adquirits en aprendre la llengua afecten com experimentem el món. En aquest cas, han dut a terme un estudi comparatiu amb parlants de l'anglès, l'indonesi, el grec i l'espanyol en tasques perceptivo-motrius d'estimació del temps. Aquestes llengües fan servir diferents metàfores espaciotemporals per referir la durada d'un esdeveniment: en anglès i en indonesi, la durada es refereix sobretot en termes de “distància” (i.e. *long time*); en grec i en espanyol, es refereix sobretot en termes de “quantitat” (i.e. *mucho tiempo*). Per tal d'estudiar si hi ha un efecte de les metàfores en la representació conceptual, van dissenyar diversos experiments: en una de les tasques, els subjectes veien com els estímuls es movien (i.e. línies que “creixien” en una pantalla d'ordinador) a diferents distàncies i amb diferents durades; per a cada estímulo (línia), els subjectes havien d'estimar, fent un clic amb el ratolí, el desplaçament de l'estímulo (“distància” de la línia de l'inici al final) o la seva durada (“quantitat” de temps que la línia estava en pantalla). En una altra tasca molt similar, els subjectes veien com s'omplia un contenidor i havien d'estimar bé la quantitat d'“aigua” que omplia el contenidor bé la quantitat de temps que es trigava a omplir. Els resultats mostraven una asime-

tria: els judicis dels subjectes anglesos i indonesis mostraven un efecte en l'estimació de la distància, però no en la quantitat; en canvi, en els subjectes grecs i espanyols s'observava el patró invers. Aquests resultats s'interpreten d'acord amb el tipus de metàfores que es fa en un o altre tipus de llengua.

A partir dels resultats dels estudis experimentals fins aquí revisats es defensa que la llengua modelaria les representacions mentals no lingüístiques més enllà del *Pensar per Parlar*. S'entén que les especificitats semàntiques de les llengües afectarien les representacions conceptuals perquè portarien els parlants de les diferents llengües a organitzar la informació de maneres diferents. Aquestes dades donen parcialment suport a les tesis whorfianes o relativistes, en el sentit que les propietats de les llengües tenen un impacte en la conceptualització.

4. Implicacions del *Pensar per Parlar* en l'aprenentatge de segones llengües

Una de les implicacions teòriques de la hipòtesi del *Pensar per Parlar* és que, atès que les llengües tenen diferents requeriments semàntics, les diferents llengües induiran diferents pensars per parlar, especialment quan hi ha implicades llengües tipològicament distants. Aprendre una llengua comporta aprendre unes determinades especificitats; en d'altres llengües, d'altres. En el moment de traduir les idees a paraules, hem d'adequar els pensaments a les restriccions de la llengua que farem servir. I així aprenem a parar atenció a unes diferenciacions i a ignorar-ne d'altres.

La hipòtesi prediu que aprendre una llengua comporta ensinistrar-se en una determinada codificació dels significats; en aprendre una llengua ens ensinistrem a fixar-nos en uns determinats aspectes. I aquests aspectes se'ns fan molt accessibles perquè els exercitem contínuament; cada vegada que parlem ens acostumem a fer determinats càlculs mentals. I, amb la pràctica, el pensament es va impregnant d'aquestes diferenciacions, que guien la nostra comprensió i nostra manera de situar-nos en el món. I els parlants ens avesem a veure el món des de la perspectiva semàtica que dicta la llengua que hem après. Per tant, en aprendre una llengua (L1), el nen aprèn determinats hàbits d'expressió que es corresponen amb les representacions semàntiques que la seva llengua codifica. La idea essencial és, doncs, que aprendre una nova llengua (L2) comportarà aprendre una nova manera de pensar per parlar.

Segons Slobin (1996, 2004a), dominar una llengua comporta aprendre quins significats cal expressar en aquella llengua i quins deixar com a implícits perquè l'oient els infereixi; en conseqüència, aprendre una nova llengua comportarà aprendre noves maneres d'expressar la informació i, en definitiva, nous patrons retòrics. Ho veïem abans en relació a l'expressió de les trajectò-

ries (vegeu l'exemple 3): els parlants de l'espanyol tendeixen a donar informació de l'escena (i.e. *que está subido en el árbol*), a partir de la qual es pot inferir el moviment (*estar dalt* de l'arbre és el resultat final d'haver-hi *pujat*); en canvi, els parlants de l'anglès tendeixen a explicitar la trajectòria (i.e. *the boy climbed the tree*) a partir de la qual es pot inferir l'estat resultant (perquè *enfilar-se a l'arbre* comporta *ser-hi a dalt*). En aquestes dues llengües, l'organització discursiva dels significats acaba essent diferent. Per tant, els parlants de l'anglès que aprenguin espanyol no només hauran d'aprendre les relatives (*que está subido en el árbol*), sinó que hauran d'aprendre un nou patró de què explicitar i què deixar per a la inferència; i els espanyols que aprenguin anglès, no només hauran d'aprendre unes partícules per referir les trajectòries (*down, from, through, into*), sinó que, finalment, hauran d'organitzar el discurs "a l'estil de l'anglès". Slobin (1996) diu que els parlants anglesos fàcilment poden produir enunciats com *the bird flew down from out of the hole in the tree*², que inclou diverses unitats que informen de la trajectòria (*down, from, out of, in*), però assenyala que els espanyols que aprenen anglès com a segona llengua difícilment arriben a produir un enunciat com l'anterior en què en una única clàusula s'acumula tanta informació sobre les trajectòries.

Des d'aquesta perspectiva, aprendre una segona llengua no només comporta aprendre altres especificitats, altres codificacions de la realitat, sinó que demana reestructurar l'aprenentatge fet en la primera llengua. Ara bé, influenciats per la semàntica de la llengua que hem après i acostumats a planificar un determinat pensar per parlar, es prediu que alguns aspectes seran més difícils de reaprendre. Slobin (1996) prediu que aquelles categories que resultaran més difícils de reestructurar són les que depenen de la mateixa categorització lingüística: per exemple, els conceptes relacionats amb el moviment (i.e. manera, trajectòria, direcció, etc.), els conceptes que refereixen les relacions espacials (i.e. sobre de superfície horitzontal o vertical, en contenidor ja sigui encaixat o no, etc.), les referències temporals com la durada o l'acabament d'un fet, etc. En canvi, es prediu que resultaran més fàcils de reaprendre aquelles categories que depenen més de l'experiència no lingüística, és a dir de l'experiència perceptiva, sensorial o pràctica, com és el cas, per exemple, dels marcadors de plural. En aquest darrer cas, no seria gaire problema aprendre la distinció conceptual adequada, en tot cas hi hauria dificultats per automatitzar-la i fer-la servir sempre que és obligatori.

S'han identificat diverses variables que influïrien en l'aprenentatge de segones llengües: variables motivacionals, aptitudinals, variables relacionades

² La traducció literal d'aquesta clàusula seria "l'ocell va volar avall des de fora del forat a l'arbre".

amb la personalitat, amb l'estatus socioeconòmic, amb la qualitat de l'*input* en la L2, amb l'edat (per a una revisió d'estudis vegeu Paradis, 2007). En aquests darrers anys, alguns estudis han començat a assenyalar un possible efecte de la tipologia lingüística en la línia de la hipòtesi del *Pensar per Parlar*. El que s'estudia és si la codificació dels significats en la L1 i la L2 seria una de les variables que tindria efectes en l'aprenentatge de segones llengües, atès que amb la L1 hauríem exercitat una determinada organització conceptual que caldria reestructurar per a la L2.

En aquesta línia, diversos estudis recents sobre la gesticulació que acompanya l'ús d'una segona llengua han observat que els parlants apliquen a la L2 la mateixa gesticulació que en la L1. Kita i Özyürek (2003), Kellerman i van Hoof (2003), Negueruela *et al.*, (2004) i Stam (2006) han analitzat la gesticulació expressada durant la producció de narracions en subjectes anglesos, subjectes espanyols i subjectes espanyols que aprenen anglès. Les dades dels subjectes anglesos i espanyols confirmen els resultats observats per McNeill (1997, en premsa) esmentats anteriorment: és a dir, que els espanyols sincronitzen la trajectòria expressada amb el verb amb el gest que expressa trajectòria, mentre que els subjectes anglesos expressen la trajectòria mitjançant satèl·lits i els seus gestos tendeixen a sincronitzar-se amb aquests satèl·lits. Però, així mateix, observen que els subjectes espanyols que aprenen anglès gesticulen la informació de la trajectòria en la L2 (anglès) de la mateixa manera que en la L1. A partir d'aquí, s'interpreta que en l'aprenentatge de la L2 s'apliquen els mateixos patrons del pensar per parlar que en la L1³.

De fet, molts estudis sobre l'aprenentatge de segones llengües han observat una influència de la primera llengua en la segona. Fins i tot s'ha proposat que, en l'aprenentatge d'una segona llengua, els parlants no són gaire conscients que les llengües varien i s'ha plantejat que les formes lingüístiques de la nova llengua s'aprenen des de la perspectiva de la primera (Klein, 1986; Kellerman, 1995). També s'ha dit que els parlants busquen en la segona llengua els mitjans per expressar les distincions que fan amb la primera. En aquesta línia, doncs, la hipòtesi del *Pensar per Parlar* obre una via per explicar aquest fenomen.

Amb tot, la hipòtesi assenyala que el pensar per parlar marca una preferència, no pas una capacitat. Les llengües prefereixen unes determinades perspectives i els significats que les llengües gramaticalitzen prenen un relleu que afecta la conceptualització. En el pensar per parlar, s'aparten les representacions conceptuals per parar atenció a les representacions lingüístiques; és a dir, s'ignoren aquelles representacions conceptuals que no necessitem per a

³ Amb tot, cal assenyalar que alguns estudis sobre la gestualitat semblen indicar el procés invers: una influència de la L2 en la L1 (vegeu l'Informe Anual del Max Planck Institute de 2003).

parlar. Però la informació conceptual romandria accessible i es podria invocar quan les circumstàncies així ho requerissin.

Les implicacions teòriques de la proposta són importants. Es defensa que aprendre una nova llengua és aprendre una nova perspectiva des de la qual mirar el món, si més no quan ens disposem a parlar. Però, en la mesura que es preserva una bona part de la conceptualització no lingüística, la hipòtesi permet que, malgrat que estiguem avesats a fer unes distincions, això no vulgui pas dir que no siguem capaços de fer-ne d'altres, d'aprendre'n d'altres. Aprendre noves llengües suposaria operar amb nous sistemes semàntics, amb una part de la cognició exempta de les influències de la llengua. Perquè les persones tindriem un sol sistema conceptual, però podríem gestionar diferents representacions semàntiques, tantes com llengües aprenguéssim.

Així vist, conèixer llengües diferents comporta haver de prendre perspectives diferents en relació amb la realitat. I prendre perspectives diferents permet més versatilitat cognoscitiva a l'hora de representar-se la realitat. En aquest sentit, doncs, saber llengües diferents només pot portar a sumar en coneixements.

5. Conclusions

El fet que la psicologia del llenguatge hagi redescobert la diversitat lingüística té diverses conseqüències.

En primer lloc, ha comportat un ressorgiment de les interpretacions whorfianes menys deterministes. Un seguit de dades, tant experimentals com evolutives, qüestionen alguns dels postulats de les teories universalistes. D'una banda, un nombre creixent de treballs experimentals assenyalen que les representacions semàntiques tenen una influència en les representacions conceptuals; estudis com ara els de Levinson, Lucy, o Boroditsky, mostren que, en tasques no lingüístiques, els subjectes codifiquen la informació en memòria en consonància amb la codificació lingüística. D'altra banda, diversos estudis sobre el desenvolupament del llenguatge observen que els infants incorporen de ben aviat les categories semàntiques específiques de la seva llengua; això planteja un repte a les teories que defensen un ordre universal en l'aprenentatge del llenguatge, que dependria del desenvolupament cognoscitiu. La variabilitat observada en els primers estadis de l'aprenentatge del llenguatge ha acostat alguns investigadors a prendre una postura relativista (Berman i Slobin, 1994; Bowerman, 1996; Bowerman i Choi, 2001; Brown, 2001; Hickmann, 2003) segons la qual les propietats de les diferents llengües tenen un impacte en els processos atencionals i en l'organització cognitiva.

En segon lloc, l'interès per les especificitats de les llengües i els efectes que aquestes especificitats tenen o poden tenir en la cognició ha tornat a situar en primer pla la teoria de vigotskiana (Vigotski, 1934/1988). En contraposició

amb el pressupòsit que el desenvolupament conceptual és previ i independent del desenvolupament lingüístic, la idea de la interdependència entre pensament i llenguatge pren una nova embranzida. Es recupera la idea que el llenguatge és un element essencial de reestructuració cognitiva, en un sentit similar al concepte vigotskià de *mediació semiòtica*: les funcions mentals superiors (la conceptualització de més alt nivell) són el resultat de la interiorització del llenguatge. Tal com hem vist amb els treballs esmentats, llenguatge i cognició s'influencien mútuament.

Ara bé, l'abast de la influència de la llengua en la cognició és, però, controvertit. Les interpretacions de com les representacions semàntiques queden disponibles per a finalitats no lingüístiques són diverses. Les propostes més fortes defensen una influència dels patrons lingüístics en la conceptualització; els processos no lingüístics estarien mediatitzats per les representacions semàntiques. És en aquesta línia que els investigadors es declaren obertament vigotskians. Les propostes més contemporitzadores, en canvi, defensen que la llengua influencia la conceptualització de l'experiència quan s'ha de processar el llenguatge, ja sigui per produir ja sigui per interpretar; es a dir, quan l'experiència està lingüísticament mediatitzada.

Que les especificitats de les llengües tinguin més o menys efectes en la cognició és, doncs, una qüestió oberta. En qualsevol cas, es fa difícil avui dia rebutjar, si més no, alguns efectes lingüístics en la cognició humana. Girar la mirada des de l'imperialisme de l'anglès a altres llengües molt menys poderoses ha obert una via aparentment tancada durant moltes dècades, dècades durant les quals les propostes innatistes i universalistes eren clarament predominants.

En l'actualitat, centres de recerca punters s'han bolcat a registrar i a estudiar la diversitat lingüística. I amb aquests centres de referència, la variabilitat lingüística ha passat de ser un obstacle a ser vista com un laboratori natural, una eina essencial per conèixer l'estructura i el funcionament de la ment humana.

Bibliografia

- Alibali, M. W., Kita, S., i Young, A. J. (2000). "Gesture and the process of speech production: We think, therefore we gesture", *Language and Cognitive Processes*, 15: 593–613.
- Aske, J. (1989). "Path predicates in English and Spanish: A closer look", *Proceedings of the 15th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 1-14). Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.
- Berman, R.A. i Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative : A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Boroditsky, L. (2001). "Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conceptions of time", *Cognitive Psychology*, 43: 1-22.

- Bowerman, M. (1996). The origins of children's spatial semantic categories: Cognitive versus linguistic determinants. A J.J. Gumperz i S.C. Levinson (eds.) *Rethinking linguistic relativity*. London: Cambridge Univ. Press. Pp. 145-176.
- Bowerman, M. i Choi, S. (2001). Shaping meanings for language: universal and language-specific in the acquisition of spatial semantic categories. A M. Bowerman and S.C. Levinson (eds) *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 475-511.
- Brown, P. and Levinson, S.C. (2000). Frames of spatial reference and their acquisition in Tenejapan Tzeltal. A L. Nucci, G. Saxe i E. Turiel (eds.) *Culture, thought, and development*. Mahwah, N.J.: Erlbaum. Pp. 167-197.
- Brown, P. (2001). Learning to talk about motion UP and DOWN in Tzeltal: Is there a language-specific bias for verb learning? A M. Bowerman and S.C. Levinson (eds) *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 512-543.
- Casasanto, D. i Boroditsky, L. (2003.) *Do we think about time in terms of space?* Proceedings of the 25th Annual Conference of the Cognitive Science Society, Boston.
- Casasanto, D.; Boroditsky; Phillips, W.; Greene, J.; Goswami, S.; Bocanegra-Thiel, L. i Greene, P.W. (2004). *How deep are effects of language on thought? Time estimation in speakers of English, Indonesian, Greek, and Spanish*. Proceedings of the 26th Annual Conference of the Cognitive Science Society. Chicago.
- Chafe, W.L. (1998). Language and the flow of thought. A M. Tomasello (ed.) *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, N.J.: Erlbaum. Pp. 93-111.
- Gumperz, J.J. i Levinson, S.C. (1996). Introduction: Linguistic relativity re-examined. A J.J. Gumperz i S.C. Levinson (eds.) *Rethinking linguistic relativity*. London: Cambridge Univ. Press. Pp.1-18.
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse: Person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics, 15*, 125–150.
- Kellerman, E. i van Hoof, A.M. (2003). Manual accents. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41*, 251–269.
- Kita, S. (1997). Two-dimensional semantic analysis of Japanese mimetics. *Linguistics, 35*, 379-415.
- Kita, S. (2000). How representational gestures help speaking. A D. McNeill (ed.) *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 162–185.
- Kita, S. i Özyürek, A. (2003). What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal? Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking. *Journal of Memory and Language, 48*, 16–32.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Levelt, W.J.M. (1993). Lexical access in speech production. A E. Reuland i W. Abraham (eds.) *Knowledge and language*. Dordrecht: Kluwer. Pp. 241-251.
- Levelt, W.J.M. (2005). Habitual perspective. Discussion paper Symposium Language and Cognition. XXVII Annual Conference of the Cognitive Science Society. Stresa (Itàlia).
- Levinson, S.C. (1997). From outer to inner space: linguistic categories and non-linguistic thinking. A J. Nuyts i E. Pederson (eds.) *Language and conceptualization*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 13-45.

- Levinson, S.C (2001). Covariation between spatial language and cognition, and its implications for language learning. A M. Bowerman i S.C. Levinson (eds.), *Language acquisition and conceptual development* . Cambridge: Cambridge University Press. pp. 566-588.
- Levinson, S.C (2003). *Space in Language and Cognition: Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S.C; Kita, S.; Haun, D.M.B. i Rasch B.H. (2002). Returning the tables: language affects spatial reasoning. *Cognition*, 84, 155–188.
- Lucy, J. (1992a). *Grammatical categories and cognition: A case study of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucy, J. (1992b). *Language Diversity and Thought: A Reformulation of the Linguistic Relativity Hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucy, J. (1996). The scope of linguistic relativity: An analysis and review of empirical research. A J.J. Gumperz and S.C. Levinson (eds.) *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 37-69.
- Lucy, J. i Gaskins, S. (2001). Grammatical categories and the development of classification preferences: a comparative approach. A M. Bowerman i S.C. Levinson (eds.) *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp 257-283.
- Lucy, J. i Gaskins, S. (2003). Interaction of language type and referent type in the development of nonverbal classification preferences. A D. Gentner i S. Goldin-Meadow (eds.) *Language in Mind*. Cambridge Mass.: MIT Press. Pp. 465-492.
- Majid, A., Bowerman, M., Kita, S., Haun, D.B.M. i Levinson, S.C. (2004). Can language restructure cognition? The case for space. *Trends in Cognitive Sciences*, 8 (3), 108-114.
- McNeill, D. (1997). Growth points cross-linguistically. A J. Nuyts i E. Pederson (eds.) *Language and conceptualization*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 190-212.
- McNeill, D., i Duncan, S. (2000). Growth points in thinking-for-speaking. A D. McNeill (Ed.), *Language and Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 141-161.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (en premsa). Imagery for speaking. A J. Guo, E. Lieven, S. Ervin-Tripp, N. Budwig, S. Özçaliskan, i K. Nakamura (eds.) *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Neguera, E., Lantolf, J.P., Jordan, S.F. i Gelabert, J. (2004). The ‘private function’ of gesture in second language speaking activity: A study of motion verbs and gesturing in English and Spanish. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 113–147.
- Özyürek, A. (2000). The influence of addressee location on spatial language and representational gestures of direction. A D. McNeill (ed.) *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 141–161.
- Özyürek, A. (2002). Speech-gesture relationship across languages and in second language learners: Implications for spatial thinking and speaking. A B. Skarabela, S. Fish, i A.H.J. Do (eds.) *Proceedings of the 26th Boston University conference on language development* (Vol. 2). Somerville, MA: Cascadilla Press. 500–509.
- Paradis, J. (2007). Second language acquisition in Childhood. A E. Hoff i M. Shatz (eds.) *Handbook of language development*. Oxford: Blackwell. Pp. 387-405.
- Pederson, E. i Nuyts, J. (1997). Overview: on the relationship between language and conceptualization. A J. Nuyts i E. Pederson (eds.) *Language and conceptualization*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 1-12.

- Pinker, S. (1994/1995). *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- Slobin, D. I. (1996). From “thought and language” to “thinking for speaking”. A J.J. Gumperz i S.C. Levinson (eds.) *Rethinking linguistic relativity*. London: Cambridge Univ. Press. Pp.70-96.
- Slobin, D. I. (1997).. Mind, code, and text. A J. Bybee, J. Haiman, i S. A. Thompson (eds.), *Essays on language function and language type: Dedicated to T. Givón*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. Pp. 437-467.
- Slobin, D. I. (2003). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. A D. Gentner i S. Goldin-Meadow (eds.), *Language in mind: Advances in the investigation of language and thought* Cambridge, MA: MIT Press. Pp. 157-191.
- Slobin, D. I. (2004a). The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. In S. Strömquist i L. Verhoeven (eds.) *Relating events in narrative: Vol. 2. Typological and contextual perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 219-257.
- Slobin, D. I. (2004b). Relating narrative events in translation. A D. Ravit i H.B. Shyldkrot (eds.) *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman*. Dordrecht: Kluwer. Pp.115-130.
- Slobin, D. I. (2006). What makes manner of motion salient? Explorations in linguistic typology, discourse, and cognition. A M. Hickmann i S. Robert (eds.) *Space in languages: Linguistic systems and cognitive categories*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. Pp. 59-81.
- Stam, G.A. (2006). Changes in Patterns of Thinking with Second Language Acquisition. Tesi doctoral. Universitat de Chicago.
- Stutterheim, C.V. i Nüse, R. (2003). Processes of conceptualization in language production: language-specific perspectives and event construal. *Linguistics*, 41–5, 851–881.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. A T. Shopen (ed.) *Language typology and syntactic description*. London: Cambridge Univ. Press. (Vol. III). Pp.57-149.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics. Vol. II: Typology and process in concept structuring*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Vigotski, L.S. (1934/1988). *Pensament i Llenguatge*. Vic: Eumo.

Capítol 4.

Estats patològics i lèxic en mandinga: qüestions de categorització*

Berta Crous
Lluïsa Gràcia

1. Introducció

L'objectiu d'aquest treball és presentar un àmbit del lèxic del mandinga,¹ el que fa referència a qüestions mèdiques com les malalties o els seus signes i símptomes, i analitzar-ne alguns aspectes formals i semàntics. Més concretament, volem posar èmfasi en algunes diferències entre la categorització que fa el mandinga i la que fa el català d'una mateixa realitat: l'estat de salut dels humans i les seves possibles alteracions.²

En aquest article, entenem per *malaltia* (o altres termes que usem com a sinònims: *estat patològic*, *estat morbós*, *afecció*, etc.) qualsevol procés morbós

* Aquest article s'ha beneficiat d'un ajut econòmic del Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2006-07217/FILO) i d'un de la Generalitat de Catalunya (2006FIC 00840). A efectes de l'avaluació de la recerca pels òrgans competents, B. Crous és l'autora principal que ha dut a terme la recerca, que forma part de la seva tesi doctoral, i L. Gràcia és directora de la tesi i la responsable de convertir en aquest article algunes parts del text preexistent. Agraïm molt especialment l'ajuda de D. Creissels, que codirigeix aquesta tesi, per totes les valuoses informacions que ens ha proporcionat. També donem les gràcies a tots els parlants mandingues que han col·laborat en la nostra recerca.

¹ El mandinga és una llengua nigerocongolesa del grup mandé, parlada per més d'un milió de persones sobretot a Senegal, Gàmbia i Guinea-Bissau. Actualment, té un nombre considerable de parlants a Catalunya, especialment a les comarques gironines, al Maresme i en algunes zones de Lleida.

² Per a un estudi similar dels termes que designen les parts del cos en mandinga, vg. Crous (2009).

que provoca un malestar o una alteració en l'individu. En algun cas, també hem inclòs sota el terme *malaltia* estats que, tot i no ser patològics, provoquen un malestar o una alteració en l'individu: en mandinga, alguns estats com la dissort o la infelicitat també es poden considerar malalties, tot i que no tenen una base biomèdica. Entre els fenòmens que permeten de fer el diagnòstic (semiologia), s'hi inclouen els signes (fenòmens objectivables que l'observador pot percebre, com la febre o la tos) i els símptomes (trastorns que només pot percebre el mateix malalt, com el dolor o la picor). Per referir-nos a tots aquests fenòmens, i per simplificar l'explicació, proposem una expressió, *termes per a malalties i semiologia (TeMS)*,³ que engloba tots aquests estats que tenen a veure amb l'àmbit de la salut.⁴

La majoria dels termes analitzats són substantius (*wayuu* “epilèpsia”) i elements verbo-nominals⁵ (*kuuray* “estar molt malalt; malaltia greu”). Des d'un punt de vista semàntic, la majoria d'aquests termes designen el següent:

- La malaltia, el malestar o el dolor; la salut, el benestar.
- Malalties (tuberculosi, còlera, xarampió, blennorràgia).
- Signes i símptomes (febre, tos, vòmit, hemorràgia; picor, coïssor).

A més de les variants dialectals que hem recollit (de Gàmbia i de diferents zones de Senegal), també hem constatat que per a una mateixa patologia hi pot haver termes diferents dins d'una mateixa zona geogràfica. Algunes vegades es tracta de variants idiolectals; però, en d'altres casos, la utilització d'un terme o d'un altre no és indistinta. Segons alguns dels parlants entrevistats durant la recollida de dades, per exemple, *baki* es refereix a la lepra quan és greu, està molt desenvolupada i ha provocat alguna deformació al malalt; els termes *balafula* i *balajawu*, en canvi, designen lepres que són més lleus o que estan menys desenvolupades i encara es poden curar. Aquesta diferència posa de manifest que la gravetat pot ser un factor determinant en mandinga per categoritzar les malalties. Tornarem a parlar d'aquesta qüestió més endavant.

³ En aquest article, utilitzem el mot *terme* com a sinònim de *paraula*, *mot*.

⁴ La majoria de termes que presentem han estat extrets de lèxics mandingues (*Mandinga –English Dictionary* (PCG, 1995) i *Lexique Mandinka– Français* (Creissels, 1982)), d'un llistat de paraules francès - mandinga sobre terminologia de la salut, la higiene i la prevenció (*Terminologie: santé, hygiène et prévention*) que es fa servir al Senegal i d'un conjunt d'entrevistes que hem fet a parlants nadius de mandinga.

⁵ Seguint la terminologia de Creissels, anomenem *elements verbo-nominals* els mots que es poden fer servir com a noms i com a verbs. En aquest treball no entrem en la discussió de mots com *kuuray*, que pot significar “estar molt malalt” o “malaltia greu” en funció de la posició que ocupi a l'oració i de les partícules amb les quals es combini. Per a una anàlisi detallada dels elements verbo-nominals en les llengües manding, remetem el lector a Creissels (1983) o Vydrine (1999).

Un altre aspecte rellevant dels TeMS del mandinga és que alguns són clarament manlleus de llengües europees. Com apunta Creissels (1982, p.v), el francès i el wòlof són les dues llengües que proveeixen la majoria de préstecs del mandinga i, tot i que el recull lèxic que ell presenta és representatiu de la comunitat mandinga de Gàmbia (que té l'anglès com a llengua oficial), els termes que tenen un origen francès són molt més nombrosos que els que provenen de l'anglès. A (1) en donem alguns exemples:

(1) pestoo	“pesta”
sidaa	“sida”
sopiisoo	“blennorràgia” (adaptat del francès <i>chaude-pisse</i>)
tetanoosoo, tetanosoo	“tètanus” ⁶

De fet, és normal que molts dels neologismes de l'àmbit sanitari siguin manlleus d'alguna de les llengües europees, perquè moltes de les malalties i, per tant, de les designacions, s'han introduït o identificat a través dels europeus que van introduir la medicina occidental en aquestes comunitats.

En aquest treball presentarem, en primer lloc, els termes per designar els estats de salut i, a continuació, a l'apartat 3, ens ocuparem dels termes per a les malalties i la semiologia, tant dels morfològicament simples com dels complexos (derivats, reduplicats i compostos). Finalment, a les conclusions recollirem algunes de les tendències de categorització dels estats patològics, de les lesions, etc. que s'observen en mandinga, tot comparant-les amb algunes de les que presenta el català.

2. El termes per designar els estats de salut

Els termes que fan referència a la bona salut de l'individu, en mandinga són elements verbo-nominals o substantius que es poden usar com a modificadors nominals:

(2) sahaa ⁷	“estar bé de salut, tenir bona salut”
kende	“sa”

⁶ En el cas dels préstecs, donem la forma de definitud amb el sufix *-o* perquè sovint és difícil reconstruir la vocal final de l'arrel (i sovint, a més, no hi ha consens entre els parlants). En els altres casos, en canvi, citem l'arrel dels substantius, tot i que els parlants solen utilitzar, de manera espontània, la forma amb el sufix *-o*.

⁷ Tot i que Creissels (1982) recull aquest terme, *sahaa*, hem de dir que la majoria de parlants senegalesos que hem entrevistat el desconeixen. Pot ser una evidència més de les diferències dialectals que afecten els TeMS (es podria tractar d'un terme propi de la regió gambiana).

Per expressar una sensació de malestar o bé la malaltia o el fet d'estar malalt es poden fer servir termes simples com els de (3) o termes formats per un procés de reduplicació com els de (4):

- | | |
|-------------|------------------------------|
| (3) jankari | “malaltia molt greu” |
| kuuraŋ | “malaltia greu” ⁸ |
| (4) saa+saa | “malaltia poc greu” |
| ñooku+ñooku | “malestar” ⁹ |

D'aquests termes simples o complexos, *jankari*, *kuuraŋ* i *saasaa* poden aparèixer termes compostos que expressen un estat morbós; l'element que complementa aquests substantius n'especifica la referència i en restringeix l'abast semàntic:

- | | |
|--------------------|--|
| (5) siinoo+jankari | son+malaltia molt greu |
| lanjuuru+kuuraŋ | “tripanosomosi” o “narcolèpsia” (“malaltia de la son”) |
| loo-too+saasaa | deformació+malaltia greu |
| | “poliomièlitis” |
| | estar-se dret-SUF. ¹⁰ +malaltia poc greu |
| | “refredat” |

Com es pot veure a partir de la traducció que hem proposat per als termes de (5), en mandinga els estats patològics es poden classificar i categoritzar en funció del grau de gravetat:

- | | |
|------------|----------|
| (6) saasaa | - greu |
| kuuraŋ | ↓ |
| jankari | + greu ▼ |

Alguns termes compostos que inclouen un dels substantius anteriors demostren que aquests tres termes no són sinònims i que s'apliquen a diferents realitats dins del camp de les patologies.

Probablement, els factors més importants que intervenen a l'hora de mesurar el grau de gravetat d'una malaltia són la simptomatologia i la *importància comparativa del procés* (*tuberculosi de primer grau, cardiomegàlia de tercer*

⁸ En mandinga, hi ha un altre terme simple que també pot expressar el fet de sentir-se malament, físicament o moral: *dewuŋ*. Aquest terme, però, és menys utilitzat que *jankari* i *kuuraŋ*.

⁹ *Ñooño* és un altre terme complex, format per un procés de reduplicació, que significa “trobar-se malament”.

¹⁰ Les abreviatures que farem servir en aquest treball són les següents: SUF. = sufix; NEG. = negació; RED. = reduplicació; POST. = pos + posició.

grau (*DEM: s.v. grau*)). Segons la majoria de parlants mandingues entrevistats, una malaltia és considerada greu si pot suposar la mort de l'individu. En canvi, una malaltia es veu com a lleu si permet al malalt de fer vida normal, és a dir, si no el fa estar al llit.

Sovint hem observat que una mateixa malaltia es pot designar a partir de *saasaa*, *kuuraŋ* o *jankari* en funció de la gravetat que presenta o que és percebuda per l'interlocutor, o en funció de la zona geogràfica.¹¹ Durant les entrevistes, els parlants mandingues han utilitzat, en el mateix context, diferents termes paral·lels per designar la diabetis, el principal signe de la qual és la hiperglucèmia (7), i la tripanosomosi (malaltia que es transmet a través de la picada de la mosca tse-tse) o la narcolèpsia (malaltia que es caracteritza per un accés de son de caràcter patològic, provocat per la síndrome d'apnea, etc.), dues malalties que en català col·loquial poden rebre, també, la denominació de “malaltia de la son” (8):

- | | | |
|-----|----------------|-------------------------|
| (7) | sukuru+saasaa | sucre+malaltia poc greu |
| | sukuru+kuuraŋ | sucre+malaltia greu |
| (8) | siinoo+kuuraŋ | son+malaltia greu |
| | siinoo+jankari | son+malaltia molt greu |

A partir del que hem pogut observar fins ara, els dobles lèxics que hem testimoniats (per a diabetis, per exemple) són sinònims i no designen dues malalties diferents. El que observem a partir d'aquests dobles lèxics és que una mateixa malaltia es pot expressar de dues o més maneres diferents. Segons alguns dels parlants que hem entrevistat, la diferència entre l'ús de termes compostos amb *saasaa*, *kuuraŋ* o *jankari*, pot ser, efectivament, o bé una diferència dialectal o bé una diferència motivada per la gravetat amb què es manifesta la malaltia en el malalt. És veritat que les malalties solen provocar els mateixos signes i símptomes a totes les persones: una grip, per exemple, provoca febre, cruiximents, mal de cap i altres afeccions de les vies respiratòries. També és veritat, però, que cada malaltia actua de manera diferent en funció de l'estat de salut o de les condicions del malalt, i que els signes i símptomes poden ser més o menys forts. Una grip, per exemple, no afectarà de la mateixa manera a una persona que pateix d'asma que a una altra que no pateix aquesta malaltia. Pel que hem pogut copsar a través de les entrevistes a parlants nadius, doncs, una mateixa malaltia es pot designar a partir dels termes *saasaa* o *kuuraŋ* en funció de la gravetat que presenta i de la situació del

¹¹ Alguns parlants han remarcat que hi pot haver diferències dialectals i que, segons la zona i l'ús, alguns termes per a malalties s'han lexicalitzat d'una manera o d'una altra, amb *saasaa*, *kuuraŋ* o *jankari*.

malalt. Aquest pot ser el motiu pel qual hem documentat termes paral·lels per designar una mateixa malaltia, com *nuntosaasaa* o *nuntokuuraj* per a “refredat”.

Aquesta propietat del mandinga de categoritzar la malaltia a partir de la gravetat es pot contrastar amb el que passa en altres llengües. En català també hi ha diferents termes per designar la malaltia, com *patologia*, *afecció*, *malaltia* o *mal*. Tots quatre, però, són totalment o parcialment sinònims i les diferències d’ús depenen del context (*patologia* i *afecció* són termes de registre especialitzat) i no del grau de gravetat.¹²

A partir d’aquestes constatacions podem observar que cada llengua té una manera diferent de categoritzar els estats de salut, i, per tant, que cada llengua dóna importància a diferents aspectes dels estats patològics a l’hora d’identificar-los i denominar-los. En mandinga, sembla que el grau de gravetat és un dels aspectes que es tenen en compte a l’hora de categoritzar els estats patològics. Més endavant, a les conclusions, reprendrem aquest tema i l’ampliarem.

3. El termes per designar les malalties i la semiologia

Tot i l’existència de termes simples per designar malalties, signes i símptomes, la majoria de TeMS del mandinga són termes complexos formats o bé per derivació (*yele-ntaj-yaa*, sang-SUF.NEG.-SUF. “anèmia”), o bé, sobretot, per composició (*bala+fula*, cos+dos “lepra2), o per reduplicació (*too+too*, RED.-tos “tos”). Com apunta Creissels (c.p.), la derivació i la composició són dos dels processos més utilitzats pels parlants mandingues per crear neologismes de manera espontània. No és estrany, doncs, que la majoria de termes de l’àmbit sanitari siguin, en mandinga, termes derivats o compostos. Començarem l’exposició presentant els termes simples i després ens centrarem en els complexos, especialment en els compostos.

¹² En anglès, en canvi, hi ha almenys tres termes diferents per designar la malaltia: *sickness*, *illness* i *disease*. Les malalties es poden categoritzar en funció del punt de vista des del qual es designa: objectiu, subjectiu o social. La malaltia com a disfunció o desequilibri anatòmic o fisiològic que es pot mesurar, diagnosticar a través de proves, etc. s’anomena *disease*; la malaltia com a percepció o experimentació «subjectiva» dels signes i símptomes, *illness*; i la malaltia com a desordre vist des d’un punt de vista social (la representació social d’una malaltia), *sickness*. Segons aquesta distinció, una persona pot tenir una *disease*, com la hipertensió o el colesterol, i no sentir-se *ill* o *sick*. En canvi, es pot sentir *ill* o *sick* sense tenir cap *disease* (pot tenir un malestar general que no estigui provocat per cap malaltia). En algunes cultures, l’homosexualitat és una *sickness* (una malaltia des del punt de vista social) (Panu-Mbendele, 2005:110).

3.1. Els termes simples

Entre els termes autòctons morfològicament simples, a més dels que fan referència a la malaltia i que ja hem assenyalat a l'apartat anterior (*saasaa*, *kuuraaŋ* i *jankari*), n'hi ha que tenen un significat força general, com els de (9a), i d'altres que designen malalties i signes o símptomes més específics, com els de (9b).¹³

(9a) alibalaa	“epidèmia”
sawuŋ	“contagi; transmetre”
lanjuuru	“deformació, defecte; patir una minusvalidesa”
(9b) barama	“ferida; ferir”
bataa	“cansament; estar cansat”
cafari	“bogeria; ser boig”
dayini	“afecció de la cama que comporta que la cuixa i el genoll s'inflin, artritis”
dimi(ŋ)	“dolor, llaga; fer mal”
futu	“varicel·la”
jaburu, jafuru	“bogeria causada per una culpa; ser boig a causa d'una culpa”
jambala, jambali	“verola”
kajee	“malària; tenir una crisi de malària”, “febre”
kaliyaa	“cucs intestinals; patir de cucs intestinals”
kati	“sarna”
konko	“gana; tenir gana”
nene	“fred; tenir fred”
sayinaabu, seenaabu	“febre groga”
sereŋ	“varicel·la” ¹⁴
siinoo	“son; dormir”
sumaa	“fred; ser fred”
wayuu	“epilèpsia”

¹³ Com es pot observar per les traduccions, molts d'aquests termes corresponen a noms i a verbs del català; són el que abans hem anomenat elements verbo-nominals. A l'hora de glossar aquests termes, només presentem el significat que correspon a cada ús: la glossa d'un mot compost com *sukuru+kuuraaŋ*, per exemple, és sucre+malaltia greu, d'acord amb el significat del mot compost “diabetis, malaltia del sucre” (tot i que *kuuraaŋ* pot significar tant “malaltia greu” com “estar molt malalt”).

¹⁴ Els mots *futu* i *sereŋ* designen originàriament un aliment: el primer, el cuscús i el segon, un plat sense salsa preparat a base de cuscús. A part d'aquesta accepció, també poden significar “varicel·la”. Aquesta relació pot estar basada en una comparació: la varicel·la és una malaltia que es caracteritza per una erupció, per pàpules comparables, per la forma, als grans de cuscús que componen els dos plats designats com a *futu* i *sereŋ*. En aquest cas, doncs, sembla que dos termes del lèxic culinari s'han adaptat per designar una malaltia, la varicel·la. El mot *gra* (‘tumoració vesicular o papulosa de la pell’ *GDLC*) del català, de fet, també prové, per analogia, del terme per a les llavors dels cereals.

Ens podríem preguntar per quin motiu els conceptes recollits a (9) són termes morfològicament simples. Sembla raonable pensar que la majoria són termes que designen conceptes molt generals com la malaltia o el dolor (que apareixeran sovint dintre de termes compostos) o bé malalties, signes o símptomes freqüents i ben coneguts per la comunitat mandinga (malària, lepra, verola, sarna, etc.). D’altres, com ja hem vist, són mots simples d’altres àmbits que estenen el seu significat a l’àmbit mèdic: *futu* i *sereŋ* “cuscús” per a la varicel·la.¹⁵ Ens caldria, però, molta més informació per poder proposar una resposta més acurada i fonamentada a aquesta pregunta.

3.2. Els termes complexos

Com ja hem dit anteriorment, la majoria dels TeMS morfològicament complexos que estem estudiant són compostos. Abans d’analitzar detalladament els termes compostos, però, assenyalarem algunes de les propietats dels que s’han format per un procés de derivació o de reduplicació.

3.2.1. El termes derivats

El procés de derivació dona, sobretot, substantius que designen la persona que pateix una afecció, defecte o discapacitat física, com els de (10a), però són menys freqüents els casos en què el derivat fa referència a la patologia, com els de (10b):

(10a)	wayuu-too bibi-laa jiidi-bali	epilèpsia-SUF. quequejar-SUF. parir-SUF.NEG.	“epilèptic” “quec” “persona estèril”
(10b)	jiidibali-yaa yele-ntaŋ-yaa	persona estèril-SUF. sang-SUF.NEG.-SUF.	“esterilitat” “anèmia”

3.2.2. El termes formats per reduplicació

La reduplicació és un mecanisme força productiu en mandinga per formar TeMS, la majoria dels quals estan formats per segments que tenen l’aparença d’un mot ben format del mandinga, però no tenen una existència autònoma en l’estat actual de la llengua. A (11) en donem alguns exemples:

¹⁵ Vg. Crous (2009) per a una explicació dels motius que fan que certes parts del cos tinguin noms simples, i d’altres, compostos.

(11) saasaa	“estar malalt; malaltia poc greu”
ñoñoño	“trobar-se malament”
kerenkerenɟ	“inflamació de les glàndules de la pelvis”

La majoria de TeMS formats a partir d'un procés de reduplicació, tant els substantius de què hem parlat com els que es comporten o es poden comportar com a verbs, solen designar l'acció de tremolar o una de les causes del tremolor, com a (12a), la tos o una malaltia el principal signe de la qual és la tos, com a (12b), una malaltia, afecció o anomalia de la pell, com a (12c); a (12d) presentem altres TeMS amb significats diversos:

(12a) jarajara, jarijari	“tremolar”
kirikiri	“tremolar; febre, malària”
(12b) tootoo	“tossir; tos”
kedikedi	“tenir la tos ferina; tos ferina”
(12c) kutunkutunɟ	“cobrir-se de grans”
palipali	“tenir butllofes”
lefulefu, lofulofu	“tenir butllofes”
tenenteneɟ	“malaltia de la pell”
(12d) baabaa	“tenir rampa”
bibi, kiki	“quequejar”
ñookuñooku, ñooño	“trobar-se malament; malestar”
saasaa	“estar malalt; malaltia poc greu”

En alguns casos, sembla que la reduplicació tingui una base onomatopeica. El terme *tootoo* segurament és una imitació del so que emet una persona quan tus, igual que *kedikedi*, el terme per a “tos ferina”; el terme per a “tremolar”, “febre”, “malària”, *kirikiri* sembla una reproducció dels moviments rítmics que es poden produir quan es tremola.

En el cas de *kutunkutunɟ*, “cobrir-se de grans”, la base que es reduplica, *ku-tu(ŋ)* “formar una bola, un gep, un nus”, sí que té existència autònoma en l'estat actual de la llengua. La relació que s'estableix entre aquesta base i el mot reduplicat sembla ser una relació quantitativa o d'iteració, la mateixa relació que per a termes com *fara* “esquinçar, dividir, destrossar” vs. *faran+faray* “engrunar, esmicolar”. A *kutunkutan*, la reduplicació indicaria la multiplicitat d'objectes, en aquest cas, de grans, que presenta la persona. Podríem aventurar la mateixa explicació per a mots com *lefulefu* (o *lofulofu*) o *palipali* “tenir butllofes”, la base dels quals no té independència morfològica en l'estat actual de la llengua: la reduplicació també podria indicar la quantitat o intensitat (elevada) de les imperfeccions de la pell.

3.2.3. *El termes compostos*

Els TeMS compostos normalment es basen en la descripció com a principal mecanisme per identificar una malaltia, una lesió, una anomalia, etc. Sovint aquesta descripció té un sentit figuratiu. A (13a), per exemple, la sensació que provoca el restrenyiment a la panxa es compara amb una sensació de sequedat, de la mateixa manera que la sensació que causa qualsevol de les afeccions de la vista que impliquen una pèrdua de la visió (hipermetropia, miopia, etc.), es pot comparar amb la sensació que produiria tenir pols als ulls, com a (13b), o no veure-hi clar o estar fosc, a (13c):

(13a)	kono+jaa	panxa+assecar-se	“restrenyiment”
(13b)	ñaa+fünkula	ull+estar cobert de pols	“hipermetropia”
(13c)	ñaa+dibi	ull+estar fosc	“miopia”

En català, moltes vegades també es recorre al sentit figurat per descriure la sensació que provoca un estat: el terme *formigueig*, per exemple, designa la sensació que pot experimentar una persona en una part del cos anàloga a la sensació que produiria el desplaçament de formigues per aquesta part del cos.

La descripció de la malaltia, el signe o el símptoma que expressa el terme compost pot estar basada en diferents aspectes, els principals dels quals són la part del cos afectada, el principal signe o símptoma que presenta, i la causa o l'agent originador. Sovint, un mateix terme compost, com *kan+konoto+diminj*, coll+interior+dolor, llaga “mal de coll”, “angines”, pot fer referència a la part del cos afectada pel dolor i, alhora, el principal signe o símptoma de l'afecció (les angines se solen caracteritzar pel mal de coll). La classificació que presentem a continuació no és, per tant, excloent.¹⁶

Tot seguit analitzarem els TeMS compostos del mandinga organitzats segons l'aspecte en què es basa la descripció: la part del cos afectada (A), el principal signe o símptoma (B) i la causa o l'agent originador de la patologia (C).

(A) DESIGNACIÓ DELS TEMS A PARTIR D'UN TERME QUE EXPRESSA UNA PART DEL COS

La majoria de mots compostos que inclouen un substantiu referit a una part del cos solen ser la descripció d'un procés, com a (14a), o d'una qualitat del cos o d'una de les seves parts que és conseqüència de la patologia, com a (14b):

¹⁶ En aquest sentit, el mandinga s'alinea amb d'altres llengües que també recorren a aquests models per donar nom a una patologia (vg. Mallart, 1992: 145-146).

(14a)	yele+bo kono+bayi	sang+sortida panxa+persecució	“hemorràgia” “diarrea”
(14b)	bala+jawu bala+kandi	cos+dolent cos+calent	“lepra” “febre”

Un dels TeMS format a partir d'un substantiu referit a una part del cos que ens sembla interessant de destacar, perquè posa de manifest les diferents funcions que es poden assignar als òrgans o parts del cos en mandinga, és *jusu+maa*, fetge+remoguda “nàusea”. En català, normalment s'associa la sensació que provoquen les basques a l'estómac, un dels òrgans de l'aparell digestiu. Per definir “nàusea”, doncs, segurament s'utilitzarien fórmules com *tenir ganes de vomitar* o *tenir l'estómac remogut*. En mandinga, en canvi, aquesta sensació s'associa al *jusu* (terme que pot significar “fetge”). De fet, en català no sempre s'associen les sensacions relacionades amb l'aparell digestiu a l'estómac o a la panxa. En el substantiu *coragre* (“pirosi”), la sensació de cremor no s'associa a l'estómac sinó al cor. Aquest substantiu que, de fet, també parteix d'una descripció, mostra clarament que sovint les sensacions que se senten a la part del pit es poden relacionar no només amb l'estómac sinó també amb un òrgan com el cor. Un altre sintagma del català, *mal de cor* (“defalliment, sensació de buidor a l'estómac, produïts per la gana”) avala aquesta afirmació.

A continuació, classifiquem els TeMS compostos que s'han format a partir d'un terme que designa una part del cos en dos grups: els que, com a (15a), expressen la localització del dolor, de la lesió, etc. en una part del cos, i els que designen una malaltia, una anomalia, etc. a partir de la qualificació d'una part del cos, com a (15b):

(15a)	tulu+dimi	orella+dolor, llaga	“mal d'orella”, “otitis”
(15b)	bala+jawu	cos+dolent	“lepra”

En mandinga es pot anomenar una malaltia, signe o símptoma a partir de la part del cos afectada. En aquest cas, la paraula composta normalment té dos formants: el primer sol ser un substantiu que designa una part del cos i el segon, el substantiu *dimi(ŋ)* “dolor, llaga”:

(16)	burudee+dimi [kan+kono]+dimiŋ kono+dimi kun+dimi [kun+kara]+dimiŋ ña+a+dimiŋ ñin+dimi tulu+dimi	anus+dolor, llaga coll+interior+dolor, llaga panxa+dolor, llaga cap+dolor, llaga cap+costat+dolor, llaga ull+dolor, llaga queixal+dolor, llaga orella+dolor, llaga	“hemorroide” “mal de coll, angines” “mal de panxa, còlic” “mal de cap, cefalàlgia” “migranya” “conjuntivitis” “mal de queixal” “mal d'orella, otitis”
------	--	---	--

En català, la designació d'una patologia sovint també es basa en l'expressió de la part del cos afectada: termes com *bronquitis*, *meningitis*, *faringitis* o *cefalàlgia*, *neuràlgia*, *artràlgia* són termes derivats a partir d'un lexema que designa una part del cos (*bronquis*, *meninge*, *faringe*, *cefal-*, *neur-*, *artr-*, etc.) i d'un sufix com *-itis*, que significa "inflamació", o *-àlgia*, "dolor". Val a dir, però, que aquests termes són propis del llenguatge especialitzat i s'han format a partir d'arrels gregues (com *álgos* "dolor" o *ítis* "inflamació").² Altres exemples catalans propis del llenguatge col·loquial són *mal de panxa* o *mal de cap* (vg. Crous, 2005).

En d'altres casos, el segon element del compost correspon a un dels termes per a *malaltia* i el primer especifica la malaltia situant-la en una part del cos a través d'un sintagma postposicional, com en els exemples de (17):

- | | | |
|--------------------|-------------------------|-----------------------|
| (17) nun+to+saasaa | nas+a+malaltia poc greu | "refredat" |
| nun+to+kuuraŋ | nas+a+malaltia greu | "sinusitis, refredat" |

També es podrien incloure en aquest grup termes com els de (18), formats per un primer element nominal que designa una part del cos i un segon element verbo-nominal que aquí funcionaria com a nom i seria el nucli del compost.¹⁷

- | | | |
|---------------|----------------------------|----------------------------|
| (18) cokki+bo | articulació+sortida | "luxació" |
| cokki+jan+jan | articulació+RED.-dispersió | "dislocació" |
| kono+bayi | panxa+persecució | "diarrea" |
| kono+bo | embaràs/panxa+sortida | "avortament" |
| kono+tiña | embaràs+espatllament | "avortament" ¹⁸ |
| ñaa+miniŋ | ull+rodament | "vertigen" |
| yele+bo | sang+sortida | "hemorràgia" |
| yele+dasaa | sang+manca | "anèmia" |

¹⁷ En aquests casos, el primer element actuaria com a complement del nucli i correspondria a l'argument intern de la forma verbo-nominal, generalment inacusativa. Així, aquest primer component faria referència a la part del cos afectada per l'acció o el procés que expressa el segon element o, vist des d'una altra perspectiva, el lloc del cos on es produeix l'acció o el procés. En una anàlisi alternativa, es podria suposar que són compostos nominals exocèntrics amb un segon component verbal, de manera similar a com alguns autors han analitzat compostos catalans del tipus *trencanous* (vg. Mascaró, 1986), deixant de banda ara les diferències semàntiques. De moment, i a falta d'un estudi més aprofundit del sistema general de composició en mandinga, ens inclinem per la primera opció que, d'altra banda, es podria assimilar a l'anàlisi que Varela (1990) i Gràcia (2002) proposen per als compostos com *cascanueces* o *trencanous* i que suposa l'existència d'un morfema zero que nominalitza l'arrel verbal i la converteix en el nucli del compost.

¹⁸ Segons alguns dels parlants de mandinga entrevistats, la diferència entre *konobo* i *kono-tiña* és que mentre que el primer mot designa l'avortament espontani, el segon fa referència a l'avortament provocat.

La descripció expressada pel terme compost també pot estar basada en la qualificació d'una part del cos. En aquest cas, el primer formant del terme compost sol designar una part del cos, i el segon sol ser un element qualificatiu que expressa un atribut, normalment sensitiu, del referent del primer formant. Alguns exemples d'aquest tipus de termes compostos són els que recollim a (19):¹⁹

(19) bala+jawu	cos+dolent	“lepra”
bala+kandi	cos+calent, ser calent	“febre”
jaata+kende-yaa	cos+bo-SUF.	“estar bé de salut; bona salut” ²⁰
konobayi+jawu	diarrea+dolent	“còlera”
kono+jaa	panxa+assecar-se	“restrenyiment”
ñaa+dibi	ull+ser fosc	“miopia”
ñaa+funkula	ull+estar cobert de pols	“hipermetropia”
ñaa+jaa	ull+assecar-se	“insomni”
ton+jaa	nuca+assecar-se	“meningitis”

Dins d'aquest mateix apartat també hem d'esmentar el cas de termes com els de (20):

(20) ñaa+kiliŋ	ull+un	“borni”
bala+fula	cos+dos	“lepra”

Tot i que *ñaakiliŋ* fa referència a una persona que pateix una anomalia i *balafula*, a una malaltia, tots dos tenen en comú que estan formats per un substantiu que designa una part del cos (“ull” i “cos”) i per un numeral (“un” i “dos”). La descripció del primer terme es basa en una constatació perceptible visualment: una persona bòrnia és una persona que només té un ull. En canvi, la descripció del segon terme la podríem considerar figurativa: la lepra, una malaltia que afecta els teixits superficials, la pell, es compara amb la sensació de tenir dos cossos. De fet, la lepra causa lesions granulomatoses a la pell (úlceres cutànies que poden desenvolupar deformacions) i pot provocar una disminució de la sensibilitat al tacte o al dolor a les mans, braços, peus o ca-

¹⁹ Per a les traduccions dels segons elements dels compostos de (19), que poden correspondre a formes adjectives o verbals catalanes, seguim les que dona Creissels (1982).

²⁰ Si observem els termes compostos formats a partir de *bala* o *jaata* (“cos”) que designen l'estat de salut d'un individu, ens adonem que mentre que *bala* sol aparèixer en casos en què s'expressa una alteració morbosa del cos humà (com a *bala+jawu* o *bala+fula* “lepra”, o *bala+kandi* “febre”), *jaata* només apareix, almenys en la llista que hem recollit, en termes que expressen l'estat de bona salut de l'individu (com a *jaata+kende-yaa* “estar bé de salut; bona salut”). En aquests moments no podem explicar per què és el terme *jaata* el que normalment apareix en els termes que expressen la bona salut de l'individu; només podem esmentar la diferència de matís que hi ha entre els termes *bala* i *jaata*, en el sentit que *jaata* designa el físic, l'aparença de la persona i *bala*, el cos físic.

mes. Aquesta pot ser la raó per la qual en mandinga la sensació que provoca aquesta semiologia es compara amb la sensació de tenir dos cossos.

(B) DESIGNACIÓ DE LA MALALTIA A PARTIR D'UN TERME
QUE EXPRESSA UN SIGNE O UN SÍMPTOMA

El terme compost també pot incorporar un lexema que designa una patologia, una afecció, una anomalia, un signe o símptoma, etc., i, en aquest cas, la descripció de la malaltia destaca el principal signe o símptoma que la caracteritza. En les llengües europees també trobem exemples d'aquests mecanismes de descripció: en francès, per exemple, *chaude-pisse* “pipí-calent” és una de les expressions que designa la blennorràgia crònica (que pot provocar una micció dolorosa i la sensació que l'orina és calenta); en català, expressions com *mal d'orella* o *mal de panxa* sovint poden designar afeccions com l'otitis o la gastroenteritis, respectivament. Els TeMS que descriuen el principal signe o símptoma de la malaltia poden presentar, en mandinga, o bé una estructura de nucli a la dreta, o bé una estructura de nucli a l'esquerra (de qualificació).

Per una banda, hi ha termes compostos que presenten l'estructura [V/N+N]_N amb nucli a la dreta. El segon formant d'aquests compostos sol designar el principal signe o símptoma que caracteritza la patologia que descriu el terme compost, com a (21):

(21) *fula+kajee* fula+febre “malària”

El nucli d'aquest compost és *kajee*, el substantiu que designa un signe de la malaltia (la febre); *fula* és un substantiu que actua, en aquest cas, de complement. La malària es defineix, en mandinga, com la *febre del fula*. Els parlants nadius de mandinga que hem entrevistat no han sabut identificar quina és la raó que va motivar l'associació de la malària amb la comunitat fula. En català també hi ha expressions com el *mal francès* per designar col·loquialment la “sífilis”, el *mal anglès* per al “raqitisme”, etc. que també s'han format a partir de l'assignació d'una malaltia a un poble. La sífilis s'anomena col·loquialment “mal francès” perquè es pensa que els francesos van ser els que van contagiar la malaltia per tot Europa. El fet, doncs, que el terme que designa una malaltia inclogui un gentilici generalment és una mostra de l'origen que se li atribueix.

El model més clar de termes compostos que descriuen el principal signe o símptoma (o la principal conseqüència) que caracteritza la patologia, però, és l'estructura [V/N+saasaa, *kuuraŋ* o *jankari*]_N, formada a partir d'un dels termes que designa la “malaltia” en mandinga:

- | | | | |
|------|-----------------------------------|--|---|
| (22) | lanjuuru+kuuran
loo-too+saasaa | deformació+malaltia greu
estar(-se) dret-SUF.+malaltia poc greu | “poliomièlitis”
“refredat” ²¹ |
|------|-----------------------------------|--|---|

L'altra estructura que poden presentar els termes compostos que descriuen un signe o símptoma de la malaltia, a part de l'estructura de nucli a la dreta, és l'estructura qualificativa, com els de (23):

- | | | | |
|------|---|---|--|
| (23) | ketu+koleŋ
too+too+jawu
fuusi/fuusu+baa | desmai+greu
RED.-tos+dolent
erupció de granets+gran | “estat de coma”
“tuberculosi”
“xarampió” |
|------|---|---|--|

Els termes de (23) són compostos els formants dels quals mantenen una relació qualificativa: el primer dels formants és el nucli del compost i designa un signe o símptoma; el segon, és un element modificador que indica una qualitat o atribut del referent del primer formant. A *ketukoleŋ* “estat de coma”, per exemple, el primer formant del compost és un element verbo-nominal que designa un signe o símptoma (“desmai”); el segon formant és un element qualificador que n'indica una propietat: *koleŋ* “greu” expressa la qualitat o la intensitat del desmai. *Desmai+greu*, doncs, és un terme compost que descriu l'estat de coma: tant en el desmai com en l'estat de coma, l'individu perd els sentits, la consciència. En el desmai, però, aquest estat sol ser molt breu; en el coma, en canvi, el quadre clínic és molt més greu i normalment té una durada més llarga.

El terme *fuusi/fuusu+baa* “xarampió” també és un terme compost a partir d'un lexema que expressa un signe, *fuusi/fuusu* “erupció de granets”, i d'un element qualificatiu que n'expressa un atribut, *-baa* “gran” que, en aquest cas, n'especifica l'extensió.

(C) DESIGNACIÓ DE LA MALALTIA A PARTIR DE L'EXPRESSIÓ DE LA CAUSA O L'ORIGEN DE L'ESTAT PATOLÒGIC

Hem documentat diversos termes mandingues que descriuen un estat patològic a partir de la causa o de l'agent originador que el provoca:

²¹ El refredat és una afecció menor que pot provocar que la persona se senti millor dempeus. Segons Creissels (c.p.), per a alguns parlants de mandinga el refredat és una afecció que pot fer estar dret perquè provoca dificultats respiratòries que, quan la persona està en posició horitzontal, empitjoren. Per això el terme mandinga per a “refredat” posa de manifest que una de les conseqüències de l'afecció és que *deixa dempeus*. Segons la majoria de parlants nadius de mandinga entrevistats, a més, el refredat és una afecció menor que no priva de fer res, és a dir, que permet que el malalt continuï fent vida normal. Aquest tret de la malaltia també podria explicar la designació, en mandinga, del refredat com a *malaltia que deixa dempeus*: és una afecció que, en general, no obliga el malalt a estar-se al llit, ajagut.

- (24a) baa+kono+saasaa mar+POST.+malaltia poc greu “malaltia del mar, mareig”
 (24b) wulu+ñaamaa gos+bogeria “ràbia”

En català també hi ha sintagmes, com *malaltia de la mossegada de rata*, *mal d’altura* o *malaltia de la brea*,²² que donen nom a una malaltia a partir de la descripció de la causa o del factor que la provoca.

El complement que acompanya el substantiu *saasaa* “malaltia poc greu” a *baakonosaasaa* “malaltia del mar, mareig” especifica la causa de l’estat morbós: la *malaltia del mar* (en català *mal de mar*) és un malestar general causat pel moviment que fa una barca amb el vaivé de les onades del mar (*mareig*). Evidentment, el mar no és l’única causa que pot provocar el mareig; però, tant en català com en mandinga (i en d’altres llengües, com l’italià *mal di mare*), és l’element que s’ha agafat com a causa representativa d’aquest símptoma.

El segon terme, *wuluñaamaa*, és un substantiu format per dos elements nominals, “gos” i “bogeria”, que vol dir “ràbia”. El nucli del compost és *ñaamaa*²³ “bogeria”, i *wulu* “gos” n’és el complement. Semànticament, aquest terme és la descripció de la causa o del factor que és l’origen de la patologia: la ràbia és una malaltia infecciosa que l’home normalment contreu per la mossegada d’un animal rabiós (el gos, per exemple).

4. Conclusions

La majoria de lingüistes i antropòlegs estan d’acord a afirmar que les llengües evidencien maneres diferents d’interpretar i de conceptualitzar el món.²⁴ Les llengües són reflexos de les cultures que ens poden ajudar a entendre maneres diferents d’aproximar-se al món: a través del lèxic de les llengües es poden

²² Malaltia deguda a la manipulació dels residus sòlids de la destil·lació del quitrà (*GDLC*).

²³ Aparentment, el mot *ñaamaa* “bogeria” sembla un mot compost o derivat a partir del terme per a “ull” (*ña*). Es podria tractar d’un terme derivat amb el sufix *-maa*. També podria ser un terme compost format per *ña* i pel verb *maa* “remoure, moure”. En aquest cas, les persones boges s’identificarien com a persones que mouen els ulls (compulsivament). Per ara, no tenim indicis que apuntin cap a una opció o cap a l’altra i, per tant, presentem el terme *ñaamaa* com si fos un terme simple.

²⁴ Un aspecte molt discutit, i en el qual no entrem en aquest article, és la influència que té la llengua en la manera com els seus parlants conceptualitzen i es representen el món. Segons Whorf, la connexió entre *llengua* i *cultura* té dos sentits: una llengua és una manera de vehicular la visió del món d’un poble (*cultura – llengua*), i és, també, una manera d’explicar el món als seus parlants, de guiar la interpretació que n’han de fer (*llengua – cultura*). Aquesta última connexió entre la llengua i la cultura implicaria que la llengua influeix, amb major o menor mesura, la manera que tenen els seus parlants de formar-se el món, d’interpretar-lo i interactuar-hi (l’anomenat *principi de relativitat lingüística* o *hipòtesi Sapir-Whorf*).

copsar matisos i configuracions culturals i socials que identifiquen els pobles (Wierzbicka, 1992, p.22). Es poden esmentar molts exemples que posen de manifest que cada llengua entén i segmenta el món de maneres diferents, que dóna valor a un aspecte o un altre de les entitats, els esdeveniments, etc. que formen part del món «real». Només ens hem de fixar en algunes de les diferències de designació que hi ha entre llengües per adonar-nos que la mateixa realitat es pot observar i conceptualitzar des de punts de vista diferents. El *cap d'any* o el *cap de setmana* del català, per exemple, corresponen al *fin de año* o al *fin de semana* del castellà. Mentre que en castellà es diu *de pies a cabeza* o *no tiene pies ni cabeza*, en català es diu *de cap a peus* o *no té cap ni peus*.

La importància o el grau de «prominència» que s'assigna a algunes entitats o nocions, doncs, influeix en la categorització semàntica.²⁵ En aquest sentit, trobaríem molts exemples de mots mandingues que donen a entendre una manera determinada de conceptualitzar el món, d'assignar importància a algunes activitats o algunes entitats per sobre d'altres. A (25) en presentem alguns exemples:

- | | |
|---------------|--|
| (25) alamanii | “donar en matrimoni sense demanar cap dot a canvi” |
| cappi | “transportar sobre la mà oberta (amb el palmell mirant amunt)” |
| baayoo | “infant la mare del qual s'ha mort poc després de parir” |

El fet que en mandinga hi hagi mots per designar aquestes nocions posa de manifest que són accions o entitats rellevants en el si de la societat mandinga. En canvi, el fet que en català s'hagin d'expressar amb una paràfrasi, mostra que tot i que se'n pot transferir el significat, són nocions que no s'han interpretat com a rellevants (i que, per tant, no s'han categoritzat). Com assenyala Wierzbicka (1992, p. 21), *the presence of a word proves the presence of the concept, and, moreover, its salience in a given culture*.

²⁵ En l'intent de trobar categories semàntiques universals comunes a totes les llengües, alguns autors han proposat que astres com el sol o la lluna, fenòmens meteorològics com la pluja o el vent, o parts del cos com les orelles, els ulls, les mans o els peus, poden ser conceptes equivalents en totes les llengües. Però encara que tots els éssers humans coneixem aquestes realitats naturals, és veritat que no tots hi pensem de la mateixa manera. Només per posar un exemple citat per Wierzbicka (1992, p. 7-8), en algunes llengües no hi ha una paraula per a “núvol” sinó paraules diferents segons el tipus de núvol que sigui. En polonès, per exemple, la paraula *chmura* designa els núvols grisos que indiquen que plourà, i *oblok*, els núvols blancs que no porten pluja; però no hi ha cap paraula que inclogui els dos tipus de núvols. Pel que fa a les parts del cos, en mandinga hi ha mots que designen alguns dits de la mà o del peu, com *bulukonondinseede* “dit índex de la mà” o *sinkumbaa* “dit gros del peu”, o, fins i tot, mots que designen els dits de la mà, *bulukonondin*, o els del peu, *sinkonondin*; però, en canvi, no hi ha cap mot que englobi la designació de tots els dits, tant els de la mà com els del peu (equivalent a *dit* del català).

Cada llengua mostra una manera de conceptualitzar el món i, per tant, algunes categories semàntiques no són comunes a totes les llengües: sovint pot ser difícil intentar trobar mots equivalents o proposar traduccions fidels a algunes categories semàntiques (deixant de banda la discussió sobre si els significats es poden o no transferir d'una llengua a una altra). Aquesta dificultat es fa evident en la traducció o explicació d'alguns mots mandingues que designen estats patològics i que no tenen un mot equivalent en català. De totes maneres, hem de tenir en compte que qualsevol concepte es pot expressar en qualsevol llengua i que, per tant, tal com afirma Wierzbicka (1992, p. 21), no es pot sostenir que *the absence of a word from a language proves the absence of the corresponding concept, or the inability to form this concept*.

En l'àmbit dels termes mèdics, diversos autors també han destacat les diferències de categorització que hi pot haver entre llengües. Good (1994, p. 91), aporta exemples força clars d'aquestes diferències: la traducció a Etiòpia d'una oració de l'anglès com «Do you sleep badly?», per exemple, que formava part d'una llista de preguntes per diagnosticar una depressió, es relacionava només amb estats de somnambulisme o de malson, però no amb el fet que una persona tingués dificultats per dormir o es despertés a la nit i no pogués tornar a dormir (signes d'una depressió).

En funció de la cultura, de les creences i de la interpretació que es doni a alguns fenòmens, doncs, un determinat procés és considerat o no patològic. Com destaca Arrizabalaga (2000, pp. 77-78):

[t]anto si surge ex novo («enfermedad emergente»), como si resulta de la reconceptualización de otra entidad previa, una enfermedad se construye socialmente a partir de las variadas percepciones y reacciones que un fenómeno o conjunto de fenómenos juzgados anómalos desde una determinada idea de salud, suscitan en uno o más grupos sociales en el marco de un contexto sociocultural específico.

Hem de tenir en compte, però, que les diferències de categorització no són visibles només en un pla sincrònic (és a dir, entre llengües diferents i en un mateix moment), sinó també en un pla diacrònic (en una mateixa llengua, però en moments diferents de la història). Només hem de donar un cop d'ull ràpid a la història de la medicina biomèdica per adonar-nos que la manera de categoritzar la malaltia de la medicina occidental imperant en aquest moment és diferent de la que posava de manifest el sistema mèdic d'Hipòcrates i Galè, imperant durant l'edat mitjana, basat en la teoria dels quatre humors i en les oposicions fred/càlid, sec/humit.²⁶ Per evitar de caure en l'etnocentrisme,

²⁶ El sistema mèdic imperant durant l'edat mitjana identificava quatre tipus d'humors diferents: la sang o humor vermell, la flegma o humor blanc, la bilis o humor groc i la bilis negra o humor negre. Dins d'aquesta concepció medieval, la malaltia i el dolor eren una conse-

doncs, hem de ser conscients que la categorització dels estats de salut de la medicina occidental és una més de les conceptualitzacions possibles, una categorització influïda, també, per una cultura i una manera d'interpretar el món. Hauríem de deixar de creure que la medicina biomèdica és la vertadera, la genuïna, l'única representació possible dels fenòmens naturals relacionats amb la salut i que totes les altres maneres d'entendre la malaltia són exòtiques, primitives i supersticioses.

La comparació dels TeMS del català i del mandinga que hem recollit en aquest article posa de manifest processos de denominació del estats patològics comuns entre el català i el mandinga. La comparació també posa de manifest diferents maneres d'aproximar-se als processos de salut i, per tant, diferents maneres d'entendre la nosologia (descripció i classificació de les malalties), la diagnosi (i semiologia), l'etiologia, etc. d'alguns processos morbosos.

Per una banda, a partir de la comparació dels TeMS del català amb els del mandinga hem comprovat que el model de designació de les malalties d'una i altra llengua són semblants. Hi ha diferents models de terminologia que són paral·lels en català i en mandinga i, per tant, hi ha processos de categorització semblants: les patologies, afeccions, signes i símptomes, lesions, etc., es poden designar a partir de la part del cos afectada (26a), del principal signe o símptoma (26b) o de la principal causa (26c):

(26a)	mandinga: kono+bayi ñãa+dimiŋ	panxa+persecució ull+dolor, llaga	“diarrea” “conjuntivitis”
	català: mal de panxa atac de cor meningitis; neuràlgia		
(26b)	mandinga: too+too+jawu	RED.-tos+dolent	“tuberculosi”
	català: malaltia blava ²⁷		
(26c)	mandinga: wulu+ñaamaa baa+kono+saasaa	gos+bogeria mar+POST.+ malaltia poc greu	“ràbia” “malaltia del mar, mareig”
	català: malaltia de la brea		

qüència del desequilibri entre aquests quatre humors (un dels quals augmentava excessivament amb relació als altres). Les alteracions en els humors també podien determinar la constitució, el temperament i el caràcter de les persones: es deia, per exemple, que les persones amb un caràcter melancòlic tenien un excés d'humor negre (o bilis negra) (Serrano Larráyo, 2004, p. 128). Aquesta concepció influïa en la diagnosi, l'etiologia i el tractament de cada malaltia.

²⁷ Nom amb el qual hom designa els estats morbosos caracteritzats per la coloració blava dels teguments i produïts per una anòmala comunicació entre les cavitats cardíques o els grans vasos (*DEM*).

A partir d'aquestes dades podem afirmar que hi ha processos de denominació i de categorització de les malalties que són comuns al català i al mandinga.²⁸ Dit d'una altra manera, tant en català com en mandinga es poden destacar el mateix tipus de propietats de les patologies: la part del cos afectada, el principal signe o símptoma o la principal causa. En alguns casos, també s'observa que aquestes dues llengües comparteixen un mateix sistema conceptual en el qual es basa la designació: alguns TeMS del mandinga descriuen un estat morbós, un signe o símptoma, etc. a partir de la mateixa experiència que l'equivalent TeMS del català. És el cas del terme mandinga *ñaa+minij* ull+rodament “vertigen” i de l'expressió del català “rodar el cap”: en ambdós casos, la sensació que provoca el mareig o el vertigen es compara amb una sensació de rodament (dels ulls o del cap); o, també, del terme mandinga per a “nàusea”, *ju-su+maa* fetge+remoguda, que parteix de la mateixa base conceptual que l'expressió “tenir l'estómac remogut” del català (amb la diferència que en un cas la sensació es localitza al fetge i en l'altre, a l'estómac).

Per altra banda, una de les observacions que es fa evident a partir de la comparació dels TeMS del català amb els del mandinga és que hi ha diferències a l'hora de donar importància als processos morbosos. En aquest sentit, es poden descriure dues relacions diferents entre els TeMS del català i els del mandinga. Hi ha exemples que mostren que alguns estats patològics que són clarament distintius en català (i que, per tant, reben noms diferents) es poden incloure sota una mateixa etiqueta en mandinga. Van der Veen (2000) ha descrit el mateix fenomen per a algunes llengües bantu.²⁹ L'autor aporta exemples del fang, de l'eshira o del geviya (llengües bantu de l'Àfrica central) que mostren aquest fenomen: un mateix mot del geviya, per exemple, pot significar tos, tos ferina, tos bronquítica o tuberculosi alhora. En mandinga, sembla que també hi ha casos en què un mateix mot pot denominar estats patològics que es perceben com a distints en català: *niifaa kuuranj* (respiració+morir malaltia greu) significa “asma” i “pleuresia”, dues malalties que es caracteritzen per problemes en la respiració. Segons Van der Veen (2000), el fet que un mateix mot remeti a estats patològics diferents es pot explicar perquè normalment es designen símptomes (més que malalties precises) que poden ser comuns a més d'una malaltia.

²⁸ D'altres treballs (Van der Veen, 2000 i Mallart, 1992, 2003) mostren que aquests processos de denominació també són comuns a d'altres llengües africanes (del grup bantu, sobretot).

²⁹ Van der Veen ha anomenat aquest fenomen *sous-spécification* (sotaespecificació): «On peut considérer qu'ils mettent en évidence des différences de perception: un trouble donné peut ne pas être perçu comme suffisamment distinct pour être nommé comme un phénomène isolé.» Aquesta noció es contraposa a la de *surdifférentiation* (sobrediferenciació) que es dona en casos com els que comentem en el paràgraf següent.

En mandinga, però, el més freqüent és trobar el fenomen contrari, és a dir, que un TeMS del català correspongui a diferents TeMS del mandinga. Com ja hem explicat, la diferència entre els termes pot estar motivada per la gravetat de la malaltia: segons la majoria de parlants entrevistats, la diferència entre *siinookuuraj* i *siinoojankari* per a “malaltia de la son” és que el segon mot designa una malaltia de la son més greu que el primer. Aquesta característica mostra una diferència de categorització semàntica entre el català i el mandinga: en mandinga, el grau de gravetat d’una malaltia és una de les propietats que es tenen en compte a l’hora de categoritzar els estats morbosos. En català, a diferència del mandinga, no hi ha termes simples diferents per distingir les malalties poc greus de les greus o molt greus. Com a màxim es pot especificar el tipus de malaltia, afecció, lesió, etc. que pateix una persona modificant els substantius *malaltia*, *afecció*, *patologia*, etc. amb un adjectiu que n’expressi una qualitat: *malaltia greu*, *malaltia lleu*, *malaltia crònica*, *malaltia aguda*, etc. En canvi, en mandinga hi ha tres termes diferents segons si la malaltia és poc greu (*saasaa*), greu (*kuuraj*) o molt greu (*jankari*).

La gravetat, per tant, pot ser una de les evidències per saber com s’ha d’entendre i interpretar una malaltia. La diferència entre els mots *balafula*, *balajawu* i *baki* per a “lepra” és que l’últim d’aquests termes designa una fase molt més avançada de la lepra, la fase en la qual aquesta malaltia ja ha provocat alguna deformació al malalt. Aquest exemple ens fa pensar que un altre dels principis de categorització dels estats morbosos del mandinga, al costat del grau de gravetat, pot ser l’evolució o «temporalitat» o, dit d’una altra manera, les diferents fases de l’estat patològic. Segons alguns dels informats que hem consultat, els mots *maadimi(ŋ)* i *tele* per a “ferida” es diferencien perquè mentre que el primer sol designar una ferida que ens hem fet fa poc, *tele* designa una ferida que fa més temps que tenim i que sol ser més gran (abastar més extensió). Aquest exemple donaria suport a la hipòtesi que un estat morbós (o una lesió) pot rebre diferents denominacions en funció de la fase evolutiva en la qual estigui (més o menys avançada, etc.).³⁰

Finalment, hem constatat que alguns trets perceptibles de l’estat també poden influir en la categorització que se’n fa: l’extensió d’alguns estats que provoquen erupcions o lesions a la pell pot justificar que es designin amb un mot diferent: *fiusi*, per exemple, significa “tenir una erupció de *granets*”; *fiusibaa*, el mot per a “xarampió”, significa literalment “*gran* erupció de *granets*”.

A partir de les dades que hem analitzat fins ara podem aventurar que la gravetat d’una malaltia, la seva “temporalitat” (fases evolutives), l’aparença

³⁰ Van der Veen (2000) proposa la mateixa hipòtesi per a alguns mots del fang de Bitham (diferents mots per a panadís o per a afeccions dentàries).

física d'alguns estats, l'etiologia, la principal part del cos afectada i els principals signes i símptomes són aspectes que es tenen en compte en mandinga a l'hora de categoritzar els estats patològics. En estudis posteriors haurem de veure si hi ha altres aspectes que s'han de tenir en compte a l'hora d'explicar la categorització dels estats patològics en mandinga, quins altres factors poden explicar la presència de diferents mots per denominar un estat patològic, quin paper hi juguen els tabús, etc. També haurem d'estudiar quina relació hi ha entre tots els termes que hem recollit, és a dir, si es pot establir una jerarquia en què alguns d'aquests mots designin tipus de malalties (hiperònims) i d'altres designin categories terminals (és a dir, estats patològics específics, hipònims). Fins ara sembla que tots els mots que hem recollit són categories terminals, és a dir, que no designen tipus de malalties sinó malalties concretes. Però s'haurà de comprovar si aquesta afirmació és certa, i si en mandinga hi ha mots paral·lels a *cardiopatia*, per exemple, del català.

Bibliografia

- Arrizabalaga, J. (2000). «Cultura e historia de la enfermedad». A: E. Perdiguero; J.M. Comellas (eds.): *Medicina y cultura. Estudios entre la antropología y la medicina*. Barcelona: Edicions Bellaterra. Serie General Universitaria, 8, p. 71-81.
- Creissels, D.; Jatta, S.; Jobwrteh, K. (1982). *Lexique Mandinka – Français. Mandenkan*, 3.
- Creissels, D. (1983). *Eléments de Grammaire de la Langue Mandinka*. Grenoble: Publications de l'Université des Langues et Lettres.
- Crous, B. (2005). *Estudi interlingüístic de les construccions que expressen estats patològics en català i en mandinga: descripció del català*. Treball de recerca de doctorat presentat a la Universitat de Girona.
- Crous, B. (2009). *Estudi interlingüístic de les construccions que expressen estats patològics en català i en mandinga*. Tesis doctoral. Universitat de Girona.
- DEM = Casassas, O. (dir.) (1990). *Diccionari Enciclopèdic de Medicina*. Barcelona: Acadèmia de Ciències Mèdiques de Catalunya i de Balears [etc.]. Diccionaris d'Enciclopèdia Catalana.
- GDLC = *Gran Diccionari de la llengua catalana* (1998). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Good, B. J. (1994). *Medicine, rationality and experience: an anthropological perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gràcia, L. (2002). «Formació de mots. Composició». A: J. Solà (dir.): *Gramàtica del Català Contemporani*, vol. 1. Barcelona: Empúries, p. 777-829.
- Mallart, L. (1992). *Sóc fill dels evuzok: la vida d'un antropòleg al Camerun*. Barcelona: La Campana.
- Mallart, L. (2003). «Los sistemas médicos africanos». A: E. Anruba (ed.): *Cartografía cultural de la enfermedad. Ensayos desde las ciencias humanas y sociales*. Múrcia: Quaderna Editorial, p. 137-164.
- Mascaró, J. (1986). *Morfologia*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Panu-Mbendele, C.w.M. (2005). *La "membralité": Clé de compréhension des systèmes thérapeutiques africains*. Tesis de doctorat en Psicologia clínica. Université de Frigourg.

- PCG = PEACE CORPS THE GAMBIA (1995). *Mandinga – English Dictionary*. Banjul. [<http://www.africanculture.dk/gambia/ftp/mandinka.pdf>]
- Serrano Larráyo, F. (2004). *Medicina y enfermedad en la corte de Carlos III el Noble de Navarra (1387-1425)*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Salud.
- Van der Veen, L. J. (2000). «Étude de la dénomination des troubles pathologiques en Afrique Centrale bantou». A: H.E. Wolff; O.D. Gensler (eds.): *Proceedings of the 2nd World Congress of African Linguistics (Leipzig, 1997)*. Colonia: Rüdiger Köppe Verlag.
- Varela, S. (1990). «Composición nominal y estructura temática». *Revista Española de Lingüística*, 20, p. 55-81.
- Vydrine, V. (1999). «Les parties du discours en bambara: un essai de bilan». *Mandenkan*, 35, p. 72-93.
- Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, Culture and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. Oxford: Oxford University Press.

Capítol 5.

D'alguns factors rellevants en la definició de llengua

Eva Monrós Marín

Si bé és cert que en tots els racons del planeta les comunitats humanes parlen i que ho fan totes sense excepció, no ho és menys que la manera de concebre què és una llengua varia molt d'un indret a un altre, d'una tradició cultural a una altra. Qualsevol definició de llengua és un constructe cultural condicionat per múltiples factors.

En la tradició lingüística europea impera l'afany de quantificar i delimitar llengües: quantes se'n parlen i en quin punt exacte dibuixem la frontera entre una llengua i la llengua veïna? Per no parlar de la necessitat imperiosa de posar etiquetes, com si una llengua deixés de ser-ho per no tenir un nom fixat i ben acceptat per tothom. Per això, els lingüistes intenten establir criteris pretesament objectius i incontestables, com ara la distància estructural i la intel·ligibilitat mútua. Dit breument, dues varietats lingüístiques són la mateixa llengua si els parlants s'entenen, si hi ha intercomprensió; no es té gaire en compte, tanmateix, que un fet tan subjectiu com la voluntat és cabdal per afavorir o bloquejar la comprensió. D'altra banda, també són la mateixa llengua dues varietats poc distants des del punt de vista gramatical, un altre fenomen que exigeix quantificar i valorar semblances i diferències.

I no cal dir que aquests afanys s'han transmès als parlants, que en la nostra societat sovint busquen la resposta científica a la pregunta de si tal i tal varietat són o no la mateixa llengua. Ara bé, en la percepció dels parlants hi tenen un paper crucial altres criteris. Una comunitat lingüística pot deixar completament de banda la manca d'intel·ligibilitat i sentir-se unitària perquè té una tradició cultural que la cohesionava. O a la inversa, obviar l'homogeneïtat lingüística per-

què la història ha dividit en subgrups el que en origen era una sola comunitat i els ha conduït per camins diferents.

Aquests factors també intervenen en la definició de la identitat ètnica. De fet, els sentiments identitaris, convergents o divergents, normalment es fan extensius a la concepció de la llengua pròpia, i poden conviure en un mateix individu una identitat local al costat d'una identitat més àmplia, que el vinculi a un col·lectiu més gran. La llengua, però, també es pot considerar com un instrument al servei de la comunicació, útil i necessari en tant que garanteix les relacions a l'interior del grup i adaptable per tal de fer possible la comunicació amb altres comunitats.

En l'elaboració del nostre inventari de llengües de la immigració, els membres del Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades hem pogut constatar aquesta diversitat de criteris i de definicions de les llengües. Tot seguit presentem set casos il·lustratius dels diversos factors que hi intervenen. Tots fan referència a llengües del nostre inventari, tot i que n'hauríem pogut triar moltes d'altres igualment representatives.¹

En primer lloc, presentarem dos casos en què se solen englobar sota una mateixa etiqueta varietats lingüístiques prou divergents, parlades en territoris molt extensos. Es tracta del quítxua i l'amazic. Tot i que amb matisos propis, en ambdós casos l'etiqueta única i la percepció dels parlants coincideixen entre si i s'oposen als criteris de la intercomprensió i la distància estructural.

El quítxua il·lustra com una herència lingüística prestigiosa és capaç de mantenir cohesionada una comunitat nombrosa, geogràficament extensa i formada per varietats molt divergents. Durant els segles d'hegemonia dels inques, el quítxua va ser emprat com a *lingua franca* pels diversos pobles que integraven l'Imperi. Aquest fet va dotar la llengua d'una forta càrrega simbòlica vigent encara avui, tal com demostra l'Academia Mayor de la Lengua Quechua en definir-la com a «*herencia viva de nuestros ancestros*».

El bressol del quítxua ha estat situat a la serralada andina de Perú. Des d'aquesta regió originària, al llarg dels segles es va escampar primer cap a la costa del Pacífic i després en les altres direccions, fins a abraçar l'àmplia regió on es parlava a l'arribada dels europeus: gairebé per tot el Perú i en zones de Colòmbia, Equador, Bolívia, Argentina, Xile i Brasil. Actualment sobreviu en tots aquests països, si bé amb una vitalitat força debilitada.

En un domini tan extens hi ha molt espai per a la variació. Entre els americanyistes, n'hi ha que consideren el quítxua una única llengua que forma un continuïum dialectal, mentre que per a d'altres és una família integrada per diverses llengües. El fet objectiu és que la distància estructural entre dues variants, una d'un extrem i l'altra de l'altre del domini lingüístic, pot arribar a

¹ Vegeu el volum *Les llengües a Catalunya. Quantes llengües s'hi parlen?*.

ser tan gran que impossibiliti la intercomprensió dels parlants. I ja hem dit que en la nostra tradició lingüística, la manca d'intel·ligibilitat entre els parlants de dues varietats lingüístiques pot ser raó suficient per tractar aquestes varietats com a llengües diferents.

Tanmateix, aquest fet pretesament objectiu queda relegat a un segon pla davant la percepció subjectiva dels parlants. En el cas que ens ocupa, els usuaris perceben llurs parlars com una mateixa llengua, anomenada *quechua*, *quichua* o *runa simi*. Som, com dèiem, davant d'un exemple de cohesió identitària més enllà del contrast lingüístic superficial.

L'amazic, llengua autòctona del nord d'Àfrica, és parlat actualment en un territori molt ampli però discontinu: Marroc, Algèria, Tuníssia, Líbia, oest d'Egipte, sud de Mauritània, i nord de Mali, Níger, Burkina Fasso i Nigèria, a més de les ciutats autònomes de Ceuta i Melilla. Un domini lingüístic molt extens, si bé irregular, ja que arreu l'ús de l'amazic ha retrocedit davant la imposició d'altres llengües, especialment de l'àrab, donant lloc a illes amazigoparlants envoltades de regions de parla diferent.

L'extensió del territori i, encara més, l'aïllament dels parlants enmig de comunitats al·loglotes són causes naturals de la fragmentació d'una llengua. En el cas de l'amazic, cal sumar-hi la forta influència del superstrat àrab i de les llengües dels colonitzadors europeus (anglesos i francesos). Tot plegat ha afavorit que les nombroses varietats amazigues siguin estructuralment molt disperses, tot i que els lingüistes solen considerar que integren una única llengua.

Sovint els parlants d'amazic no es defineixen com a tals, més aviat opten per declarar-se parlants d'alguna de les llengües dominants del seu país d'origen. Quan ho fan, tanmateix, tendeixen a referir-se a la llengua amb el nom de la varietat geogràfica concreta pròpia de la seva regió de procedència; així, parlen del cabilenc o el taixawit (Algèria), del rifyen/tarifit o el tamazight (Marroc), o del tuareg (desert de Níger, Mali i Burkina Fasso). No obstant això, per damunt de la identitat local, no deixa de ser present la identitat global.

En el pol oposat del que passa amb el quítxua i l'amazic, trobem els casos del romanès/moldau i de l'hindi/urdú. És a dir, l'ús de dos noms diferents per designar varietats lingüístiques estructuralment semblants i intel·ligibles. Aquí és la trajectòria històrica la responsable de la diversificació d'etiquetes, perpetuada probablement per l'alt valor que les comunitats atorguem al nom tradicional de cada cosa i, especialment, als termes que ens identifiquen.

El romanès, llengua romànica oriental, és parlat a Romania i territoris adjacents, però també en regions més o menys disperses i distanciades d'aquest nucli principal. Un d'aquests territoris és Moldàvia, on la llengua canvia de nom i es coneix com a moldau. Tenim, doncs, una mateixa llengua amb dues designacions diferents segons el país a què fem referència. Els parlants de Romania i de Moldàvia tot sovint no són conscients de parlar la mateixa llengua fins que el contacte els fa adonar de la comprensió mútua.

Igual que el romanès i el moldau, l'hindi i l'urdú reben noms diferents malgrat ser dues varietats lingüístiques mútuament intel·ligibles. Els hindis –uns 340 milions de parlants a l'Índia i el sud del Nepal– i els urdús –uns 60 milions a l'Índia i Pakistan– no tenen cap dificultat per comprendre's en l'àmbit oral informal, raó per la qual podem considerar que les seves varietats lingüístiques constitueixen una única llengua. De fet, totes dues es coneixen també sota l'etiqueta hindustànic.

Les diferències entre l'hindi i l'urdú es fan paleses només en el registre formal, a causa de les diferents trajectòries historicoculturals que han seguit en els darrers segles. Els hindis van escriure en sànscrit fins al segle XVII i, per aquest motiu, quan a mitjan segle XX es va començar a construir l'estàndard de la llengua, la influència sànscrita en la gramàtica i el lèxic culte va tenir un pes considerable; a més, al llarg dels segles l'hindi va rebre l'influx del persa i de l'àrab, però la llengua estàndard tendeix a evitar-ne els rastres. En canvi, l'urdú també ha rebut molts manlleus perses i àrabs, que l'estàndard ha incorporat i ha preservat. D'altra banda, hindis i urdús empren sistemes d'escriptura diferents, l'alfabet devanagari els primers i el nastaliq els segons, fet que contribueix a accentuar el contrast en l'ús culte de la llengua.

En tercer lloc, vegem com la confluència d'intercomprensió mútua i trajectòria històrica divergent pot desembocar en un joc d'etiquetes diferent dels tractats fins ara. Ens referim a la discussió sobre com cal designar la llengua de les actuals Sèrbia i Croàcia (i territoris adjacents): com una unitat, –el serbocroat–, o com a llengües independents –el serbi i el croat–.

A Europa, el serbocroat és l'exemple clar d'una llengua comuna a dos grups ètnics amb tradicions culturals divergents i sentiments identitaris contraposats, els serbis i els croats.² Des de l'època medieval, serbis i croats han seguit trajectòries històriques separades, els primers lligats a la cultura oriental de Bizanci i a la religió ortodoxa, i els segons a la cultura llatina i la religió catòlica. A més, els serbis van adoptar l'alfabet ciríl·lic, mentre que els croats van decantar-se pel llatí.

Les circumstàncies historicoculturals han portat al desenvolupament de dos blocs dialectals diferents, el serbi i el croat. En termes lingüístics, diríem que som davant d'una única llengua amb variació interna, malgrat que els conflictes interètnics sovint han afavorit que els parlants la considerin dues varietats lingüístiques independents amb etiquetes pròpies.

Com a contrapunt del que hem vist fins aquí, a l'Àfrica és habitual una concepció de la llengua ben diferent de la que trobem en la tradició lingüística europea o nord-americana: no compta tant delimitar la llengua pròpia en contra-

² Als quals cal afegir-hi els bosnians, la varietat lingüística dels quals és més propera a la dels croats que a la dels serbis.

posició a les altres com garantir la comunicació entre les comunitats amb qui es manté contacte. Així, per exemple, l'àkan constitueix un conjunt de varietats dialectals mútuament intel·ligibles i pertanyents a la branca kwa de la família nigercongolea. Aquestes varietats, parlades a Ghana i Costa d'Ivori, són bàsicament l'aixanti, l'abron o brong, el fanti i l'akwapem. Els parlants de les diverses varietats són conscients de la intercomprensió i alhora de les diferències regionals, però el que importa és tenir un instrument útil de comunicació.

Al segle XIX es va elaborar el primer estàndard àkan, basat en la varietat akwapem, i ja al segle XX es va desenvolupar l'aixanti twi, un nou estàndard basat en l'aixanti. En cap dels dos casos, els fantis no s'han sentit identificats amb la llengua estàndard. L'elaboració dels estàndards i la no-acceptació de les propostes per part de les diverses comunitats àkan no és més que un reflex de les diferències ètniques. Cadascun dels grups té els seus propis sentiments identitaris i històricament ha buscat l'hegemonia sociopolítica dins del conjunt àkan. Així, la creació de l'estàndard aixanti respon al desig dels aixantis de fer prevaldre la seva varietat per damunt de l'akwapem. Alhora, la negativa dels fantis a adherir-se a cap dels dos estàndards –akwapem i aixanti twi– neix de la diferenciació històrica dels tres pobles.

Finalment, un cas en què la identitat particular tampoc no està renyida amb la identitat col·lectiva, ni en la definició mateixa dels grups i llurs llengües ni en la designació que se'ls aplica. A les Filipines, a les illes Visayas trobem una sèrie de llengües emparentades però independents que sovint els parlants designen amb el terme *visaya*, tot i que tenen totes nom propi: cebuano (a les illes de Cebu, Negros, Bohol, etc.), waray (regió de les Visayas Orientals) i hiligaynon (regió de les Visayas Occidentals). Tant des del punt de vista ètnic com lingüístic, existeix un sentiment identitari col·lectiu, pel qual els individus es reconeixen com a visayes i parlants de visaya, i alhora un sentiment local, pel qual s'identifiquen com a cebuanos, warays i hiligaynons –i com a parlants de les respectives llengües. Cal dir, a més, que a les Filipines està molt estès el prejudici segons el qual totes les varietats lingüístiques diferents de l'anglès o el tagal són dialectes, entenent *dialecte* com a llengua subdesenvolupada o varietat inferior, infravalorada davant la llengua “de debò”. Així doncs, segons aquesta concepció mal entesa, tant seria tractat de dialecte el visaya (estrictament una família lingüística) com el cebuano, el waray i el hiligaynon (llengües de l'arxipèlag).

Tal com dèiem en començar, la presentació d'aquests set exemples ens ha posat al davant d'un conjunt de factors que intervenen de manera crucial en la concepció de la llengua. Són factors que condicionen la percepció dels parlants i que moltes vegades contradueixen els criteris que determinats lingüistes creuen objectius i científics. En definitiva, són factors que no podem deixar de banda si busquem entendre què és una llengua, ja que, al capdavant, són els parlants els que parlen les llengües i, per això, els més adients per orientar-nos en la cerca.

Bibliografia

- Academia Mayor de la Lengua Quechua. <http://amlqrl.blogspot.com/> [consulta octubre-2008].
- Badia i Capdevila, I. (2002). *Diccionari de les llengües d'Europa*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Bendor-Samuel, J. i Hartell, R.L. (eds.) (1989). *The Niger-Congo Languages. A classification and description of Africa's largest language family*. Lanham, Maryland: University Press of America.
- GELA (2005). *Les llengües a Catalunya. Quantes llengües s'hi parlen?*. Barcelona: Universitat de Barcelona i Ed. Octaedro.
- Junyent, M.C. (2008). *Almanac lingüístic*. Grup d'Estudi de Llengües Amençades. <http://www.gela.cat> [consulta desembre-2008]
- Linguamón/Casa de les Llengües. <http://www.linguamon.cat> [consulta desembre-2008].

Capítol 6.

Del concepte “diversitat lingüística”: un recorregut interpretatiu en xarxa

Rosa Calafat Vila

Significat cultural del terme a les diverses institucions europees de planificació cultural: analogies i diferències

Consideracions semàntiques prèvies: del mot al concepte

Els mots no viuen aïllats, i no viuen externs als mecanismes simbòlics, o no, de conformació de “normalitat social”. Aquesta normalitat varia en el sentit que s’adequa al sistema de pensament dominant de cada comunitat lingüística o de cada comunitat de pressió social.

D’aquesta manera, el vocabulari més bàsic d’una llengua, els mots més generals que conformen el cabal lèxic d’un poble poden ser matisats i, fins i tot, canviar de significat; simplement pel fet d’adequar-se a un canvi de valors socials o a una cultura diferent.

Si triam la paraula “dona”, del vocabulari bàsic de la llengua, i l’observam en perspectiva històrica: pel cap baix constatarem el fet que, ens referim a un concepte gens neutre i ben carregat de simbologia cultural, que ha seguit les passes del pensament al llarg de la història. Si ens atenem a la seva perspectiva sincrònica, la paraula “dona” té una càrrega de política social, global, al menys a l’Europa més immediata. El mot “dona” i la seva dimensió morfosintàctica han entrat a conformar una mena de llenguatge mediàtic modern: *els homes i les dones / ells i elles*, etc. fins a crear una estructura gramatical altament connotada. L’escriptor Jaume Cabré al llibre, *Les veus del Pamano* (Proa, 2007: 375), fa parlar un personatge, en Jordi, mestre d’escola, d’aquesta

manera: «—M'agradaria, senyor alcalde —va dir alçant el full on tenia les anotacions com si anés a brindar amb paper— que entengui l'esforç del professorat com una mostra d'agraïment envers el poble on impartim la docència, on aprenem i ensenyem a les nostres alumnes i als nostres alumnes els avantatges del multiculturalisme de la societat global i tecnològica que ens toca protagonitzar i on els ensenyem, a totes i a tots, a estimar el mestissatge cultural com un procés d'obertura mental en la transversalitat, altament enriquidor... ».

Actualment, els diccionaris normatius han deixat de referir-se al mot en qüestió per contraposició al concepte “home”.

Ara bé, el mot no perd la seva càrrega diacrònica, perquè el llenguatge ja s'encarrega de deixar-ne petjades en parèmies, locucions i compostos sintagmàtics. Per més global que sigui un mot en l'entesa col·lectiva moderna, posem per cas, de l'Europa immediata, tanmateix resta glocalitzat¹ per la cultura receptora.

Fem una cerca al *Diccionari català/valencià/balear*. La primera accepció és la que fa esment a la varietat històrica. I així “dona” es mostra com a sinònim de “Senyora” i/o “madona” del que és seu. Ens remet al fet de “dona”, com a peça clau d'una cultura matriarcal: “Dona i madona”: *Senyora i majora, que té domini absolut*. «Veiam si no seré dona de fer lo que voldré de lo meu!».

És en la segona accepció que aquest Diccionari introdueix el significat de «Persona del sexe femení (per contraposició a *home*); cast. *mujer.f.* »

El Diccionari de l'Enciclopèdia (GDLC), i perquè la seva funció és tota una altra que la d'un diccionari descriptiu —l'aventura lexicogràfica del DCVB és substituïda per l'esperit de cobrir les esferes de l'estàndard en el de l'Enciclopèdia—, inclou en la primera accepció la definició següent: «*I* Persona del sexe femení.» I és la desena subentrada que fa esment al terme “dona” com a “Senyora” i “Dona i madona”.

Si trespam en dues llengües romàniques més, espanyol i francès, trobam que el diccionari de la RAE defineix el terme ben igual que el de l'Enciclopèdia: *Persona del sexo femenino*. Tots dos diccionaris han prescindit del matís —no gens petit en la psicosfera (cervell/(ment) del parlant— de «per contraposició a *home*». Pel que fa al *Dictionnaire de la langue française*, sobre el vocable *femme* ens en diu: «*Être humain adulte du sexe féminin.*»

Però, així i tot, la càrrega cultural d'un mot no és neutre: perquè hi ha sempre una precisió del significat, tot i l'entesa a nivell més global mediàtic. Ho descriu de manera precisa Bastardas, (1996: 37) en dir: «Després, quan ens pensem que *dona* vol dir el mateix que *mujer* i que els dos mots poden ésser usats amb referència a la “muller” d'algú de manera que la frase castellana *mi mujer es portuguesa* correspon a la catalana *la meva dona és portuguesa*, ens trobem que en la frase *son marido y mujer* no és possible la traduc-

¹ *Glocalització*: del glocal al local (Robertson, 2003).

ció són marit i dona. Això vol dir que el català *dona* s'usa amb l'accepció de "muller", però no ho significa com ho significa el castellà *mujer*».

Els mots, per universals que siguin o per molt que el seu significat s'hagi estès a l'entorn mediàtic que ens envolta –en aquest cas parlem de l'Europa més immediata–, són redefinits en base al pòsit cultural de la comunitat lingüística que els crea o els adopta i els adapta. Són eines simbòliques molt preuades per les instàncies de poder. I els mots en llur poder connotatiu i denotatiu construeixen el nostre imaginari, d'acord amb els matisos de significat que cadascuna de les comunitats lingüístiques decideix d'embolcallar-los.

El fet de comprendre més enllà de les paraules, és perquè comprenem a través d'elles; a través de la càrrega cultural que les eines de conformitat social difonen en punt de vista de normalitat social: de socialització primària –en el cas del vocabulari bàsic de la llengua–, o de socialització secundària –a través dels mots i sintagmes que construeixen l'esfera dels discursos polítics o dels mitjans de comunicació–.

El fet de comprendre ve determinat, també, per la informació que rebem del "nosaltres", això és, de la inclusió dins una comunitat lingüística, dins una cultura: Vet ací per què és impossible l'accepció, *són marit i dona* des del moment que "dona" en català també és "madona dels seus béns"; encara que avui el terme s'hagi globalitzat i no es defineixi en contraposició a cap altre element.

Ben igual que aquest fet es dona en un mot del vocabulari bàsic, també és aplicable a tots aquells sintagmes o mots que s'han (re)creat en el si del vocabulari terminològic que cobreix les peces lèxiques de la política social global.

Del concepte "diversitat lingüística" i de l'entesa del terme a l'Europa actual

Comprenem, en bona part, a través de la informació i categorització que ens donen les nostres instàncies pedagògiques. Els parlants d'una comunitat lingüística entenen, comprenen i categoritzen la "diversitat lingüística" en funció de la informació que des de l'escola, des dels discursos institucionals, des dels mitjans de comunicació es difon.

La qüestió és saber si aquest terme té una entesa global o per contra diferents nivells de definició segons la cultura que l'acull.

De definicions: diverses accepcions, diverses interpretacions

Des del món cultural català s'ha elaborat una filosofia interpretativa del terme "diversitat lingüística", en base a la visió ecològica de la conformació d'una llengua com a part de l'entorn territorial que l'ha performada (veg. <http://www6.gencat.net/llengcat/publicacions/mapa/index.htm>; <http://www10.gencat.net>).

net/casa_llengues/AppJava/ca/index.jsp). S'hi entén, la capacitat d'educar sense mesures restrictives, sense dicotomies coactives: llengua estatal versus llengua regional, llengua majoritària versus minoritària, confusions eurocèntriques sobre llengua minoritària i minoritzada...; perquè, «Res no justifica que llengües com el gal·lès, el gaèlic, el basc o el català no siguin oficials a la Unió europea, quan les seves condicions resulten prou semblants a les del letó, el lituà, l'estonià o l'eslovac, llengües que sí hi són oficials per mor de ser oficials dels respectius estats. L'oficialitat de les llengües, en un context respectuós amb el medi ecolingüístic, no pot passar per la voluntat dels estats, medi en el qual s'ha atacat, durant els últims segles, de vegades fins a la mort de les llengües, la diversitat ecolingüística» (Bernat Joan, 2005: 91).

El Grup d'Estudis de Llengües Amenaçades (GELA) elabora material docent (Quaderns d'E.S.O), fent comprendre aquesta filosofia de la diferència: «Abans dèiem que a Rússia es parla rus, oi? Sí, és cert, però també s'hi parlen moltes altres llengües, més de 100. Ho sabies? I sabies que... » (Barrietas *et al.*, 2000: 11).

A l'Europa de les llengües hi podem trobar, però, una altra visió i accepció del terme “diversitat lingüística”. Una visió tòpica i jerarquitzada. I vet ací, com un mateix nom pot significar, segons la instància pedagògica que el difon, enteses de realitats diferents.

De filosofies etnolingüístiques institucionals i llurs efectes socials

L'any 2001 va ser l'Any Europeu de les Llengües: una iniciativa de la Comissió Europea per a promoure l'estudi de les llengües arreu d'Europa i el seu coneixement (<http://europa.eu.int/comm/education/languages/es/actions/year2001.html>). Tot i que un dels objectius destacats era la necessitat de fomentar la riquesa del multilingüisme i la diversitat cultural, aquest programa només considerà les llengües oficials de la Unió Europea, i deixà en mans dels estats la decisió d'incloure-hi més llengües. El català, llengua europea amb més parlants que el finès o el danès, no hi sortí. Hi eren el castellà, el danès, l'alemany, el grec, el suec... El català, que és una de les vint llengües més usades a Internet, no hi era.

La comissària europea d'Educació i Cultura, d'aleshores, Viviane Reding ('30 minuts' 28-09-01, TV3), n'explicava les raons d'una manera clara: «Hi ha estats membres amb diverses llengües oficials: un multilingüisme establert, també a través de les lleis'. Hi afegia que la presència o absència d'una llengua a aquestes institucions, no és una decisió de la Unió Europea, sinó “una decisió de l'estat”. I aclaria que “en el cas de la llengua catalana –una gran llengua amb una gran literatura i història–, l'estat no ha demanat que aquesta

llengua sigui oficial de la Unió Europea. Així, doncs, no ho pot ser. I la Comissió no té el poder d'imposar-la»).

A la pàgina institucional escrita en espanyol de l'Any Europeu de les Llengües-2001, s'hi estableix que, *con el Año Europeo de las Lenguas 2001 se celebra la diversidad lingüística europea*. Aquesta pàgina no escatima filosofia ecolingüística. Es tractava de celebrar la diversitat lingüística europea:

¿Qué filosofía tiene el Año Europeo de las Lenguas 2001? La diversidad lingüística constituye un elemento fundamental de la herencia cultural europea y de su futuro. Todas las lenguas habladas en Europa desempeñan un papel esencial en este sentido. [...] Si realmente se desea comprender a otro y apreciar su cultura, es necesario entender, cuando menos someramente, su lengua materna. Esta comprensión del entorno cultural es una de las múltiples oportunidades que brinda el aprendizaje de idiomas.

Malgrat aquest postulat –i hem d'entendre aquesta paraula en el seu sentit ple, «proposició fonamental d'un sistema deductiu que ni és evident ni pot ser demostrada»–, el català no tingué presència a Europa el 2001.

De fet, la història no s'acaba el 2001. A l'Eurocambra, el 15 de setembre de 2004, s'hi va viure un exemple de coacció lingüística des d'alguns poders institucionals, que són difusors alhora del mot/concepte, “diversitat lingüística”. Aquell dia, en ple debat a l'Eurocambra sobre el tractat constitucional europeu, el president d'aquell parlament, que aleshores era el representant espanyol Josep Borrell, escoltava amb atenció els diversos diputats que hi parlaven. Quan fou el torn de l'eivissenc Bernat Joan –eurodiputat català, membre del grup d'Els Verds-Aliança Lliure Europa–, s'aixecà i deixà el lloc al vicepresident de la Cambra, el portuguès António Costa, a qui no només deixà el lloc, sinó també la consigna d'aturar Joan en la seva suposada intervenció en català. Bernat Joan començà la seva intervenció en alemany, tot lamentant el fet de no poder-ho fer en català. Emperò Costa ja tenia ordres rebudes d'aturar l'eivissenc, i li digué que no podia continuar el parlament parlant en una llengua no oficial. Els eurodiputats germanòfons, sorpresos, esclafiren amb una bona riallada. L'eurodiputat portuguès hagué de reconèixer que s'havia confós perquè no sabia alemany (*El Temps*, 1058).

Si una part dels polítics i de les polítiques que s'hi apliquen neguen l'ús d'una llengua en base a una selecció d'estatus legal, però no legítima en la diversitat, i en la mesura que aquests poders creen opinió pública –mentalitat de normalitat col·lectiva–, això pot generar a nivell social fets no gens respectuosos amb la diversitat.

RadioCatalunya.ca	"La veu independent dels Països Catalans"
Notícies	
'Sólo nos faltaba una mora catalanista': Una dona d'origen marroquí va perdre la feina perquè s'expressava en català a Palma	
27.08.2007 - 15:45	
Una intèrpret i traductora de berber i àrab al castellà, Saïda Saddouki, féu pública ahir a la seu de l'Obra Cultural Balear la seva denúncia per haver rebut un "tractament vexatori" per part de dos agents de la Guàrdia Civil del quarter del carrer Manuel Azaña de Palma, pel fet de dirigir-s'hi en català. Segons Saddouki, «el simple fet de parlar en la llengua pròpia de les Illes Balears comportà la pèrdua d'una feina de traducció que tenia aparaulada amb el capità del quarter, el senyor Bartolomé.	
Un cop Saïda estigué asseguda davant el capità Bartolomé, aquest li parlà així: «A mi me parece vergonzoso que seas de otro país y defiendas un idioma que ni siquiera existe, porque unos se lo han inventado y, encima, vienes tú a defenderlo! [...] Lo que me faltaba: una mora catalanista! [...] Si quieres el catalán pues quedaté con él! [...] ¡Sabes que aquí no hay nada que odiamos más como ese maldito idioma y posturas como la tuya!»	

En aquesta notícia, un dels protagonistes, Saïda, és parlant d'amazig. Aquesta llengua té un nombre de parlants aproximat al català. La llengua amaziga com la catalana ha rebut –rep– la pressió d'una altra llengua; aquesta li ha manllevat àmbits d'ús.

La qüestió rau a saber educar en la diferència i en el respecte. Ara bé, tenim prou informació lingüística per tal de poder cultivar el respecte i la diversitat entre els pobles o simplement sabem que a Rússia, s'hi parla rus i prou?

En aquesta notícia, l'actor dels prejudicis sobre les llengües, té la informació necessària per distingir llengües i móns culturals més enllà del seu món? Quina és la informació que ha rebut des de les instàncies formatives per tal d'arribar a l'extrem de perjudicar tant l'entesa entre les cultures?

La categorització de les llengües en base al seu poder polític és una argolla per a l'entesa en la diversitat, i un dels motors que generen els prejudicis lingüístics, pòsit de la desentesa. La classificació en base al sintagma "estatus legal" fa que el parlant se senti posseïdor, o no, d'una llengua de primera o de segona categoria. Aquest fet fomenta, pel cap baix, dues actituds lingüístiques ben diferents: el posseïdor d'una llengua de primera exerceix pressió psicològica i lingüística sobre un parlant de llengua de segona. Altrament, un parlant de llengua de segona categoria o de tercera rep la pressió d'aquesta categorització i pot arribar a voler fugir d'un estat de segona o tercera divisió, fins arribar a l'extrem de tenir la necessitat de desvincular-se d'aquella llengua maltractada des de les instàncies pedagògiques. Vet ací com una llengua perd parlants i, per tant, perd vida.

Parem atenció a aquesta notícia de dia 9 de febrer de 2002, apareguda al *Diari de Balears*: «La defensa efectiva de les llengües cooficials per part de les Comunitats Autònomes a l'Estat espanyol serveix perquè els ciutadans

europèus amb segones i terceres llengües regionals puguin emprar els seus idiomes amb orgull [...] Ha estat una de les conclusions positives de la II Trobada closa a la seu de la Fundació la Caixa de Palma».

Fer la distinció entre llengües regionals/llengües estatals porta implícits uns valors de rellevància social. Talment com ho expressava el professor de Filologia Hispànica de la Universitat de Madrid, Juan Ramón Lodares pel que fa al valor cultural entre les llengües catalana i castellana:

Lo que yo no puedo remediar es que usted hable una lengua de menos hablantes; por tanto menos peso territorial y comercial y económico, que esto pesa mucho, pesa mucho más de lo que cree, que otra (30 minuts' 28-09-01, TV3).

Aquesta classificació de les llengües, per extensió territorial, importància comercial, econòmica o nombre de parlants, permet també la confusió terminològica més bàsica. Què vol dir llengua minoritària? Hem vist com l'aplicació d'aquest terme poc té a veure amb el nombre d'usuaris; i molt amb el reconeixement polític. L'ús del terme "llengua minoritària" es pot associar al prejudici de llengua sense importància: minoritària en relació a una altra de més bona, a una altra que exerceix pressió política. Aquest terme, "llengua minoritària", no es refereix només a llengua de pocs parlants, com es vol fer entendre des de diverses instàncies. Si allò que volem indicar és que una llengua, sigui quin sigui el seu nombre de parlants –el luxemburguès compta amb 350.000 parlants i no té la classificació de llengua minoritària, entre d'altres coses perquè té una gran força d'identitat col·lectiva–, es troba contextualment sota la pressió depredadora d'una altra, cal usar la denominació de "llengua minoritzada" o de "llengua subordinada". Aquests dos darrers termes aclareixen el fet que la llengua X té uns condicionats extralingüístics que no li permeten assolir la completesa d'usos i àmbits lingüístics. La conseqüència més immediata d'aquest fet és la pèrdua de pes específic.

La història ens demostra que la plenitud de vida o la mort d'una llengua no és un fet atzarós sinó que és producte, algunes cops, de la pressió antiecològica d'una altra llengua, veïna o no.

L'Estat francès parla de diversitat (veg. http://site.voila.fr/langues_cultures), de respecte i de protecció. En nom de l'etnodiversitat classifica les llengües en "llengües de primera", en aquest cas el francès, i "llengües de segona": les regionals, és a dir les que no tenen garantida la completesa d'ús.

El terme etnodiversitat serveix per bastir un discurs que reforça la supremacia legal del francès (veg. <http://site.voila.fr>). La llengua francesa se situa per sobre de les anomenades "llengües regionals" –llegiu-hi les que ocupen territori històric, sotmeses a la pressió dels avatars extralingüístics–, i de les "llengües minoritàries". Aquest darrer terme és usat per anomenar les llengües no territorials, és a dir, llengües de la immigració. Hi inclouen, entre d'altres, l'àrab dialectal i l'espanyol:

On entend par «langues de France» toutes les langues autres que le français, parlées dans notre pays depuis plus d'une génération, et n'ayant de statut officiel dans aucun autre pays. Il y en a plus de 75 : langues dites régionales (basque, breton, occitan...), langues de l'outre-mer, langues dites minoritaires issues de l'immigration (arabe dialectal, arménien occidental, berbère, judéo-espagnol, romani et yiddish), ainsi que la langue des signes française (a http://www.culture.fr/fr/sections/themes/langue_francaise_regionale/sous_themes/c332).

<i>Langues de France:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Répertoires de ressources. • Politique des langues régionales. • Textes officiels. • Organismes. • Découverte des langues. • Breton. • Corse. • Franco-provençal. • Occitan. • Langues d'oïl. • Créole. • Langues de Nouvelle-Calédonie. • Langues de Polynésie. • Francique. • Basque.

Entre les anomenades “llengües de França” no es fa esment al català; tot i ser una “llengua regional” de França. Hem d’entendre, d’acord amb la premissa que s’hi estableix, que ho són, llengües de França, totes aquelles que no tenen estatus d’oficialitat a cap altre país. Atès que el català és oficial a Andorra i cooficial a tres autonomies de l’Estat espanyol, aquest fet deu determinar-ne la no inclusió.

El govern francès promou el programa *Mission Europe: trois enquêtes sonores pour découvrir le français, l'allemand et le polonais*. Totes tres propostes són de llengües de ple reconeixement polític dins els seus estats, independentment de comparances de nombre de parlants, de nivells econòmics: *Cette forme de “reconnaissance linguistique” est un premier pas pour marquer et faciliter l'intégration des nouveaux États membres dans l'Union et favoriser les rapprochements avec ces pays et leurs peuples, qui représentent des perspectives nouvelles tant en termes de débouchés économiques que de relations politiques et culturelles.*

Aquest Govern assumeix la responsabilitat que els ciutadans europeus siguin plurilingües: *Défendre l'objectif de plurilinguisme, c'est affirmer le sens de l'Europe que nous voulons construire. L'Europe des citoyens ne peut se bâtir que sur l'Europe des langues.* En el ben entès, expliquen, que plurilingüe ho és l’individu, i multilingüe ho és l’Estat.

En realitat, aquesta proposta d'aprenentatge d'altres llengües té com a base fer front al pes hegemònic de l'anglès, que ha esdevingut la primera llengua estrangera per als ciutadans dels països membres (vegeu el quadre de sota: percentatges de primeres i segones llengües estrangeres apreses a les escoles dels països de la unió europea). Aquesta defensa que l'Estat francès fa del plurilingüisme és una manera d'amagar el seu rebuig cap a l'anglès com a llengua hegemònica de comunicació internacional. La llei Toubon (Llei 94-665, de 4 d'agost) es caracteritza «...pel proteccionisme radical del francès enfront de la penetració d'anglicismes» i atorga a la comunicació pública «...el rang de subjecte inequívoc de la potestas lingüística» (Pitarch, 1996: 53-54).

LANGUES ÉTRANGÈRES ENSEIGNÉES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

<i>Pays</i>	<i>1^{ère} langue étrangère</i>	<i>%</i>	<i>2^{ème} langue étrangère</i>	<i>%</i>
France	Anglais	95	Espagnol	34
Espagne	Anglais	96	Français	23
Italie	Anglais	76	Français	34
Grèce	Anglais	83	Français	63
Allemagne	Anglais	94	Français	24
Danemark	Anglais	100	Allemand	76
Luxembourg	Français	98	Allemand	92

L'ús del terme “diversitat lingüística” a l'Europa dels estats és restrictiu. Argemí (1996: 16) ho defineix així: «El plurilingüisme preconitzat per les altes instàncies europees es refereix tan sols a les llengües oficials-estats».

L'any 2000, La revista *Llengua Nacional* es feia ressò del cas d'un magistrat italià que advertia del perill d'inconstitucionalitat de la llei estatal de les minories lingüístiques d'Itàlia, aprovada el 17 de juny de 1998 per la cambra de Diputats, i ratificada el 25 de novembre de 1999 pel Senat. Aquest magistrat al·legava: «Una cosa és la protecció de les llengües de contigüitat internacional i una altra la protecció del sard o el friülà». Aquests dues darreres, segons el magistrat, eren només «dialectes perquè no han gaudit mai d'oficialitat de llengua» (Bosch, 2000: 35).

Informació en xarxa sobre compactació/descompactació de sistemes lingüístics en llengües d'Europa

Al web de la Unió Europea –a hores d'ara, amb 27 Estats i 23 llengües oficials; enllaç “Europa i les llengües”, subentrada “diversitat lingüística”, (<http://europa.eu/languages/es/chapter/5>)– hi llegim: «...la Unió Europea es

fonamenta en el principi d'unitat en la diversitat: diversitat de cultures, de costums, de creences... i de llengües». Aquest principi no només s'aplica a les 23 llengües de la Unió Europea, sinó també «a la multitud de llengües regionals i minoritàries parlades per diversos grups de població». Cadascun d'aquests Estats decideix l'idioma o idiomes que vol que siguin llengües oficials de la Unió Europea (<http://europa.eu/languages/es/home>).

Atès que el català pertany al grup de les anomenades “llengües regionals i minoritàries” –a la pàgina de la Unió Europea no es fa esment a la diferència substancial entre llengua minoritària i llengua minoritzada–, i atès que els Estats, als quals pertany aquesta llengua no han decidit de fer-la llengua oficial de la Unió Europea, el català és tractat, per tant, com una llengua regional. D'altra banda, l'Estat francès no la inclou ni com a llengua minoritària ni com a llengua regional, tal i com hem esmentat anteriorment.

Tot i així, les instàncies culturals franceses fan esment a la llengua catalana, i ho fan en termes de descompactació del sistema lingüístic català. A l'adreça http://site.voila.fr/langues_cultures, hi trobam formulada –i contestada– la pregunta següent : *Qu'est-ce qu'une langue? Inventaire des langues régionales (métropolitaines). Les français régionaux*. S'hi afirma: *il existe deux langues, le catalan et le valencien*.

Qu'est ce qu'une langue ?

L'analyse linguistique permet de définir et d'isoler les parlers. Mais elle ne peut par elle-même décider si deux parlers sont deux langues différentes ou deux dialectes d'une seule langue. Seule la conscience que les locuteurs ont de leur propre identité collective permet d'établir cette discrimination. Ainsi, breton KLT (Cornouailles/Kernev-Léon/Leon-Trégor/Treguer) et breton de Vannes ne sont pas plus proches l'un de l'autre que ce que le valencien est éloigné du catalan. Et pourtant KLT et vannetais sont perçus comme étant deux formes différentes d'une même réalité, alors que catalan et valencien sont vécus comme étant deux réalités différentes. Il n'existe qu'une seule langue, le breton, et il existe deux langues, le catalan et le valencien. Le nissart n'est donc pas un dialecte provençal, mais une langue à part entière, parce que c'est ainsi que le vivent les Niçois. Quant à la question de l'intercompréhension, c'est un faux problème. Deux locuteurs qui ne peuvent pas communiquer dans leurs parlers respectifs ne diront jamais qu'ils parlent la même langue. Certes, la belle affaire. Mais ce n'est pas parce que deux locuteurs peuvent communiquer que cela fait de leurs parlers respectifs une seule langue. Il faut, pour cela, qu'ils aient conscience de cette identité, sinon, il s'agit bien de deux langues différentes, mais permettant une certaine intercompréhension, qui peut d'ailleurs être fort variable d'un individu à l'autre en fonction notamment de leur niveau respectif de maîtrise et de connaissance linguistique, ou d'une situation à l'autre, il est plus simple de se comprendre pour demander son chemin que pour comparer Socrate et Platon. Un Néerlandais comprendra globalement un Afrikaner parlant afrikaans, et pourra se faire comprendre de lui, mais les deux parlers sont bien deux langues. Il en est de même pour catalan et valencien, provençal et languedocien, etc.

Il ne saurait être question d'autre part de considérer, pour telle ou telle raison, qu'un parler puisse être supérieur à un autre. De même que tous les individus sont égaux en droit et en dignité, toutes les cultures et tous les parlars sont égaux en droit et en dignité. Le français n'est pas supérieur au gascon ou au picard ; qu'il soit parlé pas plus de locuteurs, qu'il ait obtenu politiquement un statut de langue dominante, ne change rien à l'affaire, français, gascon et picard sont égaux en dignité. De même, un parler possédant un système d'écriture ne peut être considéré pour cette raison comme supérieur à un parler n'en possédant pas.

Facem una anàlisi del termes usats en aquest text a l'hora de compactar i/o descompactar sistemes lingüístics: “identitat col·lectiva”, “igualtat lingüística” i “realitats grupals”.

Identitat col·lectiva

A la pregunta, més que pertinent, sobre què és una llengua, hi exposen la necessitat simbòlica de cohesió grupal:

L'analyse linguistique permet de définir et d'isoler les parlars. Mais elle ne peut par elle-même décider si deux parlars sont deux langues différentes ou deux dialectes d'une seule langue. Seule la conscience que les locuteurs ont de leur propre identité collective permet d'établir cette discrimination.

Evidentment, les adaptacions de grups socials a la normalitat grupal –a la comunicació, als tractes entre grups de persones–, no depèn de cadascun dels individus, ni de l'ús que se'n fa, de la llengua, de manera particular, sinó de la capacitat de conformació social que té aquella col·lectivitat per vehicular-hi un estàndard o varietat comuna que a nivell de psicofera sigui capaç de minvar la percepció de la diferència en varietat i variació lingüístiques.

La consciència que els parlants tenen de llur identitat col·lectiva no és un fet atzarós, depèn de la capacitat mediàtica que té aquella comunitat lingüística de generar-hi “lleialtat lingüística”: capacitat de correcció i d'ús de la norma establerta, i capacitat de rebuig a qualsevol sistema percebut com a extern. La disposició d'un parlant, membre del grup o extern al grup, de discernir sobre una llengua i el seu contínuu lingüístic –espai lingüístic, representat per la varietat estàndard i per l'extensió cultural que ocupa una llengua–, és modulada per la informació rebuda des dels mitjans de comunicació, l'escola, les lleis... Com diu Bibiloni (1997: 24): «Sense els estàndards alemany i neerlandès són impensables les comunitats lingüístiques alemanya i neerlandesa, entre altres raons perquè els parlants nord-alemanys (*Niederdeutsch* o baixalemany) formen amb els neerlandesos un bloc més compacte que amb els sud-alemanys (*Hochdeutsch* o altalemany). Amb una altra història, perfectament hi podria haver una llengua al sud

d'aquest conjunt i una altra al nord que inclogués l'actual neerlandès; o podria haver-hi diverses llengües allà on ara hi ha una sola llengua alemanya».

La compactació o descompactació de llengües es genera a partir dels contextos històrics –i dels contextos immediats–: instàncies pedagògiques d'aquestes llengües. La història n'és plena, d'exemples: «A començament del segle XIX – ho recorda– búlgars i macedonis, solidaris en l'opressió que patien sota els grecs i els turcs, compartiren reivindicacions nacionalistes, entre les quals hi hagué la iniciativa d'una llengua comuna –codificada mitjançant criteris de contribució paritària–, el búlgar unificat. Posteriorment, enfront de les escomeses annexionistes de Sèrbia, macedonis i búlgars es veieren immersos en processos polítics de distanciament mutu. Aquesta dinàmica de la diferenciació, de la recuperació d'identitats, tingué tot seguit el corresponent reflex en el fenomen lingüístic: els búlgars desfermaren un xovinisme idiomàtic en contra dels macedonis, alhora que aquests combinaven les seues aspiracions d'independència política amb l'alternativa del macedoni com a llengua plenament desmarcada tant del búlgar com del serbi» (Pitarch, 1996: 45-46).

La percepció psicològica de pertànyer a una comunitat lingüística i no a una altra és conformada en normalitat social per mecanismes externs al sistema lingüístic. Quan aquests mecanismes es veuen distorsionats per l'acció agressiva d'una altra llengua, els parlants se'n ressenten en forma d'abandonament de sentiment grupal.

Igualtat lingüística

La igualtat lingüística s'estableix en termes de comparança, en aquest cas en l'ús i mitjans d'una comunitat lingüística enfront d'una altra, hostil o no. La normalitat lingüística implica l'ús en àmbits i funcions d'una llengua en una comunitat lingüística, sense restriccions i sense mecanismes que fomentin en els seus parlants deslleialtat. La comunitat lingüística que no té garantida aquesta normalitat crea mecanismes de minorització: sentiment de ser parlants d'una llengua que no serveix per a tots els usos, aculturació, desorientació de pertinença, etc.

Els parlants de la llengua minoritzada es formulen preguntes com les següents: parlo una llengua o un dialecte? Quins són els membres de la meua comunitat lingüística, els qui parlen semblant a mi o els qui tenen la llengua garantida socialment? I els qui parlen semblant a mi, ho fan perquè pertanyen a un altre dialecte que tanmateix no és el meu, o si què ho és, també, de meu? A quina comunitat lingüística pertanyo?

La desorientació d'un parlant minoritzat pot arribar a l'extrem de no poder identificar-se com a parlant: és a dir, de no saber ni tan sols posar nom a aquella llengua heretada. Al reportatge “El retorn d'en Joan Petit” (30 minuts 14-05-2001, TV3), es narra el cas d'un home vell que es va sentir alleugerit quan sa

filla li digué que allò que ell parlava tenia un nom, més enllà d'un patuès; que la llengua que parlava es deia, occità.

La comparança entre llengües, entre parlants, s'ha de fer tot valorant el context social de totes dues. No es pot establir termes d'igualtat entre uns parlants que tenen políticament un estatus de llengua dominant amb d'altres que no el tenen. Els que no el tenen no poden exercir plenament la seva lleialtat/dignitat lingüística, perquè els mecanismes de subordinació hi entren en funcionament. El text que reproduïm a continuació, extret de la pàgina web esmentada, fa un ús pervers dels termes “dignitat” i “igualtat”, perquè obvia les condicions necessàries que ha de menester un parlant per poder exercir socialment “dignitat” lingüística:

De même que tous les individus sont égaux en droit et en dignité, toutes les cultures et tous les parlars sont égaux en droit et en dignité. Le français n'est pas supérieur au gascon ou au picard; qu'il soit parlé pas plus de locuteurs, qu'il ait obtenu politiquement un statut de langue dominante, ne change rien à l'affaire, français, gascon et picard sont égaux en dignité.

Des del moment que un parlant d'occità no pot sols ni veure la darrera estrena cinematogràfica d'impacte general en la seva llengua per qüestions de legalitat vigent, no pot –i pot ser ara ja ni vol– recordar els avatars històrics que l'han portat en aquest estat de subordinació; aquest parlant ho té difícil per recobrar la “dignitat” i ser “igual” a un parlant, en aquest cas, de llengua francesa.

El parlant de llengua francesa té garantits per llei àmbits i funcions de la seva parla. El parlant de llengua francesa disposa, a més, d'un discurs institucional que li recorda la seva singularitat i distinció com a parlant d'una llengua única i diferenciada de la resta de llengües del món, perquè totes les instàncies pedagògiques el conformen en la seva dignitat de parlant i li donen les eines extralingüístiques que el capaciten per exercir la lleialtat lingüística cap a aquell codi i aquella cultura. Tot això, evidentment, és ben lluny de tenir-ho un parlant d'occità. Com diu Bernat Joan (2005:93), tot abordant el cas de l'occità: «...un dels problemes fonamentals que es plantegen a l'hora d'abordar el dret de les llengües minoritàries i de les minories lingüístiques és que, molt sovint, els seus parlants ja han perdut tot tipus de consciència lingüístic autocentrada. Solen ser parlants d'una llengua que no s'usa habitualment en la comunicació pública, que ha estat estigmatitzada durant segles, que és menysvalorada pels parlants de la llengua majoritària o dominant, que no gaudeix de prestigi públic, en la qual no s'hi realitza una tasca cultural destacada, etc.».

Per a aquest autor una llengua minoritària en el seu territori històric és aquella que ja ha ultrapassat la situació anòmala, parlant en termes ecolingüístics, de la minorització (subordinació) i que «...es troba en una situació de residua-

lització tal que ni els seus parlants no les poden concebre (ni les volen) com a llengües plenament normalitzades» (Joan, 2005: 30).

Per tant, no es pot parlar d'igualtat de llengües i de parlants si l'entorn ecolingüístic de la minoritzada ha estat i és foguejat. I en aquest cas, fins i tot en el nom: *gascon et picard sont égaux en dignité*. Hem d'entendre que es refereix a la llengua occitana, car el gascó pertany, en tot cas, a una de les tres grans àrees dialectals d'aquesta llengua. I així ho especifiquen els llibres de divulgació científica: «L'occità és la llengua minoritzada més estesa a França. Comprèn el conjunt lingüístic de les terres d'Oc (7 regions històriques: Gascunya, Guiena, Llemosí, Alvèrnia, Delfinat, Provença i Llenguadoc; Occitània ocupa les regions administratives d'Aquitània, Llemosí, Alvèrnia, Roine-Alps, Provença-Alps-Costa Blava, Migdia-Prinieus i Llenguadoc-Rosselló, en conjunt 31 departaments) d'on podem diferenciar tres grans àrees dialectals: a) occità septentrional (alvernès septentrional, llemosí i provençal alpí); b) occità central o mitjà (llenguadocià i provençal) i c) gascó (vegeu “L'arenès”))» (Cotano, 2000: 36-37).

Realitats grupals

La compactació d'una comunitat lingüística implica la consciència simbòlica dels seus parlants: *la conscience que les locuteurs ont de leur propre identité collective permet d'établir cette discrimination*. Aquesta consciència col·lectiva es referma a través d'un sistema codificat i un nom comú, per tal de ser fàcilment identificables entre ells i reconeguts com un tot compacte per als de fora del grup.

Hi ha llengües a l'Europa més immediata que tenen doble denominació. Ara bé, això no impedeix que els identifiquem grupalment, bàsicament perquè funcionen amb una codificació única i una entesa col·lectiva. Així, per exemple, els llibres de text reglats en sistema educatiu dins l'Estat espanyol parlen de *Lengua castellana*. El seu diccionari normatiu usa el terme *lengua española* (*Diccionario de la Lengua Española*, <http://drae.rae.es/>).

Tot i aquesta doble denominació, quan s'han de fer (re)conèixer a l'extern al grup, la denominació comuna és la de llengua espanyola. El *Diccionario de la Lengua Española*, ho deixa així de clar:

Castellano, na. 4. m. *Lengua española, especialmente cuando se quiere introducir una distinción respecto a otras lenguas habladas también como propias en España.*



Español, la 3. m. *Lengua común de España y de muchas naciones de América, hablada también como propia en otras partes del mundo.*

En aquestes dues definicions (*castellano, español*), no s'hi introdueix cap element que faci esment a l'adhesió, o no, grupals. Emperò, sí que ho fa, aquest diccionari, en parlar de la llengua catalana. Aleshores recorren al sentiment secessionista d'una part de la comunitat lingüística catalana:

Valenciano, na 5. m. *Variedad del catalán, que se usa en gran parte del antiguo reino de Valencia y se siente allí comúnmente como lengua propia.*

Hi resta reflectit un sentiment secessionista, que al cap i a la fi no és més que una de les múltiples conseqüències dels estats de minorització o subordinació lingüística. El secessionisme lingüístic, en els casos de minorització, és producte, entre d'altres factors, de la no vehiculació d'un estàndard de cohesió grupal. La descompactació del contínuu lingüístic és una de les mesures més efectives per a garantir la vehiculació exclusiva de la llengua legalment forta. Un 'parlant de valencià' que no reconeix el grup lingüístic o comunitat lingüística catalana resta menystingut en mercat cultural, en símbols, en lèxic, etc. Aquest parlant necessita del contínuu espanyol a l'hora de sentir-se posseïdor d'un estàndard vehiculat –*lengua común de España*–, que li permeti normalitat social i extensió grupal.

El setembre de 2004, un ministre proposa de diferenciar com a dos idiomes el català i el valencià en la seva petició perquè la UE reformi el reglament lingüístic i hi inclogui les llengües oficials. Aquesta feta restà neutralitzada quan des de la Generalitat de Catalunya decidiren de presentar la versió valenciana. El Govern espanyol, tanmateix -i perquè la intenció de bon principi era de fer-ne dues versions diferents: una de catalana i una de valenciana-, decidí presentar-hi dos textos separats, tot i que idèntics: 'Actualment trobam doble versió catalana i valenciana als webs d'alguns ministeris, en el de l'Agència Tributària, en el de la Constitució europea i en el del Centre d'Investigacions Sociològiques' (Bibiloni, 2005:83).

Apunt final

- La diversitat lingüística i l'ús que se'n faci han d'anar lligats al respecte a les llengües, a la memòria històrica d'aquestes llengües. Fomentar la descompactació lingüística no té res a veure amb el respecte cap a les cultures i a les llengües.
- Una llengua és minoritzada –llegiu-hi regional–, en molts casos, perquè una altra ha entrat en pressió en el seu territori. Els parlants no abandonen

les llengües perquè de cop i resposta ho hagin així decidit: Són els grup de pressió mediàtica aquells que compacten i descompacten llengües, i aquells que en garanteixen l'ús o en fomenten la deserció.

- No n'hi ha prou a col·locar l'etiqueta d'uns noms políticament correctes com és ara “diversitat lingüística”, “protecció”, “respecte”, “dignitat”, “igualtat”, si les polítiques que s'hi apliquen no combreguen en la necessitat de recuperar àmbits i usos i prestigi a les llengües subordinades.

Bibliografia

- Argemí, A. (1996). *Monolingüisme, bilingüisme i plurilingüisme a Europa*. Barcelona, Associació Josep Narcís Roca i Ferreras.
- Barriera I al. (2000). Quadern E.S.O. de La diversitat lingüística. GELA. Barcelona, Edicions Octaedro.
- Bastardas, J. (1996). *Diàlegs sobre la meravellosa història dels nostres mots*. Barcelona, Edicions 62
- Bibiloni, G. (2005). ‘Amenaces dins els espais comunicacionals: el cas català’ a Política i Planificació Lingüística a la Unió Europea. Eivissa, Editorial Mediterrània, 73-92.
- Bibiloni, G. (1997). *Llengua estàndard i variació lingüística*. València, Editorial 3i4.
- Bosch, A. 2000. “Itàlia i la llei de les altres llengües, amb el català de l’Alguer” *Llengua Nacional*, 30, 34-35.
- Cotano, A. (2000). *Les llengües minoritzades d’Europa*. València, editorial 3i4 *El Temps*, 1058. Edicions del País Valencià.
- Encrevé, P. (1976). “Introduction” a LABOW, *Sociolinguistique*, París, les Éditions de Minuit.
- Joan i Mari, B. (2005). *Projecte ecolingüístic*. Eivissa, Editorial Mediterrània
- Pitarch, V. (1996). *Control lingüístic o caos*. Alzira, Bromera.
- TV3, (2001). “300 anys sense imposició?” a *30 minuts*, 28-09-01
- TV3, (2002). ‘El retorn d’en Joan Petit’ a *30 minuts*, 14-05-01
- Weinreich, U. (1996). “Fonts de la lleialtat lingüística”, a *Llengües en contacte*. Barcelona, Edicions Bromera, 221-227.

Capítol 7.

Pregària i diversitat lingüística

Alicia Fuentes-Calle

Bona part de la diversitat de comunitats lingüístiques present a les nostres ciutats inclou un element força rellevant per a moltes tradicions culturals: la diversitat de comunitats religioses i espirituals.

En un llibre sobre llengua i acollida aquest fet té importància en un doble sentit. Per una banda, la més òbvia i accessible, per les dinàmiques d'interacció que s'hi puguin identificar entre diversitat lingüística i diversitat religiosa. Per l'altra, pel fet que rituals com ara la pregària tenen una clara dimensió lingüística (en un marc semiòtic més ample) on entren en joc diverses concepcions de la llengua i del seu ús per part de les comunitats que duen a terme aquestes pràctiques. La diversitat lingüística, en aquest sentit, no es limita a una pluralitat de codis sinó també a una multiplicitat de concepcions i formes de viure'ls. La llengua/les llengües pròpies no són percebudes de la mateixa manera si els parlants procedeixen d'una cultura monolingüe o de societats tradicionalment multilingües; si la llengua és presentada com un sistema administrat via gramàtiques normatives i polítiques lingüístiques o si és viscuda flexiblement en un entorn d'identitats lingüístiques borroses; si té un estatus de llengua sagrada o si, finalment, se'n fa un ús diari i cíclic en forma de pregària i carregat de pràctiques i significats rituals.

Aquest article és programàtic; després d'esmentar breument les dinàmiques bàsiques d'interacció entre diversitat lingüística i diversitat religiosa apuntarem les qüestions centrals que es planteja el projecte de recerca en curs sobre la dimensió lingüístico-semiòtica de la pregària. Situem aquesta perspectiva en un context multilingüe amb la intenció d'esbrinar en quin sentit les diferents formes de pregària representen una dimensió més de la diversitat lingüística.

Tractem aquí el fenomen religiós com a conjunt d'expressions, concepcions i rituals vinculats a la construcció de sentit –i central, per aquesta raó, en la història de la cultura– i la pregària, com a pràctica amb un paper privilegiat en aquests processos i on la dimensió lingüística és central.

Diversitat lingüística i diversitat religiosa

Segons el mapa de les religions de Catalunya¹ elaborat amb les dades recollides a 31 de gener del 2007 pel centre de recerca d'Investigacions en Sociologia de la Religió (ISOR) i promogut per la Direcció General d' Afers Religiosos de la Generalitat, fins a tretze confessions religioses són presents arreu del territori distribuïdes en un total de 3449 temples.

El quadre següent enumera les religions/tradicions espirituals identificades i la seva presència en centres de culte:

<i>Religió / tradició espiritual</i>	<i>Any 2007</i>
Catolicisme	2534
Cristianisme evangèlic	453
Islam	169
Testimonis cristians de Jehovà	147
Budisme	42
Hinduisme	30
Cristianisme oriental (ortodox)	18
Església Adventista del Setè Dia	16
Església de Jesucrist dels Sants dels Darrers Dies (mormons)	14
Fe Bahá'í	10
Sikhisme	6
Taoisme	6
Judaisme	4
Total	3449

Al mapa de la diversitat religiosa de Catalunya hi podem observar que les tretze tradicions enumerades són presents al Barcelonès; deu al Gironès; nou al Baix Camp, el Segrià, el Tarragonès i els Vallès (Oriental i Occidental); vuit al

¹ http://www20.gencat.cat/docs/Departament_de_la_Preseidencia/DGAR/Activitats/Mapa%20diversitat.pdf

Maresme, etc. Aquesta diversitat religiosa interactua en bona mesura amb la diversitat lingüística de Catalunya, on ja podem parlar de la presència de més de 200 llengües, entre les quals podem identificar-ne unes quaranta que compten amb més de 2.000 parlants. L'elaboració d'un mapa de la diversitat lingüística de Catalunya és un dels projectes previstos pel GELA (Dep. Lingüística, UB) a curt termini.

Entre algunes d'aquestes comunitats religioses, la llengua emprada en el culte és un element essencial en la definició del que és sagrat. Aquest fet implica que els cultes –i especialment la pregària com a pràctica central– es facin en la llengua considerada sagrada (àrab clàssic, hebreu bíblic, sànscrit, antic eslau, etc.) i que no és la llengua vehicular de la comunitat.

Un exemple del què acabem d'apuntar el trobem entre molts parlants que provenen de l'Àfrica occidental, els quals pot donar-se el cas que usin la seva llengua pròpia entre membres de la mateixa comunitat d'origen, una segona llengua en tant que *lingua franca* emprada a la regió entre comunitats lingüístiques diverses (hausa, wòlof, etc.) –patró que pot reproduir-se a les ciutats de destí migratori– i, en el cas dels musulmans, que facin servir l'àrab (alcorànic/clàssic entès com a llengua sagrada) en tant que llengua de la pregària. La llengua sagrada no només vincula la pràctica ritual amb una tradició preservada en el temps, sinó que també preserva determinades conceptualitzacions necessàries per al registre de “comunicació sagrada” en què s'inscriu la pregària.

D'aquest fet no cal concloure necessàriament que comunitats lingüístiques diverses, un cop arribades a ciutats de destí migratori, hagin de congregar-se sistemàticament en funció d'una tradició religiosa compartida per dur a terme les pràctiques religioses comunitàries –musulmans d'origen àrab, paquistanès i mandinga, posem per cas–. La pràctica del sermó (*khutba*) que té lloc durant la pregària del divendres a les mesquites, en tant que discurs sobre aspectes religiosos, socials i polítics adreçat a la comunitat de fidels, pot tendir a generar la separació entre comunitats lingüístiques que tenen com a llengua habitual diverses varietats de l'àrab, l'urdú, el panjabi, etc.

La interacció entre diversitat lingüística i diversitat de tradicions espirituals genera doncs una ecologia específica on entra en joc tot un conjunt de variables: llengua vehicular de la comunitat / llengua sagrada, ús ordinari de la llengua / registre de “comunicació sagrada” (pregària), que implica la coordinació complexa de llengua (dimensió sonora, dimensió semàntica), cos (postura, gest, orientació) i ment (atenció) entre d'altres i de manera més o menys visible i ritualitzada segons la tradició.

A aquest conjunt d'elements n'hi caldria afegir d'altres, com ara la diversitat d'*ethoi* comunicatius² que vehiculen les diferents comunitats, les dife-

² «Often different roles in a setting, and different identities or cultural legacies, transmit some prominent values of interaction from one generation to another – ways of interpreting

rents concepcions/percepcions respecte a la llengua i el seu “poder”, i el coneixement metalingüístic dels parlants en entorns multilingües principalment. La pràctica habitual i conjunta de la pregària, fet comú en moltes comunitats, incideix probablement en una determinada configuració tant de l'*ethos* comunicatiu com de les percepcions metalingüístiques (del tipus “les paraules són coses”³), com del coneixement metalingüístic (metasemiòtic) dels parlants –i que emergeix de la interacció complexa entre llenguatge i altres vies no lingüístiques que cooperen per produir els mateixos efectes, els que en alguns casos s’esperen de la pregària–.

L’adaptació d’una determinada tradició espiritual a un nou context cultural, com succeeix en el cas del fenomen migratori, implica òbviament tota una sèrie de canvis més o menys rellevants. Entre d’altres, podem destacar l’escurçament dels cicles rituals, un major èmfasi en la congregació dels fidels (a efectes de preservar la cohesió comunitària) més que no pas en l’experiència personal, etc. No entrarem aquí en aquests fets. Ens limitarem, de moment, a observar la pràctica de la pregària com una manifestació més de la diversitat lingüística i semiòtica.

Dimensió lingüísticosemiòtica de la pregària

I. La pregària es pot considerar des de diferents perspectives que situen la dimensió lingüística al costat d’altres factors amb els quals interactua.

SEMIÒTICA, ANTROPOLOGIA LINGÜÍSTICA

La pregària com a pràctica en què la dimensió lingüística –amb càrrega semàntica o purament sonora– interactua amb el gest; el moviment, la postura i l’orientació corporals; les restriccions pròpies d’un gènere (la pregària en si) i els seus subgèneres (invocacions, accions de gràcies, peticions, etc.); l’ús d’objectes específics (que ajuden a centrar l’atenció); un esquema comunicatiu determinat (conceptualització diferenciada / conjunta d’emissor i “interlocutor”); un sentit determinat de l’espai i del temps sagrats; el recurs sistemàtic a la repetició i la periodicitat (de l’acte de la pregària durant el dia o un determinat marc temporal i del propi contingut textual-sonor-gestual de la pregària), etc.

or sharing experiences. That common way, that sort of general framework, is called the *communication ethos*» (Khubchandani 1997).

³ «...the force of the sacred has its source in language effects and these require to be external to the individual: “no performance takes place; everything is done by words [...] These words [...] are pronounced in such a way that they [...] become [...] exterior [to them...] They have thus become a thing, in the true meaning of the word” (Durkheim 1957: 196; Gane, 1992).

Per altra banda, l'ús de la paraula en el context de la pregària posa de manifest algunes “anomalies” respecte a les assumpcions convencionals sobre l'arbitrarietat del signe lingüístic i el signe com a mediador de significat. Com veurem, en el context de la pregària hi trobem casos en què la pura forma lingüística “significa”.

SEMÀNTICA COGNITIVA, ANTROPOLOGIA LINGÜÍSTICA

La categorització relativa de l'element humà/element diví que posa en joc la pràctica i els marcs semàntics específics que activen les conceptualitzacions que vehicula la pregària en si són dues de les qüestions més rellevants des d'aquesta perspectiva.

A l'*Encyclopedia of Language and Linguistics* (2006) hi trobem un article dedicat a la pregària. Entre els aspectes que hi resumeix P.G. Friedlander en destaquem els següents:

- El llenguatge juga un paper principal en la pregària a totes les tradicions religioses del món però segons diferents concepcions.
- En aquest context s'hi pot apreciar la inversió de la que considerem la funció ordinària del llenguatge: deixa de ser el sistema de símbols amb què té lloc la comunicació sobre el món per esdevenir un acte a través del qual “el món és creat”, crea la realitat en què la pregària té lloc i on existeix el subjecte que la practica.
- A moltes tradicions espirituals pregària i meditació van lligades, per exemple a la contemplació dels noms divins (cristianisme, hinduisme, sufisme), la meditació sobre les lletres del alfabet (càbala jueva), la meditació sobre sons sagrats (sí·labes sagrades com ara *om*, hinduisme); determinades pràctiques budistes (especialment les tradicions tântriques) fan un ús conscient del llenguatge com a part de la meditació i del ritual (meditació sobre *mantras* de formes particulars del Buda). En aquest context, el llenguatge es projecta a tots els sentits i és alhora un ritual corporal, un diagrama simbòlic (conegut normalment com a “mandala”), una sèrie de textos que són cantats i la tradició oral d'interpretació d'aquests textos.

Així doncs, les diferents formes de pregària posen en relació la dimensió lingüística amb factors com ara una determinada pauta temporal, un determinat sentit de l'espai, el cos, diversos graus de multimodalitat (participació dels diferents sentits) i actuacions precises vinculades amb objectes determinats.

II. Com es manifesten aquests factors en les múltiples formes de practicar la pregària que podem trobar en un entorn multilingüe i religiosament divers? Mencionarem breument alguns aspectes.

HI TROBEM LA COEXISTÈNCIA DE DIVERSES VIVÈNCIES DEL “TEMPS”

En el context de la pregària, l'acte lingüístic adopta una relació particular amb el temps creant moments de “temps sagrat” en el continu del “temps ordinari”.

A gairebé totes les tradicions espirituals, la pregària ha de dur-se a terme cíclicament, en determinats moments del dia (les cinc pregàries de l'islam sunnita, les tres del judaisme i del bahaisme, l'acció de gràcies abans dels àpats al cristianisme tradicional, etc.), en determinats moments del cicle de la vida humana (rituals de naixement, iniciació, matrimoni, mort...), etc.

La repetició, el cicle, semblen trets intrínsecs a la pregària, tant pel que fa a la seva estructura interna com a la seva actuació exterior.⁴

La pregària pot fer-se en forma d'esdeveniments puntuals, actes ancorats en punts precisos del temps, o ser integrada com un estat mental o activitat més o menys constant (*state of prayfulness*).

HI TROBEM LA COEXISTÈNCIA DE DIVERSES VIVÈNCIES DE L’“ESPAT”

L'acte de la pregària o de l'ús ritual del llenguatge pot fer que la congregació d'un nombre determinat de fidels sigui suficient per constituir un espai sagrat: una assemblea com ho és de fet una sinagoga, que es considera constituïda per la congregació d'un mínim de deu jueus adults (*minyan*). A través d'una pràctica sagrada de base lingüística, les categories de “persona” i d’“espai” es fonen.

La pregària comunitària és especialment valorada en tradicions com la jueva o la islàmica –en aquesta darrera, durant la *jama'ah* els fidels congregats formen files paral·leles davant de l'imam i han d'orientar-se cap a la *qibla* (la Kaaba a la Meca)–.

La noció de temple com a espai sagrat ha donat peu a diverses projeccions: a més de les estructures arquitectòniques específiques trobem conceptualitzacions del cos com a temple, del món sencer com a temple, o la construcció de llocs de pregària i meditació no vinculats a una confessió determinada sinó als ciutadans en general, com descriu Gilliat-Ray (2005) en

⁴ «Prayers are characteristically parallel in structure. However, metaphorical and syntactic parallelism often extend beyond the confines of text to practice. In fact, in Muslim tradition, repetition is not only inherent to the internal structure of prayer, but also to the act of praying itself» (Baquedano-López, 2000).

el cas de l'“espai de pregària” habilitat al Millennium Dome a Londres.⁵ A Barcelona hi trobem un espai similar a l'Àgora Jordi Rubió i Balaguer – Campus de la Ciutadella de la Universitat Pompeu Fabra–, l'anomenada Sala de Reflexió concebuda per Antoni Tàpies com a espai de meditació.

HI TROBEM LA COEXISTÈNCIA DE DIVERSES VIVÈNCIES DEL “COS” HUMÀ QUE S'INTEGREN AMB LA DIMENSIÓ LINGÜÍSTICA DE LA PREGÀRIA

El gest, la posició del cos i la seva orientació cap a un punt determinat de l'espai, determinats moviments rítmics (com ara la “pregària dansada” dels dervixos), o la concentració en la respiració, les sensacions i altres funcions corporals –és a dir, la presa de consciència, introspectiva, del propi cos– són alguns dels elements que formen part de la pregària de gairebé totes les tradicions religioses.

La pràctica espiritual se'ns presenta així com un ús específic que els humans fan del seu cos i que s'integra amb la dimensió lingüística i textual de la pregària.

Els cristians fan genuflexions, el signe de la creu, creuen les mans o n'ajunten les palmes.

Els musulmans segueixen una sèrie pautaada que inclou successivament estar drets, seure, agenollar-se, postrar-se al terra.

L'amidah (tipus de pregària del judaisme) prescriu la posició del cos dret, inclinació, orientació determinada de la cara i dels ulls, la posició de les mans, com fer la vocalització de la pregària i la manera de sortir de l'espai on aquesta té lloc. Ehrlich (2004) suggereix que en la mesura en què la *kavvanah* (la intenció sincera que es requereix a la pregària) adquireix més rellevància, la dimensió física i gestual perd força.

A més de les pautes corporals mencionades, la pregària inclou una altra sèrie de prescripcions relatives a la neteja i la purificació (el cos i també la roba i l'espai en què es prega han d'estar nets), o determinades pràctiques que

⁵ «Many public institutions in British society provide facilities for worship and contemplation. Historically, chapels were at the heart of many gaols and hospitals, but in recent times, other kinds of institution, such as airports, shopping centres, and more recently, the Millennium Dome, have provided a “Prayer Space”, “Place of Worship”, “Quiet Room” or “Multi-Faith Room”. This article looks at the diverse range of physical activities that take place in such facilities and the various meanings that they appear to have for their users, using the Prayer Space at the Millennium Dome as an example. I suggest that these spaces in many ways reflect a society that is moving away from formal, dogmatic, institutional “religion” towards increasingly self-mediated, informal “spirituality” and that, as a result, sacred space in public institutions becomes “sacralised” in ways that are distinctive, compared to conventional places of worship».

ajudin a la relaxació completa per tal de portar la ment a l'estat de calma necessària per l'estat de pregària i meditació (pràctica del ioga en l'hinduisme).

Podem pensar en altres perspectives des de les quals observar la pregària, com ara els efectes que se n'esperen (des d'aconseguir un estat interior determinat fins a provocar determinats resultats / transformacions (*healing*) en el món exterior⁶); la seva consideració com a gènere⁷ o la seva dimensió narrativa⁸. Aquestes perspectives poden aportar dades d'interès per copsar la pregària en la seva multiplicitat de nivells lingüístics i semiòtics.

III. La pregària pot ser dita, recitada, cantada o feta en silenci. Pot sorgir de formats prefixats per la tradició o fer-se de forma espontània. La recitació de mantres (hinduisme, budisme) o dels noms de Déu (islam) són pràctiques incloses a la pregària i que tendeixen a induir a l'estat de meditació. Es tracta de la “contemplació de paraules” tant en la seva dimensió semàntica com sonora. Es contempla, per tant, el significat i alhora el so, que també “significa”.

Una de les pregàries més representatives de l'hinduisme és el *Gayatri Mantra*. Durant la seva recitació diària es contempla el seu significat (contingut semàntic) així com l'efecte acústic que produeix el seu so, percebut com a carregat de sentit espiritual. Una pràctica anàloga basada en el principi que “la pura forma significa” la trobem en la pregària practicada segons la càbala jueva, on cada lletra del alfabet té un significat precís. Aquest tipus de fenòmens semblen difícils d'explicar a través d'una teoria general del signe lingüístic governat per l'arbitrarietat i la funció mediatora entre forma (so) i significat. En aquests casos el so, la forma, significa.

En la mateixa mesura en què com més *kavvanah* (intenció) menys gestualitat corporal, com veïem –és a dir, com més intenció i actitud, “menys cos” sembla necessari– com més meditació, podríem dir, menys suport lingüístic via pregària o via esquemes comunicatius projectats a la pregària des de les

⁶ Dossey, L. (1993) *Healing Words*. Harper Collins: New York.

⁷ «...we consider genre as encompassing a *range* of semiotic expression, not only language but also bodily comportment. [...] spirituality is conventionally actualized through assumption of bodily postures, gestures, linguistic forms, and regulation of voice. [...] we consider genre to be an *interactional* achievement... transitioning into prayer, maintaining the requirements of the genre, and transitioning out of prayer into other forms of communication» (Lisa Capps i Elionor Ochs, 2002).

⁸ «A common characteristic of prayer is its narrative quality – its potential as a sense-making discursive act. Prayer can be a powerful means to piece together life experience. [...] prayers can be about absent others and may involve a larger collectivity [...] in this way, linking [their] present experience to the experiences of other members of the community» (Baquedano-López, 2000).

pautes de la comunicació ordinària. Aquesta projecció és evident en els casos en què la pregària inclou l'acte d'adreçar-se a un interlocutor en segona persona.

Podríem esbossar, per tant, un continu que anés del nivell en què la pregària requereix més suport material (acte lingüístic vocalitzat i expressió corporal) a l'altre extrem en què la pràctica tendeix a perdre el suport físic i esdevé meditació; un continu entre la pregària com a acte, esdeveniment, i la pregària com a estat (*state of prayfulness*). El que ens interessaria aquí és observar com es manifesta la naturalesa del llenguatge en els diferents punts d'aquest continu on sembla que intervenen diferents graus del que en semàntica cognitiva es coneix com “la ment en el cos” (*embodied mind*), perspectiva en què s'inscriu una determinada visió del llenguatge segons la qual el nostre sistema conceptual, i la seva codificació lingüística, deriva de la nostra experiència corporal en el món.

Hem vist com la pregària suposa la sortida del registre de comunicació ordinària, amb la percepció corresponent del codi lingüístic que això comporta, per entrar en un espai de “comunicació sagrada” on el llenguatge adopta un caire específic, una interacció determinada amb el temps, l'espai i el cos, i que arriba a desafiar les assumpcions convencionals sobre el signe com a mediació entre forma i significat.

Hem vist que aquest espai “d'excepció” és freqüentat diàriament i cíclica durant el dia pels fidels de múltiples tradicions religioses que coexisteixen en entorns multilingües on s'alterna l'ús de llengües vehiculars i llengües considerades sagrades.

Per altra banda, la diversitat lingüística inclou altres aspectes:

- La diversitat de sistemes de categorització o conceptualització/segmentació de la realitat tal com és percebuda⁹ –i, per exemple, les diferents versions del *parenostre* en múltiples llengües ens ofereix un camp d'estudi especialment rellevant–.
- La diversitat d'*ethoi* comunicatius, és a dir, les pautes i eines de socialització vehiculades pel llenguatge i que poden influir o ser influïdes per les pautes de “ficció comunicativa” de la pregària,
- La diversitat de coneixement metalingüístic entre d'altres factors.

Tenint en compte aquest conjunt de variables, ens preguntem en quina mesura coopera la coexistència de diferents formes de pregària amb aquesta

⁹ Vegeu, en aquest mateix llibre, l'article “La psicologia del llenguatge en la diversitat lingüística” de M. Cortès-Colomé *et al.*,

diversitat lingüística (i semiòtica) entesa en sentit ampli. En aquest sentit, aquests apunts de recerca pretenen només posar en relleu una dimensió més de la diversitat lingüística que esperem explorar més a fons.

Bibliografia

- Baquedano-López, P. (2000). "Prayer" a *Journal of Linguistic Anthropology* 9 (1-2).
- Capps, L. and E. Ochs (2002). "Cultivating Prayer" a *The Language of Turn and Sequence*. Ed. C. E. Ford, B. A. Fox, S. A. Thompson. New York: Oxford University Press.
- Ehrlich, U. (2004). *The Nonverbal Language of Prayer*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Friedlander, P.G. (2006). "Prayer and Meditation" a *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Ed. K. Brown. Boston: Elsevier.
- Gane, M. ed. (1992). *The Radical Sociology of Durkheim and Mauss*. London; New York: Routledge.
- Gilliat-Ray, S. (2005). "Sacralising' Sacred Space in Public Institutions: A Case Study of the Prayer Space at the Millennium Dome", *Journal of Contemporary Religion*, 20:3, 357– 372.
- Khubchandani, L.M. (1997). *Revisualizing boundaries. A Plurilingual Ethos*. New Dehli: Sage Publications.

Capítol 8.

Dinàmiques sociolingüístiques i immigració: l'escola com a microcomunitat

Virginia Unamuno

Introducció

Aquest treball és el resultat d'una recerca de tipus etnogràfica que s'ha dut a terme a diverses escoles d'educació primària del barri del Raval, en tant que part d'una recerca més àmplia, que inclou altres escoles primàries i secundàries d'arreu de Catalunya.¹ Si bé l'objecte principal de la recerca era la descripció de les competències en llengua (catalana, castellana i anglesa) de nens i nenes immigrants a Catalunya, vam considerar que aquesta descripció havia de ser contextualitzada amb un estudi de l'entorn on aquests nens i aquestes nenes aprenen llengües, i de les formes en què s'empren de manera quotidiana en el sí de la institució escolar. D'aquesta manera podríem entendre de manera més completa la competència en llengua, entesa no tan sols com els coneixement dels aspectes lingüístics sinó de les pràctiques que aquests aspectes fan possibles.

L'escola com a microcomunitat

En aquest treball, partiré de la premissa que l'escola pot ser entesa i mirada, tal com va postular Amparo Tusón (1991), com un microcosmos, una

¹ Aquestes dades pertanyen als projectes de recerca del GREIP (SEJ2004-06723-C02-00 I SEJ-SEJ2007-62147-EDUC) i han rebut ajuts del Ministeri d'Educació i Ciència. Les dades han estat recollides i transcrits per diferents membres de l'equip. La simbologia de transcripció figura a l'annex.

microcomunitat on els participants posen en pràctica i adquireixen certa competència de membre que els permet moure's de manera eficaç en els diferents espais de participació social i lingüística que hi són inclosos. Una escola, en aquest sentit, pot ser descrita com un conglomerat d'espais d'interacció que inclouen patrons diversificats de comportaments lingüístics i socials. Això queda clar, per exemple, si comparem els patrons que estructuraven la comunicació a les aules i al pati, però també les que regulen la interacció entre docents i alumnes, o entre alumnes entre si.

Moure's a l'escola

Com a d'altres comunitats, l'escola està formada per espais físics i simbòlics que exigeixen per a una participació no conflictiva el reconeixement d'un determinat ordre simbòlic i, si es vol, l'acceptació o resistència a una certa regulació simbòlica que inclou, entre d'altres elements, els usos lingüístics. Com va explicar la sociolingüística dels anys 70, la variació és intrínseca als usos del llenguatge, i l'avaluació compartida d'aquests usos és justament el que defineix una comunitat lingüística.

Doncs, l'escola és des d'aquesta perspectiva una comunitat amb un ordre social particular al qual ens podem apropar a través de l'estudi sistemàtic de la manera en què la gent es mou, lingüísticament parlant, dintre dels patrons d'interacció que defineixen espais diferenciats, reconeguts de manera activa pels participants. Per aquells que s'incorporen a aquesta comunitat, com és el cas dels nens i nenes de famílies immigrades, els nous aprenentatges lingüístics van lligats a nous aprenentatges socials. Per això, es diu que es tracta d'una nova socialització lingüística (Schieffelin i Ochs, 1983; Schieffelin, 1993), en la qual l'aprenentatge de les llengües va lligat a un aprenentatge sobre l'adequació dels usos o de les maneres d'exercir la resistència.

En el camí de la socialització lingüística hi ajuda, per exemple, la constatació que dintre de l'escola hi han diferents tipus d'espais que poden ser caracteritzats distintament en funció de la recurrència d'usos i pràctiques lingüístiques específiques. Aquests espais compten, segons són descrits pels parlants, amb diferents tipus de regulació sobre les llengües i les varietats que cal emprar per actuar de manera no marcada. Els locutors reconeixen aquests espais en la seva actuació verbal i saben diferenciar-los de manera eficaç. Es tracta d'una regulació amb cert caràcter normatiu que indexicalitza ordres diversos, com l'institucional i el social en general (Blommaert *et al.*, 2004).

Des de certa perspectiva interaccional, la diferenciació entre espais o contextos (simbòlicament parlant) és possible pel reconeixement d'indicis contextualitzadors (Gumperz, 1981; 1989) que funcionen en les pràctiques interactives i que guien en la interpretació compartida del què es fa i es diu col·lectivament.

El reconeixement d'aquests indicis és, així, part dels aprenentatges socials relatius a les llengües que fan els nous alumnes de les escoles de Catalunya. Aquests aprenentatges, construïts en interacció amb altres alumnes i amb els adults, permeten als nous membres d'una escola moure's lingüísticament amb l'ús de noves llengües, i de les llengües i varietats que coneixen. És a dir, emprar-ne una, dues o diverses simultàniament, intercanviar-les, fer servir formes de parla no catalogades, etc., modificant constantment els repertoris lingüístics dels qual disposen.

De les llengües als repertoris lingüístics

La noció de repertori lingüístic sembla d'utilitat en parlar de les llengües de la immigració. Per una banda, sembla més eficaç per descriure els usos lingüístic de persones que, segons les dades que hem recollit, fan servir habitualment més d'una llengua en la seva comunicació quotidiana, i que en el procés que involucra migrar han anat ampliant el ventall de recursos lingüístics dels quals disposen per afrontar nous reptes socials i comunicatius, a noves dinàmiques identitàries i a noves necessitats pràctiques.

La noció de repertori lingüístic també permet parlar de dinàmiques sociolingüístiques que van més enllà de la tradicional dicotomia entre llengua castellana i catalana, per endinsar-nos en usos lingüístics múltiples que fan entrar en el joc les llengües que aporta la immigració, enteses de manera que també inclouen parlars que es consideren que formen part d'una mateixa llengua, com és el cas de les varietats llatines (Corona i Unamuno, 2008; Unamuno *et al.*, 2008). Així mateix, la noció de repertori lingüístic permet fer una aproximació a una multiplicitat d'usos lingüístics que, per una banda, s'escapen als límits estàndards entre llengües i que, per l'altra, mostren que la relació entre usos lingüístics i procedència geogràfica no és mecànica sinó filtrada pels posicionaments identitaris dels interlocutors.

La noció de repertori lingüístic (vs. llengua) permet, així, prendre en consideració la manera en què els parlants mobilitzen els recursos lingüístics; és a dir, amb aquesta noció sembla possible accedir i conceptualitzar diferents tipus d'usos lingüístics que fan els parlants en situacions de contacte lingüístic i que els porta a contrastar elements propis de diferents llengües a vegades i, altres, a fer-los convergir en parlars únics, heterogenis i quasi impossibles de classificar, d'assignar, a una llengua o a una altra.

Així, el fet de parlar de repertoris fa problematitzar la referència a una llengua homogènia, compartida d'igual manera i utilitzada en un mateix sentit i amb intencions semblants. Més aviat, es tractaria d'entendre que aquests repertoris són complexos i que es desenvolupen en l'activitat quotidiana de participar en esdeveniments socialment significatius, en espais on les identitats es fan relle-

vants interactivament i participen en la diferenciació entre espais i activitats socials. És la relació justament entre repertori i pràctiques verbals la que ens permet parlar de dinàmiques sociolingüístiques (Unamuno, 2005).

Els parlants i les seves descripcions sobre usos i contextos de parla

Per començar, podem observar entre tots els resultats del buidatge d'una sèrie d'entrevistes que hem realitzat a nens i nenes membres de famílies immigrades a Catalunya. Com que són dades obtingudes mitjançant entrevistes, cal dir que els seus resultats no són aliens a les condicions de producció de la conversa; es a dir, que són respostes a preguntes realitzades en el si de l'escola, per un adult associat a la institució escolar, guiades per un protocol de preguntes adreçat especialment a conèixer l'ús i les actituds cap a les llengües catalana, castellana i anglesa (Nussbaum i Unamuno, 2006).

Aquestes condicions de producció no limiten els resultats sinó que els contextualitzen: són descripcions dels usos lingüístics que fan els nens i nenes d'origen immigrant a un membre possible de la institució escolar interessat per la seva vida i les seves opinions respecte a les llengües i a l'escola. No són les pràctiques, sinó les seves presentacions.

Els resultats d'aquestes entrevistes es podrien sintetitzar d'aquesta manera. En primer lloc, en la descripció que fan els nens i els joves entrevistats, les llengües diferents al castellà i el català semblen reduïdes a pràctiques minoritàries especialment a l'àmbit familiar. Tanmateix, el que potser és més interessant és el fet que en pocs casos es tracti de pràctiques monolingües, sinó que la gran majoria dels joves migrats es descriuen a sí mateixos com a participants d'esdeveniments de parla amb la qual fan servir més d'una llengua, tant fora de l'escola com en el si de la institució.

En la dinàmica d'aquestes pràctiques en més d'una llengua, les interaccions amb els mestres i amb els companys són les que es descriuen com a les més oposades, ja que concentren les pràctiques monolingües més nombroses en català, en el primer cas, i en castellà en el segon. Dintre de l'escola, en interacció amb els mestres, per posar un cas, entre els 15 entrevistats 14 diuen parlar català, 4 diuen parlar també castellà i tan sols un diu parlar solament aquesta llengua.

A diferència del què diuen que passa a l'escola, a casa, la majoria afirma fer servir les llengües familiars diferents al castellà i el català, però també fer servir aquestes llengües. Segons les descripcions que fan aquests nens i joves, en l'àmbit familiar el castellà alterna amb altres llengües familiars en les converses amb els progenitors i també amb el català en les converses entre germans o parents escolaritzats, sent el català, segons diuen, una llengua útil per amagar informació als pares o d'altres familiars, no escolaritzats a Catalunya.

Podem seguir el cas de la Salma, una nena d'origen magrebí que ha fet tota l'escolarització a Catalunya. Segons el que ens explica, ella fa servir l'àrab i el castellà per parlar amb els pares, i també fa servir el català per parlar amb la seva cosina petita i amb una de les seves germanes que va a l'institut. Observeu el primer fragment:

Fragment 1 (Salma, noia de família marroquina, nascuda a Barcelona)

76. CEC: *mm\| clar\| mm\| {(P) clar\ normal\ sí\} i el català- amb qui parles?| a més de la teva neboda\| amb algú altre/*
77. SAL: *algunes vegades amb la meva germana | que té setze anys|*
78. CEC: *mm\| que va_ ella va a l'institut/*
79. SAL: *sí|*
80. CEC: *mm\| i aquí a l'escola/*
81. SAL: *aquí a l'escola algunes vegades parlem_ l'Ainia el català\| o el castellà \| amb la amb Nàdia-| parlo l'àrab el castellà o el català \| amb la Clara-| el castellà i el català\| algunes vegades parlo el català i algunes-| el castellà \| i l'àrab amb la Nàdia|*

La Salma es descriu a si mateixa com una persona que fa servir diverses llengües, que les alterna en la conversa amb parents i amigues. Tanmateix, la inclusió de llengües diferents al català, el castellà i l'anglès als espais escolars, com vèiem al quadre, no és gaire habitual.

Sorpren en les entrevistes que aquestes llengües apareixen en poques ocasions en les converses a l'escola i, en contrast amb les observacions, això ens porta a pensar que es produeix una minorització de les llengües d'origen o familiars. Això sembla coherent amb la percepció que tenen els nens i les nenes que a l'escola això de parlar altres llengües no està ben vist, i que el que s'espera d'ells i d'elles és que parlin català i castellà, llengües categoritzades per ells i elles com a llengües del territori.

Un fenomen semblant es pot observar en relació amb l'anglès. Segons les entrevistes, l'anglès és una llengua limitada a la classe d'anglès i a les interaccions amb el professorat d'aquesta llengua. Les observacions al pati de l'escola, el registre d'interaccions entre grups d'alumnes originaris de diversos països i, fins i tot, a l'aula d'acollida, ens mostra que l'anglès no és tan sols una llengua estrangera, sinó una llengua més del repertori disponible a les escoles, llengua que tant docents com alumnes fan servir per a la comunicació quotidiana, a més de formar part del repertori dels nens de famílies immigrades.

A més a més d'aquesta minorització de les llengües familiars o d'origen (tot incloent-hi l'anglès o el francès) a les pràctiques lingüístiques dintre de l'escola, sorprèn la polarització que presenten entre els usos del català i del castellà en interacció amb mestres, en el primer cas, i amb companys, en el segon. Aquesta polarització també es contradiu amb les pràctiques lingüístiques

observades a les aules, les quals ens mostren més aviat que el fet quotidià és el canvi de llengua, tant per part de qui ensenya com per part dels alumnes.

Aquesta polarització (d'usos monolingües en una o altra llengua) descrita durant les entrevistes es pot explicar, com en el cas de la minorització de l'ús de llengües familiars als centres escolars, amb la consideració que els nous alumnes de les escoles catalanes reconeixen l'existència d'unes certes regles de joc, regles que semblen reflectir particions compactes entre llengües i que atorguen al català el rol de ser la llengua institucional, al castellà la llengua "del pati" i a l'anglès el rol de llengua estrangera.

Podríem dir, així, que aquests alumnes han après que el que els adults volen sentir és una descripció diglòssica de les seves pràctiques verbals. En les activitats observades a les escoles, més aviat, les interaccions mostren que aquestes regles són obertes i que aquestes etiquetes es reconfiguren en funció de la situació de parla en la qual els nens i els joves immigrants participen.

Dinàmiques sociolingüístiques i configuració dels repertoris

Potser podria ser interessant preguntar-se com els nens i els joves immigrants a les escoles catalanes construeixen els seus repertoris lingüístics. En aquest sentit, vam portar a terme un projecte de recerca en una escola del Raval (Barcelona) per tal d'entendre les formes en què nens de primària es socialitzen lingüísticament allí.

Després de realitzar diferents observacions i gravacions, vam analitzar els usos lingüístics dels nens i dels docents, i vam intentar establir algun tipus de correspondència amb altres variables, com ara el context, entès d'una manera simbòlica; és a dir, considerant que es tracta d'una construcció que es pot rastrejar a les dades i que els parlants evocuen i fan rellevant a l'hora d'interpretar l'acció comunicativa i de guiar els altres en la seva interpretació.

En definitiva, vam tractar de reconstruir l'entorn escolar des de la perspectiva dels participants, tot atenent la manera en què aquests el descriuen en triar una llengua o una altra o en intercanviar-les. Va ser útil, en aquest sentit, considerar que els parlants disposen d'una certa competència de categorització (Mondada, 1999) que els permet actuar verbalment i ordenar, classificar, els contextos i els parlants amb els quals interactuen. També va ser útil fer la hipòtesi que existeix un cert règim sociolingüístic (Blommaert *et al.*, 2004; 2006) que hom pot descriure i que explica el comportament verbal dels subjectes en una situació determinada.

En definitiva, l'estudi de la interacció en diferents situacions a l'escola em va portar a postular l'existència de diferents espais, simbòlicament definits pels parlants.

Comparem, en aquest sentit, els tres fragments següents. El primer està tret de l'aula d'acollida; el segon, de la classe d'anglès; el tercer, d'un treball en parelles durant una activitat de llengua catalana.

Fragment 2

CEC: *vinga seu*|\nFAR: *moniba també*|\nCEC: *vina moniba*|\n*farem un joc*|\nMAR: *no-*|\n*la moniba seu aquí*|\nCEC: *cec*_\nJOR: *jo jo*|\n*por fa*|\nFAR: *ara comença*_\nCEC: *vina farducci*|\n*vina*_\nMAR: *vina farducci*|\nCEC: *vina aquí*|\nMAR> *aquí*|\nCEC> *que farem un joc*<0>\nFAR: *la moniba també*|\n*amb mi*|\nCEC> *farem un joc tots cinc*|\nAHM: *jo amb rai*|\nJOR: *jo i ell*|\nMAR: *aquí*|\nCEC: *no*|\n*a tu et toca-*|\n*la moniba*|\nJOR: *què?*|\nCEC: *tu amb ella*|\nJOR: *{(F) no}*|\nMNB: *amb la farducci*|\nJOR: *no*|\nFAR: *cesta*|\nMNB: *ces*_\nCEC: *en català*|\n>4> *ci-*|\nFAR: *ci-*|\nCEC: *cis*|\nMNB: *cista*|\nCEC: *cistell*|\nFAR: *ah cistell*|\n

Fragment 3: classe d'anglès

38. SON: *{(F) do some exercise}*|\n<I>
39. ALI: *exercise*|\n<I>
40. SON: *ok well*|\n*Brian* |\n*the last one*|\n*can you repeat?*<I>
41. BRN: *every morning I wake up at eight o'clock*|\n<I> |\n*then I go running or do* |\n*[+do+]<I> some exercise*|\n
42. SON: *{(F) do [+do+]}*|\n*o {(F)do [+du]}*|\n
43. BRN: *do do [+du du+]*|\n

44. SON: *very well* \ <1> *ok* \ <1> \{(DC) can you please Brian ask-} a Rodrigo a qué hora se levanta \ | *please* / <10>
45. BRN: *eh: no me acuerdo* \ |
46. SON: *muy mal* \ | *very bad* \ <3>
- [...]
78. SON: *ya* \ | *eight o'clock* \ | *very well* / <1> *eh: Miriam-* | *preguntali a.:* <1> *Patricia* \ | *pregunta-li a Patricia* \ | *a qué hora s'aixeca* \ <4>
79. MIR: *what what time* \ | *do you get up* \ |
80. SON: *what time do you get up* \ |
81. PAT: *I get up at seven* \ <5> *half past seven* \ |
82. SON: *ok very well* \ <1> *so* \ | *what* \ | *repeat* / <1> *so* / <2>
83. PAT: *so I:* <1> *I get up* <2> *at half past seven* \ |
84. SON: *o: very well* \ | *half past seven* \ <1> *eh: David ah:* | *pregunta-li a Alejandro a qué hora s'aixeca* \ <1>
85. DAV: *what time* <2> *do you get up* \ |
86. ALE: *at half past eight* \ <1>

Fragment 4 : Salma y Jony

1. SAL: *quantes bufandes tens eh colgades?* \ |
2. JON: *quatre* \ | *quants mitjons* [+ *mijons* +] *tens?* \ |
3. SAL: *mi cómo?* \ |
4. JON: *mitjons* [+ *mitjons* +] \ |
5. SAL: *eh-* \ | *dos pars* \ |
6. JON: *què?* \ |
7. SAL: \{(DC) *dos pars* \} \ |
8. JON: *dos* \ | \{(AC) *momento* \} \ | *mitjons* \ <2> *mitjons* \ |
9. SAL: *mira* \ | *un calcetín esto es un calcetín* \ |
10. <4>
11. JON: *tinc un dos tres quatre* \ |
12. SAL: *quants?* \ | *no* \ | *jo tinc tres* \ | *m'he equivocat* \ <0>
13. JON: [*a Cec*] \{(F) *ja tenim una altra* \} \ |
14. SAL: *sí* \ <0>
15. JON: *sí sí sí* \ |

Moltes coses podrien ser dites a partir d'aquestes dades. El que m'interessa subratllar aquí és que si en el primer fragment la interacció porta els nens i nenes a fer un ús casi exclusiu del català, orientant-se cap a la categorització de l'espai d'acollida com a catalanoparlant, en el segon, la mestra orienta la conversa cap a un ús trilingüe, caracteritzat per descriure en la pràctica a l'anglès la llengua de la classe (objecte d'ensenyament i aprenentatge), el castellà com a llengua per parlar amb els nouvinguts (p. ex. torn 44) i per aclarir possibles malentesos, i el català com a llengua per parlar amb qui és considera que ja forma part dels vells alumnes.

Aquestes categoritzacions diferents de les llengües que es presenten en el tercer fragment no solament es troben en interaccions a classe amb adults a

l'escola estudiada. Com mostra el fragment 4, també els alumnes categoritzen de manera semblant els diferents recursos que configuren els seus repertoris verbals. Com mostra aquest fragment, el català és categoritzat com a llengua objecte d'ensenyament-aprenentatge i, el castellà, com a llengua que serveix per resoldre malentesos i que possibilita fer un parèntesi de l'activitat de classe per posar-se d'acord i tirar endavant amb la tasca escolar (torns 8 i 9).

Les dades que hem recollit mostren que els alumnes nouvinguts a poc a poc van reconeixent i categoritzant els diferents recursos verbals que configuren els seus repertoris de parla. Així, van trobant els que consideren més adients per tal d'actuar de manera apropiada a les expectatives culturals d'aquesta microcomunitat que és la seva escola. També, és clar, les dades mostren que els alumnes poden resistir-s'hi, proposant altres categoritzacions. Hi ha qui ho fa, però el risc és quedar fora del fet de la normalitat. Perquè les expectatives culturals com les que guien els usos i les tries lingüístiques, i a les quals s'enfronten els nous alumnes, responen a certa normalitat implícita, i qualsevol ruptura corre el risc de ser interpretada com a transgressió, oposició o raresa.

Els usos escolars i els usos de l'entorn familiar i del barri dels nens i nenes immigrants entren en relacions complexes que permanentment s'evocuen. Com un peix que es mossega la cua. L'ús del castellà com a recurs facilitador de la comprensió dels nens nouvinguts a les classes es basa, segons el professorat, en el fet que sigui aquesta la llengua de socialització no escolar de les famílies i d'ús habitual fora de l'escola per part de l'alumnat. Això, és clar, entra en contradicció, com exemplifica el fragment 2, amb el fet que sigui el català i no pas el castellà la llengua amb la qual interaccionen inicialment els alumnes nouvinguts a l'escola. Però això és el començament, l'aprenentatge per desaprendre.

A poc a poc sembla que els nens i les nenes aprenen que el català és la llengua difícil, aliena, pròpia de la institució, i que els fa membres de l'escola en tant que alumnes. Però també aprenen que no és la llengua que cal fer servir si el que es vol és posar en rellevància el fet de ser company, amic, etc. Les dinàmiques sociolingüístiques de la microcomunitat escolar observada al Raval a poc a poc els fan desenvolupar una més gran competència passiva que activa en català.

Tanmateix, les dinàmiques sociolingüístiques on es reconfiguren els repertoris són canviants. Per això, les dades que presentem ens parlen d'un moment, d'una fotografia inconclusa dels repertoris de parla que són sempre plàstics, flexibles i oberts a noves configuracions.

Per acabar

Aquesta presentació tan sols volia apropar-se d'alguna manera a les dinàmiques sociolingüístiques de la immigració, prenent com a exemple l'escola. Com a petita comunitat, l'escola ens presenta un exemple de diversos espais,

amb diversos graus de regulació institucional, d'asimetries i de solidaritat. Però també ens mostra la manera en què els seus membres entenen i descriuen en la pràctica els patrons d'usos lingüístics, alhora que els avaluen en la cerca de una determinada pertinença social.

En aquest sentit, la lògica de la minorització de les llengües d'origen o familiars en la descripció sobre les pràctiques lingüístiques escolars que fan els nens i nenes immigrants ens pot servir com un indicatiu per pensar en la manera en què la comunitat que acull categoritza el bagatge lingüístic de la immigració, el valora, l'ignora o el considera un problema.

Aquest bagatge lingüístic que aporta la immigració transforma les dinàmiques sociolingüístiques de la comunitat, i les dinàmiques sociolingüístiques de la comunitat reconfiguren els seus repertoris. Els nous membres participen en les dinàmiques sociolingüístiques de la societat d'acollida, adquireixen la seva lògica, però també les transformen. Amb els nous membres apareixen veus noves, llengües noves i els recursos lingüístics s'amplien.

Arribats a aquest punt, seria simplificador parlar del fet que les dinàmiques que defineixen les relacions entre les llengües a l'escola passa per la tensió entre el català com a llengua de classe i el castellà com a llengua del pati. Fins i tot, com deia, pensar que l'anglès és simplement una llengua estrangera. Hi ha indicis per pensar que es tracta de qüestions bastant més complexes.

A les classes, com hem vist, els participants disposen d'un repertori que va més enllà d'una sola llengua, i sembla que el canvi entre llengües és un recurs potent que coneixen i saben explotar. Les "barreges" entre llengües, els usos mestissos, no ens deixen parlar de dinàmiques limitades a distribucions funcionals complementàries, sinó que fan necessària una comprensió més holística de les relacions entre les llengües: la noció de repertori sembla més adient. Com postulem aquí, cal estudiar, doncs, la manera en què aquests repertoris són definits i defineixen les dinàmiques sociolingüístiques en què participa la immigració, tot prenent en consideració que en som part fonamental.

Bibliografia

- Blommaert, J., Collins, J. i Slembrouck, S. (2004). Spaces of Multilingualism1 Working Papers on Language, Power y Identity,18.
- Corona, V. i Unamuno, V. (2008). Reflexión, conciencia e ideología lingüísticas en el discurso de jóvenes latinoamericanos, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 49 pp. 48-56, (2008). ISSN 1133-9829
- Corona, V., Tusón, A. i Unamuno, V. (2008). Falar el nosotros de allá y el de ellos de aquí: a variación do castelán como obxecto de reflexión e de ensino". A: M^a Teresa Díaz García, Inmaculada Mas Álvarez, Luz Zas Varela (coords): (2008): Integración Lingüística e Inmigración, Santiago: Lalia-Universidade de Santiago de Compostela, 95-115, ISBN 978-84-9887-020-6.

- Gumperz, J. J. (1981). "Conversational inference and classroom learning" , en Green i Wallat (eds) *Ethnography and Language in Educational Settings*, Norwood, N. J.: ALEX Publishing Corporation.
- Gumperz, J. J. (1989). "Contextualization and Understanding" , en Duranti, A. y C. Goodwin (eds) *Rethinking Context*, Cambridge University Press.
- Nussbaum, L. i Unamuno, V. (eds.) (2006). *Usos i competències multilingües d' escolars d'origen. immigrant*. Bellaterra, Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Schieffelin, B.B. i Ochs, E. (eds.) (1986). *Language Socialization Across Cultures*. New York: Cambridge Univ. Press
- Schieffelin, B.B. (1993). Codeswitching and language socialization: Some probable relationships. In *Pragmatics: From Theory to Practice*. J. Duchan *et al.*, eds. pp. 20-42. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Tusón, A. (1991). "Iguales ante la lengua, desiguales ante el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo", en *Signos*, 2, enero-marzo, 1991, 30-39.
- Unamuno, V. (2005). *L'entorn sociolingüístic i la construcció dels repertoris lingüístics de l'alumnat immigrant a Catalunya*. Noves SL.

Annex

Codis utilitzats en la transcripció

Inicials majúscules:	Nom dels parlants (modificats per conservar-ne l'anonimat)
Seqüències tonals:	descendent: \ ascendent: /
Pregunta amb pronom:	?
Pauses:	curta mitjana llarga <nombre de segons>
Allargament sil·làbic (segons durada):
Encavalcaments :	=text parlant A= =text parlant B=
Interrupcions:	text_
Intensitat:	piano {(P)text} pianissimo {(PP)text} forte {(F)text} fortissimo {(FF)text}
To:	alt {(A)text} baix {(B)text}
Tempo:	accelerat {(AC) text} desaccelerat {(DC) text}
Enunciats acompanyats de riure:	{(@) text}
Comentaris:	[comentari]
Fragments incomprensibles (segons durada):	XXX XXX XXX XXX XXX XXX
Fragments dubtosos:	{(?) text}

Capítol 9.

El projecte Linguamón Audiovisual i lesseves possibilitats com a eina de comunicació multilingüe

Eulàlia Canals

1. Introducció

L'any 2005 va néixer a Barcelona Linguamón-Casa de les Llengües, una institució amb vocació internacional que té la finalitat d'estudiar, preservar, difondre i donar projecció a les llengües del món. Els altres objectius són la promoció de les llengües del món com a vehicle de comunicació, de civilització i de diàleg, com a font de desenvolupament personal, creativitat humana i com a patrimoni de la humanitat.

Linguamón-Casa de les Llengües treballa perquè es reconegui el valor de cada llengua, per facilitar-ne la convivència, i coopera amb especialistes i organitzacions que comparteixen aquests objectius sense oblidar, en un món connectat a Internet, la necessitat que totes les llengües puguin ser presents en la societat de la informació i en les noves tecnologies.

En l'Any Internacional de les Llengües, Linguamón-Casa de les Llengües llançarà a Internet el portal Linguamón Audiovisual, un punt de trobada de persones amb ganes de compartir i aprendre llengües. Es tracta d'un portal internacional que incorpora una tecnologia audiovisual avançada i interactiva. Es planteja com una eina de comunicació que pretén fomentar el coneixement de les llengües i la cohesió social.

2. Linguamón-Casa de les Llengües

Linguamón-Casa de les Llengües és un organisme que forma part del govern de la Generalitat de Catalunya i que té com a objectius la promoció de les llengües del món. Parteix de la idea de que totes les llengües serveixen igualment per pensar i crear, expressar sentiments o resoldre conflictes a través del diàleg, al marge del nombre de persones que les parlin. Només així es pot entendre la importància que té la promoció de totes les llengües, per minoritàries que ens semblin.

Una altra de les finalitats de la institució és garantir que cada individu faci servir la seva llengua com a font de desenvolupament personal en la llengua pròpia que és la que pot fer millor aquestes funcions. Per això treballen perquè es reconegui el valor de cada llengua, per facilitar-ne la convivència, i cooperen amb especialistes i organitzacions que comparteixen aquests objectius, és a dir, promocionar l'aprenentatge de llengües i el plurilingüisme dels ciutadans. També treballen per difondre models de gestió del multilingüisme respectuosos amb l'entorn i amb les necessitats de la societat i els organismes. En aquesta línia, és crucial tenir present el paper de la traducció com a mitjà d'acostar la informació a les persones de diferents comunitats. Per aquesta raó, continguts generals del web de la institució es troben en 21 llengües.

Des de Linguamón-Casa de les Llengües s'entén que la tecnologia pot ajudar en la gestió del multilingüisme. En un món connectat a Internet es crea la necessitat que totes les llengües puguin ser presents en la societat de la informació i en les noves tecnologies. Per aquesta raó, Linguamón-Casa de les Llengües disposa d'una pàgina web (www.linguamon.cat) multilingüe on es poden consultar els avenços en matèria tecnològica pel que fa a les diferents llengües. Entre d'altres, volen afavorir la presència de les llengües a Internet i impulsar recursos tecnològics per facilitar les comunicacions multilingües, el que anomenen multilingüisme i ciberespai. A més, Internet és un espai particularment lliure pel que fa a l'ús de les llengües, éspecialment si pensem en continguts audiovisuals on totes les llengües hi poden tenir accés.

3. El projecte Linguamón Audiovisual

Per poder facilitar les comunicacions multilingües entre persones que parlen o estan aprenent els mateixos idiomes s'està posant en marxa el projecte Linguamón Audiovisual que, per ara, està en fase de proves. Es tracta d'un portal que es basarà en l'audiovisual i on el més important serà la comunicació oral entre persones de diferents mons que tinguin alguna llengua en comú (sigui la seva primera llengua o una segona llengua apresada o que s'està aprenent).



Cada usuari registrat al portal tindrà un espai propi, el Meu Món, que podrà personalitzar tant estèticament com a nivell de continguts, sense límit d'espai. En ser un portal eminentment audiovisual, els continguts seran principalment vídeos, ja siguin filmats pel propi usuari com pujats des d'altres indrets. Del què es tracta és que aquest material audiovisual es comparteixi, i s'editi amb eines com el doblatge i la subtitulació per a poder-lo fer accessible a persones que parlin altres llengües.

Des del portal es podran dur a terme també intercanvis lingüístics virtuals amb altres persones, mitjançant la vídeo-conferència o el *messenger*, i comunicar-se amb altres usuaris del portal amb eines com el correu electrònic, el comentari, la vídeo-resposta o el xat. Una altra possibilitat que ofereix el portal és la realització d'un cine-fòrum, que permet comentar un vídeo mentre es projecta.

Aquest portal està pensat també per a que diferents institucions culturals o associacions de defensa de les llengües puguin donar a conèixer les seves activitats i compartir el coneixement que generen. Amb aquest objectiu, s'han creat espais especialment pensats per a aquestes finalitats, com la sala de conferències o la de bones pràctiques que s'explicaran en detall a continuació.

3.1. Parts del portal

Quan una persona entra al portal té la possibilitat de veure els vídeos que altres persones han creat. Si decideix participar en el portal es pot registrar

mitjançant un procediment molt senzill. Un cop registrada, qualsevol persona pot dissenyar els seus espais com vulgui, el que anomenem el Meu Món.

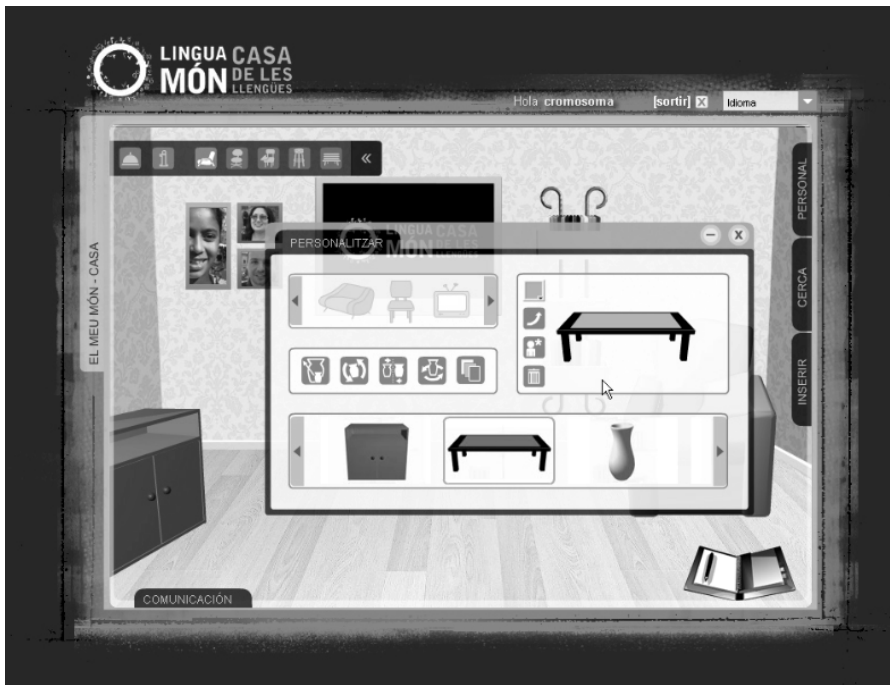
Els diferents espais són sales que tenen diferents temàtiques que corresponen als diferents espais de la vida de cadascú (la casa, el carrer, el lleure, l'escola, el treball, etc.).



Així, aquests espais es poden decorar amb els mobles i els elements que vulguem: des d'un sofà fins a una pilota de platja, que són elements ja integrats en el portal i, per tant, totalment disponibles per als usuaris registrats.

La idea principal de tenir diferents espais és poder associar diferents vídeos amb aquests àmbits de la vida de cada persona. A més, qualsevol usuari del portal pot veure els espais d'altres persones i els vídeos que aquestes persones han associat amb cada espai.

Totes les passes per registrar-se, pujar vídeos, i d'altres que s'expliquen més endavant es podran dur a terme en llengües diferents entre les que es troben el català, el castellà, l'anglès, el francès, l'alemany, l'italià, l'euskera, el gallec, l'àrab, l'amazic, el portuguès i el wòlof, entre d'altres... La idea és que sigui un portal multilingüe on les llengües de totes les comunitats lingüístiques s'hi vegin reflectides siguin més o menys majoritàries o més o menys presents al nostre territori. Encara que la llengua del portal estigui limitada a les 12 anteriorment esmentades, això no impedirà que qualsevol persona pugui un vídeo en una llengua que no s'inclou en les llengües del portal.



A més de poder pujar vídeos i compartir-los, els usuaris del portal tenen també la oportunitat de practicar llengües a través d'un sistema de creació de parelles lingüístiques. La persona que vulgui practicar les llengües que parla o està aprenent podrà inscriure's en una mena de borsa on haurà de dir quines llengües parla i quines vol practicar.



Un cop inscrit, tothom podrà veure el seu anunci, i la persona que estigui interessada podrà respondre i quedar virtualment amb la seva parella lingüística per a practicar la llengua o llengües que decideixin virtualment a través del xat o el messenger o bé fent una vídeo-conferència.



A part de la sala de parelles lingüístiques, hi haurà una altra sala on es permetrà la comunicació directa amb altres persones que són usuàries del portal. Es tracta del que s'anomena cafeteria. Una sala amb aspecte de cafeteria on els usuaris del portal podran xerrar, intercanviar opinions, etc.



La sala de cine-fòrum que es pot veure en la següent fotografia està dedicada a compartir i visionar vídeos en grup. Els usuaris poden convocar els seus amics o coneguts i poden visionar un vídeo tots junts i comentar-lo.

Els usuaris que siguin membres d'alguna institució on s'ofereixin conferències i xerrades de temes culturals interessants poden enregistrar aquestes conferències i poden demanar a Linguamón-Casa de les Llengües que les posin a la sala de conferències dins de la programació que cada setmana hi haurà i que oferirà diferents temàtiques.

Des de Linguamón-Casa de les Llengües s'oferirà una programació setmanal de vídeos que s'anomena Canal Linguamón i que proposarà el visionat de vídeos que es podrà fer des de totes les sales del portal.

Finalment, hi ha una última sala anomenada sala de bones pràctiques on qualsevol institució o usuari pot proposar o explicar una bona pràctica lingüística. Linguamón-Casa de les Llengües decidirà l'idoneïtat de cada pràctica lingüística i també en proposarà o n'explicarà.



3.2. Activitats dins del portal

En aquest apartat s'esmentaran i s'explicaran les accions que es poden fer en el portal. Una de les primeres tasques que podrà fer una persona que es registri com a usuari és la de personalitzar els seus espais. Per això farà servir eines de disseny del seu món que consisteixen en diferents categories de mobles i objectes que van normalment associats als diferents àmbits de la nostra vida.

Les activitats principals que qualsevol usuari pot dur a terme són fonamentalment pujar i baixar vídeos. El mateix usuari que els ha penjat o bé un altre usuari pot manipular aquests vídeos fent servir les eines de doblatge subtitulat que ofereix el portal. D'aquesta manera, el vídeo original que era en una llengua específica es pot fer accessible a altres persones que no parlen aquesta llengua. Aquesta tasca de subtitular o doblar vídeos és una de les més importants que permetrà assegurar la comunicació i el coneixement mutu entre comunitats amb llengües diferents.



Els usuaris que ho vulguin podran també fer servir altres eines de comunicació per posar-se en contacte amb persones que també són usuàries del portal. Aquestes eines són el *messenger* i el correu electrònic, les més corrents avui dia, però també una eina de comunicació anomenada vídeo resposta. Una vídeo resposta adreça directament el tema d'un vídeo anterior i proposa un vídeo

propi o bé un vídeo que té a veure amb la temàtica de l'anterior i es pot fer d'una forma tan senzilla com fent servir la càmera d'un telèfon mòbil o una càmera de fotos digital.

3.3. Possibilitats pedagògiques del portal

El portal que s'està describint aquí no només està pensat per a que els individus hi puguin participar. En la societat actual, on les eines tecnològiques tenen cada cop més cabuda dins del món educatiu, el portal pot ajudar a que moltes de les activitats educatives que es realitzen en escoles i instituts d'arreu es puguin difondre per internet.

Les activitats que poden tenir més interès cultural i les que són fruit d'una experiència educativa concreta es poden donar a conèixer a través del portal. Fins i tot, es podria arribar a establir una comunicació periòdica entre institucions de diferents països amb motiu d'una activitat educativa comuna com pot ser l'Any Internacional de les Llengües, el Carnestoltes, el Dia de Sant Jordi, o d'altres festes del calendari escolar.

Pel que fa a institucions que promouen l'interès per la lectura, com són la Xarxa de Biblioteques Públiques, també poden aprofitar-se de l'existència del portal i promoure activitats pròpies, com poden ser les xerrades d'autors de diferents parts del món o bé la lectura dramatitzada de contes i obres de teatre. Totes aquestes activitats es poden enregistrar i incorporar al portal per part dels responsables de cada institució.



Com s'ha esmentat anteriorment, el fet que hi hagi la possibilitat de fer intercanvis lingüístics entre persones que aprenen diferents llengües facilita part de la tasca de les escoles d'idiomes. En primer lloc, el fet que normalment a la classe de llengua el temps que cada estudiant dedica a practicar la llengua oral és limitat a uns quants exercicis en parelles o grups no afavoreix la fluïdesa oral dels aprenents. Els estudiants sempre necessiten una pràctica extra que és encara més fonamental quan la classe d'idiomes no es troba al context social on la llengua és present. En segon lloc, aquesta pràctica oral amb persones fora de la classe d'idiomes es pot fomentar des de la mateixa aula proporcionant als estudiants un sistema de pràctica presencial o no presencial que els permet estar en contacte virtual amb alumnes d'idiomes de tot el món, i en contacte també virtual o real amb alumnes de tot el món que aprenen o parlen els idiomes que volem aprendre. Finalment, la pràctica oral amb persones que estan en iguals condicions que els pot ajudar a vèncer la por de comunicar-se o de parlar en una llengua que no dominen.

3.4. Possibilitats del portal per a diferents comunitats i per a estudiosos de les llengües

Altres organismes que es poden beneficiar de l'existència del portal són les institucions que treballen per la defensa de les llengües, siguin llengües amenaçades o llengües només minoritàries o minoritzades. Aquestes institucions poden tenir especial interès en explorar la part del portal on poden incorporar conferències, o simplement pujar vídeos i subtítular-los o doblar-los i així poder tenir documentades les llengües que d'entrada tenen menys presència a l'internet.

La tasca de documentació de llengües també pot ser d'interès per a lingüistes d'arreu; de fet, el portal pot servir per crear corpus lingüístics audiovisuals que proporcionin dades per a estudis lingüístics diversos.

També les institucions que representen a diferents comunitats lingüístiques poden trobar en el portal un lloc a internet per a difondre les seves activitats i penjar vídeos de conferències o altres temes que creguin que poden ser d'interès per a la seva o altres comunitats lingüístiques.

4. Conclusions

Per concloure, aquest portal de participació ciutadana ofereix múltiples oportunitats tant a individus com a institucions per a poder ajudar a perpetuar la diversitat lingüística del nostre planeta i per garantir la promoció de les llengües del món com a vehicle de comunicació, de civilització i de diàleg, com a font de desenvolupament personal, creativitat humana i com a patrimoni de la humanitat.

El portal també neix amb la voluntat de facilitar la convivència entre les diferents comunitats oferint la possibilitat de comunicar-se, conèixer-se i aprendre de les altres persones degut al fet de ser un portal altament internacional amb eines com el *messenger* o la vídeo-conferència per una banda i la possibilitat d'intercanvis lingüístics per l'altra. Alhora, tracta de ser un portal atractiu per a l'usuari individual, que té la possibilitat de tenir el seu món audiovisual que pot personalitzar tant estèticament com a nivell de continguts, sense límit d'espai.

El fet que també les diferents institucions culturals o associacions de defensa de les llengües puguin donar a conèixer les seves activitats i compartir el coneixement que generen fa que el portal tingui també la seva vessant comunitària.

Capítol 10.

Actuacions en l'àmbit de l'acollida lingüística i cultural dins el sistema educatiu suec

Mónica Fidalgo Piña

1. Introducció

Suècia és un dels països europeus en què l'ideal del multiculturalisme ha tingut una major influència política. L'any 1975, el govern suec va establir una política d'immigració basada en tres principis fonamentals, igualtat, llibertat d'elecció i cooperació, els quals han estat decisius en la construcció de la política d'integració dels estrangers. L'any 1976 es va aprovar la Reforma de l'Educació de la Llengua Familiar (*Hemspråksreform*), moment a partir del qual els alumnes que no tenen el suec com a llengua familiar gaudeixen de dos drets fonamentals. D'una banda, rebre el suport necessari per adquirir el mateix nivell de suec que els alumnes que tenen aquesta llengua com a llengua d'ús habitual a l'entorn familiar. De l'altra, rebre el suport necessari per mantenir i desenvolupar la seva llengua familiar i la seva identitat com a bilingüe.

Així, els plans d'estudi dissenyats pel govern suec estan basats en el reconeixement de la diversitat lingüística com a font de riquesa i inclouen diversos programes de suport a la llengua materna per als alumnes d'origen estranger, els quals representen aproximadament el 15% del total d'alumnes de l'ensenyament obligatori. L'administració i els centres educatius fan grans esforços per integrar aquests alumnes a la societat i cultura sueques, sense que això impliqui renunciar a la llengua i cultura del seu país d'origen.

El treball que segueix gira entorn dels diversos programes d'ensenyament de llengua materna que es duen a terme dins l'àmbit escolar a Suècia, al llarg de l'Educació Infantil i de l'Educació Primària i Secundària Obligatòria. En primer lloc, es presenta l'experiència de Suècia amb el fenomen de la immigració i la composició de la població d'origen estranger establerta al país. A continuació, es dona una visió general de la implementació i l'organització de les diferents modalitats de cursos i activitats educatives de suport a la llengua materna. Finalment, es destaquen quins són els aspectes positius d'aquest tipus d'iniciatives i quins aspectes s'haurien de revisar per tal de millorar la qualitat de l'ensenyament.

2. Immigració a Suècia

Actualment, Suècia té una població de 9 milions d'habitants, dels quals un 16,7% són d'origen estranger. Aquest percentatge inclou la població nascuda fora de Suècia i la població nascuda a Suècia els dos progenitors de la qual són estrangers. Com es pot observar a la taula 1, la població estrangera ha augmentat significativament des de la dècada del 1960, en què aquesta representava un 4% de la població total.¹

TAULA 1. EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ ESTRANGERA A SUÈCIA DES DE 1960

	2006	2005	2000	1990	1980	1970	1960
<i>Població d'origen estranger</i>	16.7%	16.2%	14.5%				
<i>Població nascuda fora de Suècia</i>	12.9%	12.4%	11.3%	9.2%	7.5%	6.7%	4.0%
<i>Població nascuda a Suècia, amb progenitors estrangers</i>	3,8%	3,8%	3,2%				

L'origen de la població estrangera establerta a Suècia és molt divers. La taula 2 de la pàgina següent mostra els principals grups, entre els quals cal destacar els procedents dels Països Nòrdics, Iraq i de l'antiga Iugoslàvia.²

¹ Font: Statistika Centralbyran. Disponible a http://www.scb.se/templates/tableOrChart_26041.asp

² Font: Skolverket (Agència Nacional Sueca per a l'Educació). Disponible a <http://www.skolverket.se>

TAULA 2. PRINCIPALS GRUPS ESTRANGERS ESTABLERTS A SUÈCIA

	2006
Finlàndia	180.906
Iraq	82.827
Iugoslàvia, República Federal de	73.671
Iran	55.747
Bòsnia i Hercegovina	55.465
Polònia	51.743
Noruega	44.727
Dinamarca	44.444
Alemanya	43.044
Turquia	37.107
Xile	27.967
Líban	22.697
Tailàndia	20.524
Somàlia	18.342
Regne Unit	17.788
Síria	17.768
Estats Units d'Amèrica	15.225

A partir d'aquest moment, es va haver d'acceptar que molts d'aquests immigrants mai tornarien als seus països d'origen. L'any 1975, el govern suec va establir una política d'immigració basada en tres principis o objectius fonamentals:

1. *Igualtat (Jämlikhetsmal)*: el nivell de vida dels immigrants ha de ser el mateix que el de la resta de la població.
2. *Llibertat d'elecció (Valfrihetsmal)*: els immigrants han de tenir l'oportunitat de decidir fins a quin punt volen conservar i desenvolupar la identitat cultural i lingüística del seu país d'origen, i fins a quin punt volen assumir una identitat cultural sueca.
3. *Cooperació (Samverkansmal)*: la tolerància, la solidaritat i la comprensió mútua han de ser l'objectiu a l'hora de prendre qualsevol decisió relacionada amb temes d'immigració.

Aquests tres principis han estat decisius en la construcció de la política d'integració dels estrangers i van portar a la Reforma de l'Educació de la Llengua Familiar (*Hemspråksreform*) l'any 1976, moment a partir del qual els alumnes que no tenen el suec com a llengua materna gaudeixen del dret de rebre el suport necessari per mantenir i desenvolupar la seva llengua familiar i la seva identitat com a bilingüe.

3. Programes i activitats educatives de suport a la llengua materna³

Els plans d'estudi dissenyats pel govern suec estan basats en el principi d'igualtat i el reconeixement de la diversitat cultural i lingüística com a font de riquesa. L'administració i els centres educatius han fet grans esforços per integrar els alumnes d'origen estranger a la societat i cultura sueques, sense que això impliqui renunciar a la llengua i cultura del seu país d'origen.

Cal comentar que el sistema educatiu suec està descentralitzat fins al nivell municipal des de la dècada del 1990.⁴ Així, l'organització i la gestió de l'ensenyament de llengua materna és competència i responsabilitat dels municipis.

Els diversos programes i activitats educatives de suport a la llengua materna es duen a terme al llarg de l'Educació Infantil i de l'Educació Primària i Secundària i s'adapten a les necessitats específiques dels alumnes a cadascuna d'aquestes etapes educatives.

3.1. La llengua materna a l'Educació Infantil (*förskola*)

A Suècia, l'Educació Infantil (*förskola*), equivalent a la llar d'infants i parvulari, té caràcter voluntari i comprèn quatre cursos, d'1 a 6 anys. Com es pot veure a la taula 3, durant el curs 2005-2006, hi havia 12.809 alumnes que tenien una llengua familiar diferent del suec (un 14,5% del total).⁵

Segons el "Pla d'Estudis per a l'Educació Infantil", els alumnes que tenen una llengua familiar diferent del suec han de tenir la possibilitat de desenvolupar tant la seva identitat i cultura com la seva capacitat de comunicar-se en suec i en la seva llengua materna. Amb aquesta finalitat, un professor pot venir al centre un parell de cops a la setmana per transmetre a l'alumne la seva llengua i cultura mitjançant diferents activitats (jocs, dibuixos, cançons, contes, etc.). Aquest tipus de suport s'integra dins les activitats ordinàries de l'alumne, malgrat les dificultats per coordinar-se amb l'equip docent del centre. També existeixen alguns centres que ja disposen de seccions bilingües, amb personal que parla suec i la llengua materna dels alumnes. L'administració municipal és la responsable de proporcionar els mitjans necessaris per poder complir aquests objectius.

³ Cal comentar que el terme llengua materna és un concepte ambigu que, en general fa referència a la/les primeres llengües que s'aprenen a l'entorn familiar. Farem servir aquesta terminologia perquè és habitual a fonts oficials i és utilitzada per diversos autors especialitzats en aquest àmbit.

⁴ Des de l'any 1991 els municipis gaudeixen de certa llibertat per distribuir els fons procedents del govern i des de l'any 1993 el govern assigna una quantitat global per a l'educació.

⁵ Font: Skolverket (Agència Nacional Sueca per a l'Educació, 2006: 589).

TAULA 3. ALUMNES A L'EDUCACIÓ INFANTIL SEGONS LA SEVA LLENGUA MATERNA

<i>Alumnat d'Educació Infantil. Curs 2005-2006</i>	
<i>Llengua materna</i>	<i>Nombre d'alumnes</i>
Total d'alumnes	88.407
Llengua materna (diferent del suec)	12.809
Àrab	2.456
Bosni/croat/serbi	1.128
Espanyol	809
Anglès	757
Albanès	683
Somali	655
Finès	648
Kurd	543
Persa	503
Turc	495
Altres llengües	4.132

El nombre d'alumnes que participen en aquests programes educatius ha disminuït considerablement des de la dècada del 1990. L'any 1990 va participar-hi un 60% dels alumnes que podien beneficiar-se'n, mentre que l'any 2005 només va participar-hi un 14% (taula 4). Probablement aquest descens s'atribueix al fet que des de l'any 1991 els municipis van assumir el finançament d'aquest tipus de suport i alguns es van veure forçats a reduir-lo o suprimir-lo per manca de recursos econòmics.

TAULA 4. PARTICIPACIÓ EN ACTIVITATS DE SUPORT DE LLENGUA MATERNA.

<i>Any</i>	<i>Percentatge</i>
1990	60%
1994	20%
2001	13%
2005	14%

3.2. L'ensenyament de llengua materna a l'ensenyament obligatori (Grundskolan)

L'etapa de l'educació obligatòria a Suècia (*grundskola*) comprèn 9 cursos acadèmics que s'inicien, generalment, l'any natural en què es fan els 7 anys i que s'acaben, normalment, als 16. La participació és obligatòria per a tots els nens residents al país i s'organitza en tres etapes: *Lagstadiet* (alumnes entre 7 i 9 anys), *Mellanstadiet* (alumnes entre 9 i 13 anys) i *Högstadiet* (alumnes entre 13 i 16 anys).

Actualment, el 14,8% de l'alumnat de l'ensenyament obligatori és d'origen estranger, és a dir, ells mateixos o els seus dos progenitors van néixer fora de Suècia. Com es pot veure a la taula 5, aquest percentatge gairebé s'ha duplicat des de l'any 1978.⁶

TAULA 5. PERCENTATGE D'ALUMNES D'ORIGEN ESTRANGER A L'ENSENYAMENT OBLIGATORI

<i>Any</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Any</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Any</i>	<i>Percentatge</i>
1978/79	7,8%	1988/89	10,3%	1997/98	11,8%
1979/80	8,2%	1989/90	11,0%	1998/99	11,8%
1980/81	8,4%	1990/91	11,7%	1999/00	11,9%
1981/82	8,5%	1991/92	11,8%	2000/01	11,9%
1982/83	8,8%	1992/93	11,8%	2001/02	12,1%
1983/84	9,0%	1993/94	11,4%	2002/03	12,9%
1985/86	8,7%	1994/95	12,2%	2003/04	13,6%
1986/87	8,9%	1995/96	11,7%	2004/05	14,0%
1987/88	9,6%	1996/97	11,6%	2005/06	14,8%

Com ja s'ha comentat, l'origen de la població estrangera establerta a Suècia és molt divers i segons l'Agència Nacional Sueca per a l'Educació (*Skolverket*) actualment és possible trobar als centres educatius parlants d'entorn de cent vint-i-cinc llengües procedents de gairebé tot el món (taules 6 i 7, pàgina següent).⁷

L'ensenyament de llengua materna a l'escola obligatòria consisteix en diversos programes i activitats educatives que, com veurem a continuació, s'adapten a les necessitats específiques dels alumnes, segons la seva edat, el temps que portin al país i quina sigui la seva llengua familiar.⁸

3.2.1. *Classes preparatòries*

Les classes preparatòries⁹ (*förberedelseklass*) són grups d'aprenentatge reduïts i de caràcter provisional per a alumnes de diversos col·lectius lingüístics establerts recentment a Suècia. La finalitat de la classe preparatòria és facilitar la integració dels alumnes a les aules ordinàries i, per aquest motiu, reben classes de suec com a segona llengua, una introducció a l'educació i a la societat sueques i, generalment, una formació bàsica en matemàtiques, ciències naturals i socials, educació física, música, arts plàstiques i manualitats.

⁶ Font: Skolverket (Agència Nacional Sueca per a l'Educació)

⁷ Font: Skolverket 2006:596.

⁸ Cal comentar que hi ha un pla d'estudis específic per al suport a la llengua materna a les escoles d'educació especial, on l'ensenyament es duu a terme de manera individual.

⁹ Les classes preparatòries tenen un funcionament similar a les Aules d'Acollida creades pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

TAULA 6. LLENGÜES EUROPEES
CURS 2005-2006

<i>Llengües europees</i>	<i>Nombre d'alumnes</i>
<i>Escandinaves</i>	12.355
Finès	9.807
Danès	1.154
Noruec	975
Islandès	419
<i>No escandinaves</i>	60.526
Bosni/croat/serbi	15.034
Espanyol	9.796
Albanès	7.601
Anglès	7.411
Polonès	4.328
Rus	2.752
Alemanys	1.957
Francès	1.913
Grec	1.826
Romanès	1.126
Hongarès	1.096
Meänkieli	1.089
Italià	904
Portuguès	873
Romaní	750
Macedoni	670
Sami ¹⁰	595
Neerlandès	474
Estonià	331

TAULA 7. LLENGÜES NO EUROPEES
CURS 2005-2006

<i>Llengües no europees</i>	<i>Nombre d'alumnes</i>
<i>Africanes</i>	7.564
Somali	5.052
Tigrinya	2.100
Amhàric	412
<i>Asiàtiques</i>	61.878
Àrab	24.935
Persa	6.685
Kurd	5.143
Sirià	4.518
Turc	5.363
Sorani	4.053
Thai	2.815
Xinès	2.752
Vietnamita	1.694
Dari	839
Bengalí	753
Urdú	732
Paixtu	581
Tagal	522
Armeni	493
<i>Altres llengües</i>	5.092

Els alumnes assisteixen a aquest tipus de classes durant un període d'un o dos anys, segons els seus antecedents escolars, la situació social de la família, el temps de residència a Suècia i la seva evolució amb l'idioma suec.

3.2.2. *Classes bilingües*

Els centres d'educació primària poden organitzar classes en què una llengua diferent del suec sigui llengua vehicular de l'ensenyament quan hi ha alumnes que comparteixen una mateixa llengua familiar diferent del suec i constitueixen com a mínim el 50% del grup. Aquesta modalitat de classes són a la pràctica

¹⁰ Inclou les diferents variants de les llengües sami.

bilingües i es poden organitzar des de 1r fins a 6è curs de primària. La llengua vehicular i d'aprenentatge al primer curs pot ser majoritàriament la llengua de l'alumne però la proporció d'ensenyament en aquesta llengua disminueix gradualment als cursos següents. També s'imparteixen classes de suec com a segona llengua, ja que l'objectiu d'aquest tipus de classes és que els alumnes s'integrin a les classes ordinàries.

Actualment, aquest tipus de suport és poc habitual, ja que molts centres educatius el van haver de suprimir per una reducció del nombre d'alumnes i la manca de recursos econòmics. Cal esmentar l'aparició d'escoles privades o independents¹¹ (en suec, *friskolor*), les quals tenen un enfocament específic (com la religió, la llengua, l'art, la música o l'esport) i van absorbir part d'aquests alumnes. Com sembla evident, les llengües en què s'imparteix l'educació bilingüe tenen un nombre important de parlants establerts a Suècia: alemany, anglès, àrab, espanyol, finès, francès, rus i llengua de signes sueca.

3.2.3. Suport pedagògic en llengua materna

Hi ha alumnes que s'incorporen a les classes ordinàries, però mostren dificultats per seguir el ritme normal de la classe perquè no tenen competència suficient en suec. En aquests casos, els centres ofereixen suport pedagògic en la llengua materna de l'alumne, el qual consisteix en classes de reforç o tutories (individuals o en grup) que es duen a terme durant l'horari escolar (generalment una hora setmanal al llarg d'un curs acadèmic).

Aquestes classes de suport pedagògic en llengua materna són finançades pel municipi, tenen l'objectiu d'afavorir el rendiment escolar de l'alumne i tenen caràcter obligatori si els professors i el director del centre educatiu ho consideren necessari.

3.2.4. Llengua materna com a assignatura

Els plans d'estudi suecs inclouen diferents modalitats d'assignatures centrades en l'aprenentatge i desenvolupament de la llengua materna dels alumnes d'origen estranger. L'organització d'aquest tipus d'ensenyament es finança amb el pressupost dels centres educatius on s'imparteix i requereix un mínim de cinc

¹¹ La llei de Reforma de les Escoles Independents, de 1992, va fer possible que les famílies poguessin inscriure els seus fills a qualsevol escola o col·legi (públic o privat) sense haver de pagar cap matrícula o taxa. Aquests centres educatius reben finançament de l'Estat i han de complir els requisits educatius nacionals. L'Agència Nacional Sueca per a l'Educació (*Skolverket*) és l'organisme responsable de comprovar que es respecta la normativa i que es segueixen els plans d'estudi oficials.

alumnes per grup. Generalment, els alumnes reben entre dues i tres hores de classe a la setmana, les quals es poden organitzar de diverses maneres:

- *Llengua materna com a idioma optatiu (språkval)*: l'alumne pot substituir l'estudi optatiu d'una llengua estrangera (generalment francès, espanyol i/o alemany) per l'estudi de la seva llengua familiar. Les hores estipulades per a l'idioma optatiu acostumen a repartir-se entre 6è i 9è curs (educació secundària obligatòria) i es duen a terme dins l'horari escolar. Tanmateix, aquest tipus de classes no és habitual perquè normalment no hi ha els cinc alumnes que es requereix per organitzar un grup.
- *Llengua materna com a opció personal (elevens val)*: al llarg de tota l'Educació Primària i Secundària, l'escola ha d'oferir als alumnes la possibilitat d'aprofundir els seus coneixements en diferents matèries segons els seus interessos personals. Se'ls oferirà estudiar una o més assignatures del pla escolar i si ho desitgen podran escollir la seva llengua familiar com a opció personal. El director del centre determinarà si el nombre d'alumnes interessats en aquest tipus d'ensenyament és suficient per organitzar les classes.
- *Llengua materna com a opció del centre escolar (skolans val)*: el Pla escolar contempla la possibilitat que els centres dediquin un nombre d'hores a l'ensenyament d'una o més assignatures que donin a l'escola un perfil determinat. En aquest cas, és possible incloure l'ensenyament de la llengua materna com a opció de centre per a alumnes de 1r a 9è curs (educació primària i secundària obligatòria).

3.2.5. Cursos de llengua materna organitzats pels municipis

Cal distingir entre l'ensenyament de llengua materna que es duu a terme com a assignatura dins l'horari escolar, finançat amb el pressupost dels centres educatius (idioma optatiu, opció personal de l'alumne, opció del centre escolar) i els cursos finançats i organitzats pel municipi, generalment fora de l'horari escolar.¹²

Els alumnes que poden beneficiar-se d'aquests cursos són els següents:

1. Els alumnes que tenen com a llengua materna una llengua diferent del suec, sempre i quan aquesta llengua sigui d'ús habitual dins l'entorn familiar i l'alumne en tingui un coneixement bàsic. També es requereix

¹² Els municipis tenen l'obligació d'organitzar un curs de llengua materna sempre que hi hagi un nombre mínim de cinc alumnes al municipi per formar un grup i que disposi d'un professor qualificat.

un nombre mínim de cinc alumnes al municipi i que aquest disposi d'un professor qualificat.

2. Els alumnes que parlin una llengua minoritària¹³ encara que aquesta no sigui la seva llengua d'ús habitual dins l'entorn familiar. En aquest cas, és suficient que l'alumne tingui contacte amb parlants d'aquesta llengua al seu entorn i no s'aplica cap restricció de nombre mínim d'alumnes.
3. Els fills adoptius procedents d'altres països, els quals per raons evidents no parlen la seva llengua al nou entorn familiar.

Aquestes classes tenen sempre caràcter voluntari i se centren en diversos aspectes de la llengua i cultura del país d'origen de l'alumne, entre els quals podem destacar els següents: la conversa o la comunicació (oral i escrita); els aspectes culturals dels diferents països on es parla (tradicions, folclor, símbols nacionals, cançons infantils, etc.) i gramàtica (especialment als cursos superiors). Els alumnes dels cursos superiors (entre 7è i 9è curs) poden rebre qualificacions d'aquesta matèria, les quals s'inclouen dins el seu currículum escolar.

4. Valoració dels programes de suport a la llengua materna

L'ensenyament de llengua materna suposa un projecte molt ambiciós i sembla evident la dificultat d'assolir tots els objectius i reptes plantejats. A continuació, es tracta de valorar fins a quin grau s'han assolit aquests objectius i d'observar l'eficàcia de la seva implementació.

4.1. Aspectes positius de l'ensenyament de llengua materna

Un dels aspectes més destacables dels programes i activitats educatives de suport a la llengua materna és l'efecte que tenen en el procés d'integració a la societat sueca dels alumnes que hi participen. La llengua materna té un paper fonamental en l'adquisició d'altres idiomes i l'experiència mostra que els alumnes que mantenen i desenvolupen la seva llengua familiar aprenen la llengua sueca amb més facilitat, s'adapten més ràpid al sistema educatiu suec i tenen un millor rendiment escolar:

Existen estudios que muestran que es más fácil aprender una segunda lengua si uno al mismo tiempo recibe una buena base en su primera lengua. Ambas lenguas no necesitan competir, sino que pueden funcionar como apoyo

¹³ Suècia va signar i ratificar la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries per a les següents llengües: Sami, finès i meänkieli són llengües regionals o minoritàries a Suècia. Romani Chib i jiddish es consideren com a llengües minoritàries sense territori a Suècia.

entre ambas. Si el niño ha aprendido un concepto en su lengua materna (p.ej. *gaajaysan* en somalí) es más fácil aprender la palabra del concepto equivalente en sueco (hambriento) y a la inversa. (Skolverket i l'Institut d'investigació del llenguatge a Rinkeby, 2002)

El fet de reforçar la competència en la llengua materna i valorar el seu coneixement també contribueix a l'enriquiment i el desenvolupament personal dels alumnes. D'una banda, s'enforteix la seva autoestima i es fomenta la seguretat, la confiança i la satisfacció personal. De l'altra, s'ajuda a mantenir la seva identitat cultural i a aconseguir una comunicació a tots els nivells amb els progenitors i els familiars que viuen en altres països. El coneixement de la llengua familiar ajuda a mantenir els lligams, visitar el país de procedència i fins i tot establir-se allà. En aquest sentit, cal comentar que l'interès perquè els fills participin en aquests cursos sovint és major a la segona generació d'immigrants, la qual fa de pont entre una generació que rarament desenvolupa una capacitat emissora completament adequada del suec i una generació que generalment presenta una formació lingüística i cultural molt acostada o idèntica a la de la societat sueca. Com explica Luis Farias, professor d'espanyol com a llengua materna¹⁴, la causa d'aquest fenomen és probablement que aquesta segona generació de pares és conscient de les seves limitacions amb la llengua familiar i considera important que els seus fills, els quals ja van néixer a Suècia, puguin conèixer la llengua i cultura del país d'origen:

Esos niños se han convertido en padres [...] asimilaron el sueco de tal manera que el idioma español se les estancó y no tuvieron la posibilidad de comunicarse directamente con los padres en lo emotivo, lo sentimental; no lo pudieron hacer como correspondía. De manera que ellos tienen mucho más interés en que los niños ahora aprendan el idioma español. Yo veo que ha habido un cambio de acuerdo con la generación: la primera generación que tuve yo de alumnos, los padres querían que los alumnos estudiaran el sueco, la segunda generación, los padres quieren que los alumnos aprendan el español (Fidalgo, 2007).

L'ensenyament de llengua materna és un recurs que a la llarga resulta beneficiós per a la societat sueca, ja que pot aprofitar el potencial lingüístic dels suecs d'origen estranger per establir vincles socioculturals i econòmics amb altres països. Finalment, cal destacar el valor de les iniciatives que consideren la diversitat cultural i lingüística com a font de riquesa i defensen que totes les llengües tenen el mateix valor. Aquests programes educatius contribueixen a tenir una imatge més rica del món, fomenten el coneixement d'altres cultures i proporcionen als joves les eines que els permet el seu desenvolupament en una societat global.

¹⁴ Luis Farias és professor d'espanyol com a llengua materna a diversos centres educatius de Järfälla, un dels vint-i-sis municipis que conformen la província d'Estocolm.

4.2. Aspectes de l'ensenyament de llengua materna susceptibles de millora

L'actual implementació i els resultats obtinguts amb els programes de suport a la llengua materna mostren aspectes que podrien millorar la qualitat de l'ensenyament.

Pel que fa a l'organització general de les classes de llengua materna, cal comentar que els grups que es formen poden ser nombrosos i molt heterogenis, ja que generalment no es considera l'edat ni el nivell de competència en la llengua. Les classes poden agrupar entre 1 i 15 alumnes i poden coincidir-hi alumnes nouvinguts amb alumnes nascuts a Suècia que parlen suec al seu entorn familiar. Això dificulta el ritme i el desenvolupament de la classe: *«hay niños que son de primero, de segundo, de tercer grado y con diversos niveles, es decir, puede ser que el del primer grado llegó ayer y entonces tiene un nivel de español alto y el del tercer grado nació aquí y tiene un nivel de español bajo»* (Fidalgo, 2007).

El fet que els cursos sovint s'imparteixin fora de l'horari escolar també té alguns aspectes negatius. Primer, el rendiment dels alumnes és més baix després de la jornada escolar. A més, molts alumnes no volen participar-hi, ja que prefereixen fer altres tipus d'activitats extraescolars. Segon, la coordinació, la comunicació i el contacte entre els professors de llengua materna i els altres professors del centre educatiu és poc freqüent perquè els horaris i la mobilitat dels primers dificulta la possibilitat de fer reunions conjuntes. Tercer, el caràcter voluntari dels cursos de llengua materna afecta negativament el seu estatus general dins l'entorn escolar. Probablement, aquest milloraria si els alumnes de tots els cursos poguessin rebre qualificacions d'aquesta matèria. Finalment, s'hauria de disposar de més hores de classe perquè els seixanta minuts setmanals que generalment s'imparteixen són insuficients per poder avançar i aprofundir en el coneixement de la llengua.¹⁵

Segons els principis d'igualtat i de llibertat d'elecció en què es basa la política d'immigració a Suècia, tots els nens tenen els mateixos drets independentment del seu origen i per tant se'ls ha d'oferir la possibilitat de mantenir i desenvolupar la seva llengua i cultura familiars. Tanmateix, les comunitats menys nombroses, els membres de les quals no viuen concentrats a la mateixa àrea geogràfica, sovint tenen dificultats per beneficiar-se d'aquest tipus de suport. Hi ha alumnes que no poden participar en aquests programes o els han d'interrompre perquè no es pot complir amb el mínim d'alumnes exigits per formar un grup.

¹⁵ La normativa que regeix l'ensenyament de llengua materna no estableix el nombre d'hores.

Durant el curs escolar 2006-07 es va formar un grup de llengua materna de suahili format per cinc alumnes. Una de les famílies va canviar de lloc de residència fora de la comuna (municipi). Com que el grup es va reduir a tres alumnes, el curs 2007-08 no van rebre aquestes classes. Hi ha la possibilitat de col·laboració entre diferents comunes, però normalment la distància entre les comunes, l'edat dels alumnes i la manca de recursos econòmics pel trasllat d'aquests dificulten qualsevol acord (Fidalgo, 2007).

Aquesta desigualtat es fa també evident si observem el que passa amb les classes de llengua materna com a assignatura optativa. Només llengües amb un nombre important de parlants (per exemple, el finès, l'àrab i el castellà) tenen generalment el nombre d'alumnes suficient per poder finançar un grup.

Un dels objectius generals dels programes d'ensenyament de llengua materna és que els alumnes d'origen estranger puguin mantenir i desenvolupar la seva llengua familiar i la seva identitat com a bilingües, és a dir, un *bilingüisme actiu* de la segona generació d'immigrants. Tanmateix, generalment aquest es veu reduït a un *bilingüisme passiu* o fins i tot a un monolingüisme a favor del suec. Són freqüents els casos en què els pares (sovint primera generació d'immigrants) parlen als seus fills en la llengua del país d'origen, però aquests responen en suec. Aquest fracàs és conseqüència de diversos factors. D'una banda, el suec és normalment la llengua de prestigi i la llengua habitual de l'entorn social dels nens (escola, amics i sovint l'entorn familiar quan es tracta de matrimonis mixtos). De l'altra, els pares sovint no són estrictes amb l'ús de la llengua familiar i permeten que els fills facin servir el suec per dirigir-se a ells. Probablement, molts d'aquests nens tenen més competència en suec que en la llengua del país d'origen:

Since 1977, when the so-called "Home Language Reform" took effect, active bilingualism has been the explicit aim of Swedish minority education. [...] Passive bilingualism is to be expected if the child's only chance to use the mother tongue outside the home is one hour a week at the MTI (Mother Tongue Instruction) lessons at school. This pattern is probable even when the parents continue to use the language as the child grows up, because of the two languages different status, power and distribution in the surrounding society (Györgu-Ullholm, 2004).

5. Conclusions

Suècia té una llarga tradició com a receptora d'immigrants i és precursora d'iniciatives educatives orientades als alumnes d'origen estranger. Des de la dècada del 1970, els plans d'estudi dissenyats pel govern suec inclouen programes educatius de suport a la llengua materna amb l'objectiu que els alumnes d'origen estranger puguin mantenir i desenvolupar la seva llengua familiar.

Aquests programes d'ensenyament de llengua materna contribueixen a l'enriquiment i desenvolupament personal dels alumnes, a l'aprenentatge del suec, a un millor rendiment escolar i, en definitiva, a la seva integració en la societat sueca. Tanmateix, la implementació d'aquests cursos sembla insuficient per assolir el *bilingüisme actiu* dels alumnes que hi participen, el qual sovint es veu reduït a un *bilingüisme passiu*. Probablement, aquest resultat podria millorar amb un augment del nombre d'hores de classe, la incorporació de les classes dins l'horari escolar, la creació de grups reduïts organitzats segons l'edat i el nivell de llengua i una major participació de l'entorn familiar.

Les propostes educatives i l'experiència de Suècia poden ser de gran utilitat per a altres societats en què la immigració és una realitat més recent, com ara la societat catalana, a l'hora de dissenyar i desenvolupar un model lingüístic integrador i eficaç.

Bibliografia

- Bastardes, A. (1996). *Ecologia de les llengües. Medi, contacte i dinàmica sociolingüística*. Barcelona, Proa (Segona edició, 2000)
- Beige, M. (2006). «*En el idioma materno y en sueco alternativamente. Lenguaje y desarrollo de conocimientos para niños y jóvenes plurilingües*». Estocolm, Liber Distribution. Disponible a <http://modersmal.skolutveckling.se/spanska/idioma.htm>
- Boyd, S. (2006). «*Language instruction and the integration of immigrants and refugees in the Nordic Region, especially Sweden*». Disponible a: <http://hum.gu.se/institutioner/lingvistik/personal/sally-boyd/cv-english.pdf>
- Beltrán, C. i Hernández, C. (2004). *Plans d'acollida lingüística a la Unió Europea*. Barcelona: Service Point.
- Broeder, P. i Extra, G. (1999). *Language ethnicity and education. Case studies of immigrants minority groups and immigrant minority languages*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*
- Cantón Mayo, I. (1996). «La formación del profesorado de Secundaria en Suecia». A: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0), 1997. Disponible a: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edsecund.htm>
- Entzinger, H. i Biezeveld, R. (2003). «Benchmarking in Immigrant Integration». Informe per a la Comissió Europea. Disponible a: http://ec.europa.eu/justice_home/funding/2004_2007/doc/study_indicators_integration.pdf
- Extra, G. i Yagmur, K. (2002). «Language diversity in multicultural Europe. Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school». *Management of Social Transformation*. Disponible a: <http://www.modersmal.lund.se/>
- Edwards, J. (1987). «Bilingualism, education and identity». A: *Papers from the fifth nordic conference on bilingualism*. Copenagen: Multilingual Matters.
- Fidalgo Piña, M. (2007). *Programes d'ensenyament de llengua materna per a alumnes d'origen estranger. El cas de Suècia*. Treball d'investigació en Llengües i Pobles: Orallitat. Programa de doctorat Lingüística i Comunicació (bienni 2006-07). Tutor: M.

- Carme Junyent i Xavier Laborda. Departament de Lingüística general, Universitat de Barcelona.
- György-Ullholm, K. «Language planning between pluralism and assimilationism. Reflections on Hungarian mother tongue instruction in Sweden». A: *Estudios de Sociolingüística*, 2004, vol. 5, p. 277-298.
- Hetzler, A. [et al.,] (2006). «The aspect of culture in the social inclusion of ethnic minorities. Evaluation of the impact of inclusion policies under the open method of coordination in the EU: Assessing the cultural policies of six member states. Sweden». Informe final. Lund, European Centre for Minority Issues. Disponible a: http://www.ecmi.de/jemie/download/1-2007_Schmidt.pdf
- Inglis, C. (1996). *Multiculturalismo: Nuevas Respuestas Políticas a la Diversidad*. Paris: Publicacions Most
- Lainio, J. (2002). «European linguistic diversity. For whom? The cases of Finland and Sweden». Disponible a: www.mercator-central.org.
- Kaplan, R.B. i Baldauf, R.B. [ed] (2005). *Language Planning and Policy. Hungary, Finland and Sweden*. Vol. 1. Clevedon, Multilingual Matters
- Nyman, I. i Beijer, M. [dir] (2001). «More languages, more opportunities» Estocolm, Fritzes kundservice. Disponible a: <http://www.skolverket.se>
- SERVEI D'IMMIGRACIÓ DE L'ESTAT SUEC (1987). *Suecia: una orientación de la sociedad para inmigrantes*. Estocolm, Statens Invandrarverk
- Skolverket i l'Institut d'investigació del llenguatge a Rinkeby (2002). «¿Dos lenguas o varias? Consejos para familias plurilingües». Estocolm, Liber Distribution Publikationstjänst. Disponible a: www.rinkeby-multiling.stockholm.se

Pàgines web

- *Centre for Research on Bilingualism*. [en línia]. Estocolm, abril, 2004. [Consulta: agost, 2007]. Disponible a <<http://www.biling.su.se/Introduktion.htm>>
- *Centro de Idiomas maternos*. [en línia]. Estocolm, 2007. [Consulta: agost, 2007]. Disponible a <<http://www.stockholm.se/Extern/Templates/Page.aspx?id=117351>>
- *Departament d'ensenyament de llengua materna*. [en línia]. Estocolm, 2007. [Consulta: agost, 2007]. Disponible a: <<http://www.skolutveckling.se>>
- *Intitut de l'immigrant*. [en línia]. Borås, 2007. [Consulta: agost, 2007]. Disponible a <http://www.immi.se/portals.htm>
- *Mercator. Dret i legislació lingüística*. [en línia]. Barcelona, 2007. [Consulta: agost, 2007]. Disponible a <www.mercator-central.org>
- *UNESCO. Management of Social Transformations (MOST) Programme*. [en línia]. Paris, 2007. [Consulta: agost, 2007]. Disponible a <www.unesco.org/shs/most>
- *Rinkeby Institute of Multilingual Research*. [en línia]. Estocolm, 2007. [Consulta: agost 2007]. Disponible a <<http://www.rinkeby-multiling.stockholm.se/english/default.htm>>
- *Skolverket. (Agència Nacional Sueca per a l'Educació)*. [en línia]. Estocolm, 2007. [Consulta: agost, 2007]. Disponible a <<http://www.skolverket.se>>
- *Statistika Centralbyran (Centre d'Estadístiques Oficials de Suècia)*. [en línia]. Estocolm, 2007. [Consulta: agost 2007]. Disponible a <<http://www.scb.se/>>

Capítulo 11.

Multilingüismo y comunicación intercultural en la ciudad de Madrid*

Luisa Martín Rojo

Madrid, una ciudad lingüísticamente diversa

Son muchos los fenómenos que convergen en las sociedades modernas y que incrementan la movilidad y entrañan diversidad, entre ellos, la globalización, el incremento del intercambio y las migraciones, la aparición de unidades políticas supranacionales. El aumento de la diversidad ha supuesto también un incremento de la diversidad lingüística en las sociedades occidentales. Una diversidad que antes no les era extraña, pero que ahora se hace más consistente, más múltiple, e introduce algunos cambios importantes en la vida social y en las relaciones intercomunitarias. Como consecuencia de ello, paulatinamente, se abren camino políticas y prácticas que se orientan a garantizar el derecho y el deber de aprender y utilizar distintas lenguas. Así, en los países de la UE, recibe un impulso cada vez mayor el uso de las lenguas de origen de los ciudadanos, en especial al dirigirse a la administración, pero también en la escuela y en los servicios públicos.

* Una versión previa de este artículo fue publicada por el *Observatorio de las Migraciones y de la convivencia de la ciudad de Madrid* en 2006. Parte de los datos y observaciones de este artículo han sido recogidas en el marco de la publicación financiada por el Plan Nacional de I+D+I (2007-2010) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, dirigida por Luisa Martín Rojo. “*Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula*”.

En el contexto multilingüe de las capitales europeas, Madrid no podía ser una excepción. Nuestra ciudad es, por supuesto, espejo de la situación lingüística del conjunto de España; por ello, en ella se hablan en mayor o menor medida las lenguas oficiales de otras comunidades autónomas, como el catalán, el euskera o el gallego.¹ También, se habla caló, si bien su reducido uso es también reflejo del peligro de extinción que amenaza a la lengua de los españoles gitanos. Sin embargo, hoy se han incorporado al acervo lingüístico de nuestra ciudad otras variedades del tronco romaní, procedentes, sobre todo, de Europa Oriental y Portugal (es preciso recordar que el tronco romaní es uno de los grupos de lenguas más extendidos en Europa, que se habla desde Europa Occidental hasta la India). Residen en Madrid, además, un número representativo de ciudadanos de la Unión Europea, por lo que lenguas como el inglés, el francés, el italiano, el alemán o el portugués, se hablan también en nuestra ciudad, existiendo centros educativos e instituciones culturales que velan por su adquisición, difusión y prestigio. Es importante señalar que esos centros escolares y esas instituciones culturales, no son sólo accesibles para quienes ya hablan estas lenguas o tienen raíces en los países de origen, sino que se pone esta riqueza al servicio de la comunidad.²

A esta diversidad de base han venido a sumarse en las últimas dos décadas otros elementos, ya que a la inmigración tradicional desde otras regiones de España se han sumado también hoy otras personas procedentes de distintos países y culturas, y que hablan lenguas diferentes. De hecho, la Puerta del Sol y las calles adyacentes son hoy un hervidero de lenguas, donde en escasos metros se pueden oír lenguas como el quichua, el wolof, el árabe, el francés, el ucraniano, el rumano, el polaco, el mandarín o el pichinglis, etc. A este respecto, no poseemos datos concluyentes acerca de cuántas lenguas se hablan hoy en Madrid, pero sí algunos datos aproximados (véase, Broeder y Mijares, 2003, véase también Martín Rojo *et al.*, 2003, para políticas lingüísticas),³ que vienen a confirmar que vivimos una situación de gran diversidad.

¹ No existe en Madrid un censo lingüístico que nos permitiera ofrecer datos del número de hablantes de éstas y otras lenguas.

² Son lenguas con estado y lenguas que comparten el prestigio de sus hablantes, como de alguna manera lo son también el japonés y el chino, que cuentan también con el mismo tipo de instituciones culturales y lingüísticas.

³ Los datos que citamos provienen del proyecto europeo “Multilingual Cities”, dirigido por la Universidad de Tilburg, Holanda, y por el Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos (TEIM), de la Universidad Autónoma de Madrid. Este proyecto, dirigido en Madrid por la Dra. Laura Mijares recogió a través de una encuesta una muestra representativa de datos lingüísticos en las escuelas madrileñas. Para los resultados véase Broeder y Mijares (2003). En colaboración con este equipo, el proyecto “Diversidad cultural y lingüística: una propuesta de estrategias y recursos para la educación” financiado por la Comunidad de Madrid) recogió algunos datos más en centros de secundaria (Martín Rojo *et al.*, 2003).

Así, entre las lenguas habladas por niños y niñas en las escuelas de Madrid destacan las lenguas afroasiáticas de la familia semítica, como el árabe (la variedad marroquí, sobre todo), o de la familia beréber, de la que se hablan distintas variedades del norte de Marruecos. Es notable también la presencia de algunas lenguas africanas de la familia bantú, como el bubi (que se habla, por ejemplo, en Guinea Ecuatorial) y el fang (que se habla también en Guinea Ecuatorial, en Camerún y Gabón, etc.), o el wolof (de la familia niger-congo, que se habla en Senegal). Además de éstas, tienen también presencia las lenguas sino-tibetanas de China, como la variedad del mandarín que es lengua oficial de China, además de otras lenguas, en particular las de la provincia de Zhejiang (destacando la variedad de la ciudad de Qingtian, en el departamento de Wenzhou, hablada por aproximadamente el 80% de los inmigrantes de origen chino en Madrid y que no resulta comprensible para los residentes en otras zonas de la misma provincia). Encontramos también lenguas austronésicas de la familia malayo-polinésica, como el tagalo; y, con un número menor de hablantes, lenguas indoeuropeas de la familia indoaria, como el urdu o el hindi. Por supuesto, se han registrado también lenguas europeas, en particular lenguas eslavas como el polaco y el búlgaro, y lenguas románicas, muy especialmente el rumano, y el francés, segunda e importante lengua de intercambio para quienes provienen del norte y de otras zonas de África, así como el portugués y, en menor medida, el italiano. Se ha documentado, también, el uso de algunos *pidgins* de base inglesa y portuguesa (variedades híbridas de contacto) hablados en África.

Por ello, es frecuente entre los estudiantes de más edad encontrar personas que son, de partida, trilingües, pues hablan su lengua de origen, por ejemplo una lengua del África subsahariana, además de un *pidgin* y el francés; o, en una combinación que es muy frecuente, que hablan el dialecto marroquí, una variedad beréber y el francés. Junto a estas lenguas, como corresponde a un destino tradicional de inmigración en el que van a confluir varias normas, conviven en Madrid múltiples variedades del español, especialmente las variedades ecuatoriana, colombiana, dominicana, peruana, ecuatoguineana, cubana, y distintas variedades peninsulares.

A pesar de la riqueza de lenguas de nuestra ciudad, nada parece indicar que estas lenguas vayan a seguir integrando el acervo lingüístico de sus hablantes, sobre todo de los más jóvenes. De hecho, los chicos y chicas dicen utilizar la lengua de origen sólo en casa y con sus padres, y en mucha menor medida con sus hermanos, pues con ellos hablan español, lo mismo que con sus compañeros y amigos. Los adolescentes a veces pueden usar la lengua de la comunidad de origen con hermanos y compañeros, pero al no recibir instrucción en ella y al no estimularse ni valorarse su uso, no pueden escribirla o sólo llegan a conocer dialectos que no les sirven de lengua de intercambio (así ocurre con algunas variedades del beréber o con las variedades de las provincias de China). Los

datos obtenidos por Broeder y Mijares apuntan también a la pérdida de estas lenguas, pues los índices de vitalidad de las mismas son bajos. Los más elevados son los que corresponden a los grupos chino, rumano y árabe, sin ser nunca altos. Este bajo índice lo que nos dice es que, de entre sus hablantes, bastantes no manifiestan preferencia por esta lengua, ni la usan más habitualmente que el español, ni dicen conocerla mejor. Así pues, todo parece indicar que estos jóvenes terminarán perdiendo sus lenguas de origen sin que hayan adquirido otras variedades próximas a ellas y más difundidas, como el árabe estándar moderno, el dialecto marroquí, el putonghua (variedad pekinesa del mandarín reconocida como “lengua nacional”), etc.

Cuando valoramos estos datos, tenemos que evitar pensar que quienes hablan estas lenguas son extranjeros y no madrileños, y que éstas son de su propiedad y no patrimonio de todos. De hecho, en los datos de que disponemos, la mitad de los niños que dijo utilizar en su casa otra u otras lenguas que no son el español afirmó haber nacido en España (el 55% del total, en el caso del árabe). De manera que se trata de madrileños que si dejan de hablar estas lenguas se verán privados de una posible herramienta de inserción laboral en el futuro. También la comunidad de madrileños perderá con ello un importante recurso, ya que el mantenimiento de esas lenguas permitiría contar en un futuro con traductores, intérpretes, mediadores, personal capacitado para el apoyo en asuntos de inmigración, extranjería y para las relaciones internacionales y comerciales.

La diversidad lingüística: ¿rémora o riqueza?

La tendencia que manifiestan los hablantes a perder estas lenguas es un claro indicio de que, si bien vivimos una situación de notable diversidad lingüística, aún no parecen estar claros los criterios y procedimientos para gestionarla, ni las estrategias para mantenerla y sacar partido de ella. Esta carencia no es ajena a procesos históricos de gran trascendencia como los que dieron lugar al nacimiento del estado moderno. Así, aunque la diversidad lingüística no es un fenómeno extraño en nuestras sociedades (ninguno de los países de Europa es monolingüe), sí es cierto que la arraigada asociación lengua-estado, surgida con la Revolución Francesa, impulsó la formación de estados monolingües. Bajo esta búsqueda de la unidad lingüística latía un supuesto de carácter político, aún arraigado: el uso de una única lengua cohesionaría el estado. Y también un supuesto de carácter social e igualitario: la existencia de lengua común (dominante) facilitaría el acceso a ámbitos, como el parlamento o la escuela, de los que hasta ese momento estaban excluidos distintos sectores sociales (clase trabajadora, minorías étnicas). La difusión de ambos planteamientos impulsó hasta hace unas décadas un tratamiento homogeneizador de la diversidad, entendida como potencial fuente de estigmatización, segregación y

rechazo social. Por ello, las políticas no trataban de asegurar el derecho a la diferencia, sino de hacer que todos hablaran la misma lengua, optándose, a efectos de tal homogeneización, por las lenguas de mayor prestigio, de los centros de poder o de los grupos mayoritarios.

En las últimas décadas, algo ha cambiado y ha ido abriéndose paso una visión de la diversidad como fuente de riqueza que mantiene vivos diferentes modos de entender el entorno y la experiencia humana. Paralelamente, se ha extendido una visión holista de la diversidad (lingüística, cultural y biológica), que entiende que las lenguas son parte del patrimonio intangible de pueblos y ciudades y, sobre todo, son puentes y vías de comunicación y de intercambio entre los pueblos. En consonancia con esta nueva visión se han ido configurando nuevas políticas. La propia UE ha ido evolucionando desde actuaciones dirigidas únicamente a las lenguas de los estados nacionales, protegiendo los derechos y deberes de los ciudadanos a aprenderlas y usarlas, a atender también a las lenguas regionales y lenguas sin estado (como el romaní) para, en los últimos años, pasar a contemplar también las lenguas de la inmigración como parte del patrimonio común. Estos cambios aún no se han afianzado y son, de hecho, muchos los indicios de que aún nos cuesta entender la diversidad como riqueza y más aún tratarla adecuadamente y sacar partido de ella.

La diversidad lingüística en la escuela

De la escuela se ha señalado muchas veces su potencial homogeneizador. Es en la escuela donde se transmite y enseña la lengua estándar, es en la escuela donde se aprenden y cristalizan valores y conocimientos comunes. Por otro lado, a lo largo de la historia la escuela ha sido un agente importante de selección social, a ella no accedían y en ella no tenían éxito por igual los distintos sectores sociales. Han sido muchas las transformaciones necesarias a lo largo del tiempo para universalizar la educación y para que todos los sectores sociales tuvieran acceso a esta institución. Como veremos en este apartado, éste es un proceso de transformación que aún no ha concluido.

Los cambios sociales a los que nos hemos referido han tenido también un importante impacto en la escuela. Como ya hemos señalado, en los centros de enseñanza de Madrid, el español convive hoy con más de cincuenta lenguas, que no pueden ser ignoradas. Algunos alumnos se incorporan, además, a nuestras aulas sin apenas conocer la lengua de instrucción. En otros países de Europa y América se han dado antes situaciones semejantes, que nos han mostrado la necesidad de introducir programas y medidas para gestionar esta diversidad:

1. Programas que garanticen el acceso a la lengua vehicular.
2. Programas que permitan el mantenimiento de las lenguas de origen.

3. Medidas que regulen y promuevan la conveniencia (y no la competencia) entre las lenguas.

La enseñanza de la lengua de instrucción

El Programa de Escuelas de Bienvenida (conocido también como Aulas de Enlace), creado para la enseñanza de la lengua de instrucción en la Comunidad de Madrid, es un programa de duración limitada y de sumersión lingüística en el que se enseña español⁴ (con cambios recientes en la regulación, sus limitaciones de tiempo ya no son tan claras). Se trata, por tanto, de una “medida no integrada”, por la que se agrupa y se separa del resto a los alumnos que tienen otra lengua y no conocen la lengua vehicular (una medida integrada sería, por ejemplo, el apoyo dentro del aula; pueden encontrarse datos comparativos sobre los distintos procedimientos utilizados en distintos países de Europa, en Eurydice, 2004: 42-43). Tal y como se aplica este programa en la Comunidad de Madrid, el alumno no recibe necesariamente esta enseñanza en el centro en el que va a ser escolarizado una vez completado el programa, por lo que este periodo no le sirve para familiarizarse con el centro ni para establecer relaciones con otros alumnos, a parte de que el centro de destino tampoco va familiarizándose con la diversidad.

Además, la forma en que los centros apliquen este programa puede agravar aún más esta separación. La observación de lo que sucede en los centros muestra cómo las aulas de enlace no siempre se vinculan al resto del centro: los alumnos tienen un grupo de referencia, pero no siempre hay coordinación entre el profesorado del aula de enlace y el del aula de referencia. Si falla esta coordinación, los alumnos de estos programas “especiales” son vistos como participantes difíciles, perdidos o, incluso, poco aptos, en las clases de referencia, cuando éstas, precisamente, deberían ocupar un lugar central en su escolarización y en el establecimiento de vínculos y relaciones.

La separación resulta negativa por tres razones: separa a los alumnos del contexto natural de uso de la lengua y de sus hablantes, por lo que retrasa el aprendizaje; señala y margina a quienes no la conocen, sobredimensionando un desconocimiento que entre niños y adolescentes puede resolverse con rela-

⁴ Método de enseñanza de lenguas o proceso de aprendizaje que se diferencia de la inmersión en que no se tienen en cuenta las lenguas de origen de los aprendices y se intenta que estos no las utilicen –con lo que acaban infravalorándolas o no viendo su utilidad. Este método se desarrolla por la falsa creencia de que las lenguas de origen conformarán una interferencia inevitable e insuperable en el aprendizaje de la nueva lengua. Existen estudios y evidencias suficientes que prueban que el conocimiento, uso y refuerzo de las lenguas de origen del aprendiz son elementos necesarios tanto para fomentar la autoestima como para que, sobre ellas, se construya el conocimiento y uso de la nueva lengua (UNESCO).

tiva rapidez; por último, genera competencia entre las lenguas, ya que se separan los ámbitos de uso y los estudiantes acusan la presión para sustituir (en lugar de compatibilizar) una lengua por otra. Para el conjunto, la separación es también negativa, impide al conjunto de los alumnos y al centro familiarizarse y sacar partido de la diversidad. Se potencia, además, la visión de que ocuparse de estos alumnos y escolarizarlos es tarea de unos profesores también “especiales”, por lo que los alumnos que entran en ellas encuentran dificultades para incorporarse más adelante a la enseñanza reglada (véanse, Martín Rojo, 2003; Pérez Milans, 2006).

Esta situación se ha agravado debido a que en los primeros años de aplicación del programa no se exigía a los profesores ser especialistas en lengua ni tampoco formación específica en enseñanza de español como segunda lengua. De hecho, no contamos con muchos especialistas, dado que hasta ahora la enseñanza del español se orientaba tradicionalmente en la península al español como lengua extranjera. Por otro lado, estos programas deberían orientarse a la enseñanza del español académico, ya que si persiguen la integración de estos alumnos en las aulas, deberían dirigir su esfuerzo a la incorporación de este registro (léxico, sintaxis, etc.) y de la instrucción escrita. Sin embargo, las instrucciones que reciben los profesores no son en este sentido claras, los materiales son escasos y la formación que se da a los profesores muy limitada.

Como sucede en los programas de sumersión, las lenguas de origen son excluidas del marco de la clase (véase, Pérez Milans, 2006). La lengua primera (L1) no es nunca una rémora en el proceso de aprendizaje de la segunda (L2), al contrario se construye sobre ella. A pesar de ello, son frecuentes los testimonios que muestran cómo para algunos de estos profesores los alumnos (a veces ya bilingües) parten de cero, de una no-lengua, obviando que para la adquisición del español ya disponen de herramientas y estrategias de aprendizaje lingüístico. Por otro lado, apenas se dan iniciativas para familiarizarse con las lenguas de los alumnos con el fin de prever las dificultades y orientar su proceso de aprendizaje.⁵

Esta ignorancia del papel de la lengua primera en el proceso de aprendizaje de otra lengua, impide la comprensión del aprendizaje como un proceso que no es lineal sino cíclico, en el que el procedimiento de ensayo y error es parte del proceso de aprendizaje. Precisamente, el esfuerzo en las clases de lengua parece dirigirse a construir una competencia de la que se destierran las interferencias, lo que supone un disciplinamiento forzado y una pérdida para el proceso de adquisición, ya que pueden ser tratadas como herramientas de aprendizaje

⁵ Una iniciativa así se ha puesto en marcha en algún instituto de Madrid. Por otro lado, existen ya algunos materiales didácticos útiles, en este sentido, véase la colección coordinada por Lluïsa Gracia (2002/2004).

(véase, para una incorporación de la transferencia a la enseñanza simultánea de varias lenguas, Stegmann, 2003, por ejemplo).

La enseñanza de la lengua y cultura de origen

En España, como ocurre en el resto de la Unión Europea, se ha compartimentado la diversidad lingüística, por lo que se han diseñado políticas lingüísticas distintas dirigidas a la adquisición y uso de lenguas oficiales (estatales), regionales (en el caso de España de las comunidades autónomas bilingües), ambas consideradas parte del patrimonio cultural, y lenguas de la inmigración.⁶ Esta separación pone de manifiesto el distinto valor que se les atribuye socialmente y, paralelamente, ha contribuido a reforzar un trato desigual para las lenguas (para los programas de enseñanza de lengua y cultura de origen [ELCO], véase, Mijares, 2005; Bekemans y Ortiz de Urbina, 1997; y Broeder y Extra, 1998, entre otros).

Los documentos europeos muestran, de hecho, cómo pervive la visión de las lenguas de la inmigración como patrimonio de los países de origen y no como patrimonio europeo, lo que explica por qué en muchos casos la organización de estos programas de ELCO dependen de los países de origen o, como mucho, se comparte gracias a acuerdos bilaterales.⁷ Así, de la misma manera que los hablantes de estas lenguas aparecen como residentes de larga o corta duración y no como ciudadanos europeos, sus lenguas aparecen como “lenguas residentes”, no patrimoniales. En la mayoría de los casos, estas clases son consideradas, además, actividades extraescolares y no se integran en el currículo, ni son accesibles para todos los alumnos (sea cual sea su origen).

Ello se debe a que las motivaciones para su adquisición y uso se vinculan preferentemente a razones identitarias (que abren, incluso, la vía de regreso al país de origen) y no se entienden como un recurso para una sociedad multilingüe y multicultural (por ejemplo, un recurso para incrementar relaciones comerciales e intercambios de todo tipo; para un desarrollo de estos planteamientos y de lo que implican, véase, May, 2001).

Sólo en 2003, la Comisión Europea parece haber incorporado una visión más global y positiva de la diversidad lingüística, al diseñar un plan para promover el aprendizaje de lenguas que engloba toda las lenguas habladas en la Unión, ya sean oficiales, regionales, minoritarias, de las comunidades de inmigrantes o lengua de signos (para una valoración de este cambio de política, puede consul-

⁶ La UE distingue y contempla, además, lenguas sin estado (romaní, yidish) y lenguas de signos.

⁷ Algo semejante ha ocurrido con las lenguas no territoriales, como el romaní y el yidish, donde apenas se han creado mecanismos e instrumentos para su incorporación al sistema escolar. Bakker 2001.

tarse McPake y otros, 2006). A partir de ese momento, la UE promueve la adquisición y el uso de 1+2 lenguas (primera lengua y dos lenguas más, que pueden ser extranjeras o comunitarias –regionales, no territoriales, o de inmigración–; véase, Beacco y Byram, 2003). Sin embargo, las acciones para hacer posible este objetivo apenas se han desarrollado, en el caso de las lenguas de la inmigración. De hecho, la directiva europea de 1977 para la enseñanza de la lengua de origen apenas se ha aplicado, ni tampoco se ha introducido ningún programa bilingüe con lenguas provenientes de la inmigración (como, el árabe, por ejemplo), que por número de hablantes y por su arraigo ocupan una posición relevante en el orden sociolingüístico de los países comunitarios (según datos recogidos en Eurydice, 2004: 45, estos programas sólo existen en los países nórdicos, Finlandia, Suecia, Noruega, Estonia, y en otros países como Chipre).

La situación en la Comunidad de Madrid está en consonancia con la de otros países, donde, si bien al haber sido la inmigración un fenómeno menos reciente, estos programas han tenido un desarrollo importante (en especial en países como Alemania). En Madrid, este programa sólo se aplica en dos lenguas, árabe (programa financiado por Marruecos) y portugués (financiado por Portugal). Los resultados son muy desiguales, irregulares y, en general y en lo que se refiere al árabe, no muy positivos. En el caso de la ELCO en portugués, en la Comunidad de Madrid se ofrece en 7 centros de primaria y 4 de secundaria, siendo más numerosos entre los asistentes los alumnos que no tienen raíces portuguesas (823) que los que sí las tienen (91). En el caso del árabe, se ofrece en 20 de centros de educación primaria de toda la Comunidad de Madrid (4 en la ciudad), con 309 alumnos, mientras que en educación secundaria sólo un centro ofrece este programa con 22 alumnos.⁸ De manera que se aprecia la diferencia de estatus entre las dos lenguas (más alumnos y de todos los orígenes en el caso del portugués), menos alumnos y con tendencia clara a la disminución (en el caso del árabe). (Para más datos sobre estos programas en el conjunto de España, véase Broeder y Mijares, 2003). Teniendo en cuenta que son lenguas de la inmigración en nuestra ciudad, entre otras, el árabe, el chino, el ruso, el polaco, el hindi, y teniendo en cuenta que son en su mayoría lenguas en expansión, que tienen ya y que van a tener aún más presencia internacional (cultural y comercial), sería de gran interés para el conjunto que se ofreciera la posibilidad de que quienes ya las hablan puedan mantenerlas y quienes quieran puedan aprenderlas. Ofrecer un programa así no supondría un esfuerzo tan grande como suele apuntarse. Según los datos recogidos por Broeder y Mijares (2003), en las escuelas de Madrid se hablan más de 50 lenguas. Sin embargo, no todas están igualmente representadas. Mientras que unas son muy

⁸ En educación secundaria son asociaciones como ATIME las que se hacen cargo de tareas equivalentes.

minoritarias (como, el aimara, el moldavo, el lituano), otras cuentan con un número importante de hablantes: árabe, inglés, portugués, chino, francés, rumano, tagalo y polaco. De hecho, el 91% de los alumnos y alumnas que tenían competencia en otros idiomas hablaban una de estas lenguas. De manera que, si se desarrollaran programas educativos orientados a fortalecer y difundir el conocimiento y uso de estas lenguas, bastaría incorporar el chino, el rumano y el polaco, y fortalecer, prestigiar y extender los programas de enseñanza regular (francés e inglés) y los que existen mediante convenios bilaterales (portugués y árabe), para responder a las necesidades del 91% de la población escolar.

Medidas para la convivencia y no para la competencia

A pesar de la diversidad de lenguas, cuando se visitan los centros de enseñanza la impresión dominante es que en ellos sólo se habla una lengua. La práctica invisibilidad de otras sólo desaparece en circunstancias y momentos señalados: fiestas multiculturales, algunos carteles o elementos de decoración, etc.

Es la norma lingüística la que es invocada para exigir en determinados ámbitos el uso de recursos que sólo poseen algunos sectores de la población y para excluir otras voces y otras lenguas, cuyo uso no parece valorarse positivamente. Así sucede, por ejemplo, en las aulas con otras lenguas y con las variedades no peninsulares del español. Con frecuencia se corrige a estos estudiantes, con el argumento de que si suprimen estos rasgos de pronunciación diferente, se integrarán mejor, lo que contribuye a reforzar la creencia de que para integrarse no se puede ser/hablar diferente. Esta visión de que una lengua o un elemento como la pronunciación puede ser una rémora se da, únicamente, cuando existe una visión negativa o una falta de valoración de la lengua en cuestión (si la pronunciación dejara entrever un acento inglés, quizás no se diera tal demanda).

Son muchos los indicios de que tal valoración tiene efectos sobre la trayectoria y el comportamiento escolar de estos estudiantes (sus compañeros les valoran peor; participan menos en clase). Encontramos, sin embargo, en las prácticas educativas de algunos profesores ejemplos de cómo las diferencias lingüísticas podrían tratarse de otro modo e integrarse en la práctica educativa y enriquecer al conjunto del alumnado (en esta línea, ya se están diseñando algunos materiales didácticos, véase, Patiño, 2005).

Profesor: *o cuando hay una frase hecha / típica de aquí / propia de España / les pregunto por sus frases correspondientes / no sé / recordando ahora por ejemplo salado / había una vez en un texto era un chico muy salado / y los ecuatorianos / al menos la mayoría había entendido que era-/*

Investigadora: *que tenía mala suerte.*

De manera que el presente orden lingüístico en el ámbito escolar parece orientarse a sustituir la lengua de origen por otra nueva, desaprovechando las posibilidades del bilingüismo. Contra toda evidencia, el bilingüismo se sigue considerando una excepción. Se mantiene la idea de que sólo las personas inteligentes o cultas pueden ser multilingües. Todos los datos de los que disponemos prueban la falsedad de esta idea. Son muchos los países en los que prácticamente la totalidad de la población es bilingüe y llegan a serlo sin recibir instrucción alguna, ni haber sido siquiera alfabetizados (países como Guinea Ecuatorial, Tanzania, Senegal, la India, son buenos ejemplos). La coexistencia no representa un problema para los hablantes, mientras que el intento de sustituir una lengua por otra genera competencia, obliga a elegir, y reproduce prácticas e ideologías lingüísticas normativas y homogeneizadoras. Las consecuencias sociales son evidentes, puesto que son los alumnos que por su origen social y regional disponen de un recurso determinado (el conocimiento de la lengua de instrucción), aquellos que son considerados participantes “normales” y legítimos en ese espacio social. Para solventar esta situación las prácticas educativas deberían ser inclusivas, visibilizando las lenguas de origen y sacando partido de ellas para incrementar el patrimonio lingüístico de todos los alumnos y centros. (Para una exposición más detallada de la situación lingüística de los centros educativos, véase, Martín Rojo y Mijares, 2006.)

Comunicación intercultural

La comunicación puede verse dificultada no sólo cuando las personas hablan lenguas distintas, también sucede cuando éstas no pertenecen a la misma comunidad de habla. Guiándose por sus conocimientos comunicativos, cada hablante puede atribuir un valor distinto a usos comunicativos similares (tono de voz, la distancia interpersonal, las confianzas, etc.). Esos usos, elegidos intencional o automáticamente por los hablantes, nos permiten no sólo interpretar el mensaje, sino también hacer inferencias con respecto a la situación comunicativa: cuáles son sus objetivos, cuál la intención del otro, cómo puedo responder. Por lo tanto, pueden configurarse en fuente de malentendidos. Por ejemplo, la selección de profesores y alumnos de un tono y un léxico informal en el aula puede llevar, a quienes están acostumbrados a una mayor formalidad, a interpretar que ésta es una situación frívola y no de una verdadera clase.

Desde el punto de vista comunicativo, estos obstáculos y malentendidos son casi siempre superables, cuando hay voluntad de comunicarse. Sin embargo, la situación suele complicarse por la interferencia con la dimensión comunicativa de otros factores de índole psicosocial o sociocultural.

De hecho, es difícil entender completamente las causas y las consecuencias de los procesos comunicativos sin atender a estos aspectos psicosociales. Cuando

nos comunicamos no sólo intercambiamos información, sino que también negociamos nuestras relaciones con los otros, construimos nuestra identidad y la de los otros, transmitimos una imagen propia y percibimos la de nuestros interlocutores.

Son precisamente los estereotipos que tenemos acerca de nuestros interlocutores los que pueden atenuar o exagerar la importancia de un “modo de hacer”. Por ejemplo, la interpretación del volumen y el tono de voz usual en la península no sería tan rápidamente interpretado por latinoamericanos como un modo de imposición y dominación, de no ser por la imagen del español emanada de un pasado de colonización y luchas por la independencia. En la interacción comunicativa, la “forma de hablar” suele ser interpretada como una “forma de ser”, por lo que los estereotipos son evocados y reconfirmados sin cesar. También, es precisamente la voluntad de agruparse o distanciarse de otros, lo que nos explica por qué la sintonía o la mala comunicación desempeñan un papel tan relevante a la hora de distinguir entre “nosotros” y “ellos”, diferenciando entre endo y exogrupo.

Lógicamente, la complejidad de estos procesos tiene también consecuencias sociales, en particular revierte sobre las relaciones sociales (puede nivelarse o al contrario hacerlas más asimétricas), y sobre el estatus y poder de y entre los interlocutores. Es preciso tener presente que en nuestras sociedades siempre hay diferencias sociales (económicas, de estatus y posición social). Nuestra vida social se organiza además en distintos espacios y actividades, en las que los distintos sectores sociales tienen mayor o menor presencia (la enseñanza, la política, el trabajo en cadena, la dirección de empresas). En todos estos ámbitos y actividades, la comunicación es imprescindible y siempre habrá un modo de hacerlo que se considere adecuado y sea preciso conocer. Tal aprendizaje, sin embargo, no resulta accesible para todos.

De hecho, las situaciones de comunicación intercultural que mejor conocemos suelen estar presididas por la asimetría y las diferencias de poder: unos participantes conocen los procedimientos, cuentan con las herramientas (lenguas) para realizarlos, tienen claros sus derechos y son vistos como “uno más”; otros, sin embargo, (los recién llegados, por ejemplo) pueden desconocer lo que hay que hacer, no dispondrán de los recursos lingüísticos que precisa para expresarse o realizar los trámites necesarios, tendrán miedo a ser rechazados y es posible que no conozcan hasta dónde llegan sus derechos. Esta situación explica por qué los cambios en los patrones comunicativos asociados a los fenómenos migratorios constituyen hoy un campo de investigación prioritario.

Así, en contextos institucionales, los profesionales dan un servicio a un usuario, el cual para poder solicitarlo precisará disponer de información previa: qué me ofrece este servicio, dónde se administra, cómo debo solicitarlo, qué pasos debo seguir, cómo puedo recurrir si no se atiende a mi solicitud. Esta información se adquiere en la práctica y en las relaciones cotidianas (a través de la propia experiencia y la de otros), o bien a través de información específica que

la administración pone a nuestra disposición (folletos, servicios de información telefónica, campañas de educación ciudadana). Estos conocimientos le proporcionan al usuario una idea aproximada de qué cabe esperar de estas situaciones, cómo moverse en ellas, cómo dirigirse al otro, cómo explicarse, cómo pedir, cómo exigir, cómo redactar sus escritos, etc. Cuando los usuarios no están acostumbrados a estos procedimientos y formas –por estar familiarizados con otros modos de hacer–, y además no cuentan con información accesible en su lengua, la situación y la relación entre el dador del servicio y el usuario se vuelve más asimétrica y puede revertir negativamente sobre este último. De hecho, es preciso transformar los servicios con el fin de evitar que las personas provenientes de otros lugares vean restringido su acceso a servicios o beneficios.

En este contexto, programas que garanticen el acceso a la lengua de intercambio (clases de español como segunda lengua para adultos) y el mantenimiento y la extensión de las lenguas provenientes de la inmigración son igualmente necesarios. Se perfilan, además, otras posibles actuaciones para mejorar las condiciones del intercambio. En primer lugar, contar con traductores e intérpretes que sirvan de puentes en estas situaciones y faciliten el acceso, la comunicación y la integración de todos los vecinos. Por otro lado, la formación y sensibilización de las personas que trabajan en estas instancias, de manera que se familiaricen con las diferentes formas de hacer y de comunicarse que existen en el mundo y, sobre todo, reparen en cómo ciertos comportamientos se derivan únicamente del desconocimiento de la situación y no son consecuencia de un modo de ser (ser indeciso, ser exigente, maleducado, por ejemplo) o de la falta de competencia social del solicitante (ser torpe, no entender, etc.).

Integración y ciudadanía

En los apartados anteriores nos hemos referido a algunas prácticas inclusivas como la enseñanza de lenguas y el fomento del multilingüismo, la creación de servicios de traducción e interpretación y de información multilingüe, la puesta en marcha de programas de formación, dirigidos a profesionales y a la comunidad en su conjunto, que muestren los beneficios de la pluralidad. Éstas y otras actuaciones están en consonancia con la visión de la integración como una acción recíproca que exige tanto un esfuerzo de adaptación para los que se incorporan a ella como, paralelamente, demanda cambios en la sociedad de acogida, que es la que tiene los medios para promover la integración transformadora de toda la sociedad. Las prácticas inclusivas se basan, por tanto, en la consideración de ciudadano como aquel que vive y trabaja en una comunidad (y no únicamente de aquellos que han nacido en esa comunidad o poseen unos determinados rasgos culturales o hablan una lengua determinada).

Sólo de esta manera se haría realidad un principio democrático que garantice el acceso de todos los ciudadanos a los mismos servicios y la equiparación de derechos, deberes y oportunidades. La escuela tiene en este sentido un papel decisivo, equivalente al que desempeñó en la década de los 70, para incorporar a la educación a las clases más desfavorecidas y a las minorías étnicas autóctonas. El reto es hoy equivalente.

Bibliografía

- Beacco, J.C and Byram, M. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Estrasburgo, División de Políticas Lingüística, Consejo de Europa.
- Bekemans, L. y Ortiz de Urbina, Y. (1997). *The teaching of immigrants in the European Union*, Luxemburgo, Parlamento Europeo.
- Broeder, P. y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*, Madrid, CIDE.
- Broeder, P. y Extra, G. (1998). *Language, Ethnicity and Education: Case studies on Immigrant Minority Groups and Immigrant Minority Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Extra, G. y Gorter, D. (eds.), *The other Language of Europe. Demographic, Sociolinguistic, and Educational Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters.
- EURYDICE (2001). *Foreign Language Teaching in Schools on Europe*. Bruselas: Eurydice (Comisión Europea: Dirección General de Educación y Cultura). <http://eurydice.org>
- EURYDICE (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*, Bruselas Eurydice (Comisión Europea: Dirección General de Educación y Cultura). <http://eurydice.org>
- Gràcia, Ll. (2002/2004). (coordinadora), *Col·lecció, Llengua, immigració i ensenyament del català*, números, 1-6, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família.
- Martín Rojo, L. et al., (2003), *¿Asimilar o integrar? Dilemas de las políticas educativas ante los procesos migratorios*, Madrid, CIDE nº 154. www.mec/cide/
- Martín Rojo, L. y Mijares, L. (eds.) (2006). *Voces del aula* (manuscrito).
- May, S. (2001). *Language and Minority Rights*, Londres, Longman Group United Kingdom.
- McPake, J., Martyniuk, W., Aarts, R., Broeder, P., Latomaa, S., Mijares, L., Tinsley, T. (2006). "Community Languages in Europe: Challenges and opportunities. (manuscrito).
- Mijares, L. (2005). "El programa de ELCO marroquí", en Fernández García, Tomás y García Molina, José (coord.) *Multiculturalidad y educación. Marco conceptual, ámbitos y programas*, Madrid, Alianza.
- Patiño Santos, A. (2005). *Ecuador. Diversidad cultural. Cuadernos para enseñantes*, Madrid, Ayuntamiento de Madrid.
- Pérez Milans, M. (2006). "Las Escuelas de Bienvenida de la Comunidad de Madrid". *Textos de Didáctica y de la Literatura, Número 42, Graó Editorial*. En prensa.
- Stegmann, Tilbert D. (2003). "EuroCom: una visión más realista i més plurilingüe de l'ensenyament de llengües". En Perera, Joan, Nussbaum, Luic, Milian, Marta (eds.), *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*, Barcelona, Institut de ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, pp. 195-203.

Capítol 12.

Algunes reflexions sobre el comportament lingüístic dels xinesos de la ciutat de València

Michael Prosser

Introducció

Aquestes reflexions es basen en diverses conversacions mantingudes amb immigrants xinesos que treballen o viuen sobretot a la ciutat de València, principalment al centre (al costat de l'Estació del Nord entre els carrers Convent de Jerusalem i Pelayo) i a la zona del Cabanyal. La manca de consens sobre alguns aspectes de comportament lingüístic de la comunitat xinesa, com la qüestió de quina proporció dels seus fills domina el mandarí, deixa palès la necessitat de recollir dades fiables. Aquest article no tracta els aspectes socioeconòmics de la immigració xinesa a Espanya, adequadament tractats per autors com Joaquim Beltrán, Amelia Sáiz i Gladys Nieto. Vull agrair especialment a Qi Jian, alumna de la Universitat Politècnica de València, l'ajuda amb algunes de les entrevistes i amb les seves reflexions.

Les variants del xinès (o han) que els immigrants xinesos de València en un principi parlen com a llengua materna

Variant del grup wu de llengües (“dialectes”) xineses (/han)

Al voltant de 70% dels xinesos a Espanya són del sud de la província de Zhejiang, i València no n'és cap excepció (la majoria de les fonts citen una

proporció propera a aquesta xifra i membres de la comunitat xinesa entrevistats la consideraven realista). D'aquests, aproximadament la meitat són de la ciutat costera de Wenzhou i l'altra meitat de la comarca (o comptat) muntanyosa de Qingtian, uns 60 km més a l'oest. La proporció d'immigrants de Wenzhou comparada a la d'immigrants de Qingtian sembla més alta a València que en altres parts d'Espanya.

Wenzhouès i qingtianès són ambdues variants de la branca oujiang o dong'ou del grup wu de llengües han o xineses. Encara que alguns parlants d'aquestes varietats afirmen que són mútuament intel·ligibles, molts altres consideren que amb prou paciència i bona voluntat parlants d'ambdues poden entendre's de manera bàsica. Molts qingtianesos tenen coneixements de wenzhouès per haver treballat o viatjat a Wenzhou. A València també hi ha individus de Xangai y Hangzhou que parlen variants taihu de wu (o wu del nord) que són totalment intel·ligibles amb wenzhouès i qingtianès.

Variants del grup min de llengües (“dialectes”) xineses (/han)

Un 15-20% dels xinesos de València procedeix de la província de Fujian i parla variants min, principalment de “min de l'est” o “mindong” (sobretot els immigrants de Fuzhou i environs) o de “min del sud” o “minnan” però també hi ha alguns parlants d'altres variants min a més d'un nombre reduït de taiwanesos que parlen taiwanès (una variant de min del sud). Les variants (i molt sovint les subvariants) min són en general totalment intel·ligibles entre elles.

Variants del grup yue o cantonès de llengües (“dialectes”) xineses (/han)

Hi ha un nombre molt reduït de cantonesoparlants de Hong Kong i Guangdong.

Variants de mandarí o el “grup del nord” de llengües (“dialectes”) xineses (/han)

Les zones on es parlen variants del mandarí (o el “dialecte” del nord) ocupen una gran part de la Xina. Igual que en el cas de les variants yue, les diferències internes entre les variants mandarines no són tan grans com en el cas de les variants wu i min. Des de fa temps hi ha una minoria molt petita d'intel·lectuals procedents de zones de parla mandarina com Manxúria, Shandong, Henan, Xian, Sichuan i Gansu (fins a 20 individus). També hi ha alguna gent que tenen el mandarí com a primera llengua malgrat que són d'un lloc on es parla tradicionalment una variant no-mandarina de xinès han.

Altres variants

Segurament, hi ha alguns individus que parlen altres variants xineses han com xiang, gan o hakka, i fins i tot llengües no han de la Xina, però no tinc constància de la seva presència a València.

Coneixements del mandarí entre parlants de variants no-mandarines

La majoria dels adults xinesos a Espanya han assistit a l'escola a la Xina. Encara que en zones no mandarines alguns mestres i professors empren, en major o menor mesura, la variant local per impartir els continguts, la llengua d'ensenyament universal i oficial és el mandarí. A més, el mandarí és la llengua dels mitjans de comunicació (sobretot de la televisió) i de les pel·lícules, a més de ser la llengua franca entre la majoria de parlants de variants xineses diferents. Les zones on es parlen variants wu i min són d'alta fragmentació lingüística i si hom viatja distàncies relativament curtes, la llengua pot resultar altament difícil o fins i tot impossible d'entendre. Des dels anys 50, s'ha promogut molt activament i agressivament el mandarí com a única variant normalitzada i respectable del xinès han que ha resultat en la seva extensió exponencial com a llengua franca a costa de llengües franques locals com el xangaiès. El resultat és l'adquisició cada vegada més universal del mandarí entre la població de zones on es parlen variants xineses no mandarines. Moltes vegades, el mandarí adquirit té un fort regust local.

Malgrat l'omnipresència, el prestigi i l'oficialitat del mandarí, és altament difícil saber amb exactitud quina proporció d'adults xinesos a Espanya (i fins i tot a la Xina) el domina. Segurament, hi ha un gran nombre de xinesos de parla wu i min que només tenen coneixements passius del mandarí i més encara que no el dominen suficientment per a mantenir-ne una conversa complexa. No obstant això, encara que alguns d'ells amb qui he parlat a València tenen alguns problemes per expressar-se bé i per pronunciar el mandarí estàndard, molt pocs adults m'han confessat que no saben mandarí i des de fa gaires anys. És molt probable que no parlants de mandarí m'evitin en sentir que parlo mandarí i que en tot cas tinguin contactes mínims amb xinesos d'altres variants i que tendeixin a treballar junts amb parlants de les seves varietats en tallers i cuines aïllats de la resta del món.

Tampoc és fàcil saber amb seguretat la taxa d'alfabetització entre els immigrants xinesos. Donat el gran nombre de caràcters xinesos hi ha, segurament, molta gent amb coneixements mínims que no serien suficients per a una vida moderna, urbanitzada i culta. La majoria dels xinesos reconeixen més caràcters dels que poden escriure de memòria. Parlant sobre la immigració xinesa (bàsicament del sud-est de Zhejiang) a França, Gao i Poisson (2005:

28) comenten que «*La majeure partie (78%) des immigrants chinois est arrivée en France [...] Leur taux d'alphabétisation est faible (20% chez les femmes). Ils ne parlent en général que leur dialecte*». No coincideix amb la meua impressió superficial dels membres de la comunitat xinesa a València (on cap adult m'ha confessat ser analfabet), que podria significar que els meus contactes no són representatius (segurament he entrat en contacte amb la secció millor escolaritzada de la comunitat xinesa). De fet, segons estadístiques del Ministeri de Treball i Seguretat Social (citades en Beltrán i García, 2000: 290; Aragón i Chozos, 1993), de 264 immigrants xinesos en Espanya que van sol·licitar la legalització de la seva residència el 1991, més del 95% afirmaven dominar com a mínim l'escriptura xinesa (i més del 24% afirmaven ser alfabetitzats en xinès i castellà). 95% podria ser una xifra massa alta. Com assenyalen Beltrán i García (*ibid*) aquesta mostra podria no ser representativa i molts enquestats segurament deuen haver inflat l'abast dels seus coneixements de caràcters xinesos. També és possible que Gao i Poisson hagin exagerat la manca de domini del mandarí i de l'escriptura xinesa entre els immigrants a França.

Coneixements de castellà entre la primera generació d'immigrants

Alguns immigrants de primera generació han aconseguit uns bons coneixements de castellà, però pertanyen a una minoria molt reduïda. Hi ha un gran nombre que ha après el mínim necessari d'aquesta llengua per a comunicar-se amb els seus clients o altres persones amb qui estan en contacte diari, però que tenen coneixements molt restringits. Hi ha també molta gent que, llevat d'un parell de paraules i frases útils, no saben res de castellà, fins i tot després de molts anys (a vegades més de deu) de residència ací. És el cas de molta gent que té contactes mínims o no existents amb no xinesos, com cuiners, ajudants a la cuina, empleats d'alguns tallers i fàbriques que viuen socialment aïllats d'espanyols, a més d'empleats d'alguns negocis (botigues, restaurants, perruqueries, agències de viatge, cafès d'internet, etc.) que serveixen principalment a la comunitat xinesa.

Com emfatitzen Beltrán i García (2000: 291) i Clements (2003: 3) els xinesos a Espanya no se senten ni lingüísticament ni culturalment inferiors als espanyols i tenen poca motivació per integrar-se en la societat espanyola. Encara que els anys de residència a Espanya puguin influir en el nivell de coneixements del castellà, no és necessàriament així. Molt més significativa és la intensitat dels contactes laborals i socials que han mantingut amb gent de fora de la comunitat xinesa, la seva motivació personal per integrar-se en la societat espanyola i si han tingut o no l'oportunitat d'assistir a classes de castellà. Donat les llargues hores de treball i l'oferta limitada de classes d'espanyol per a estrangers com

les de l'Escola Oficial d'Idiomes, l'assistència a aquests cursos es considera un luxe.

Ús del mandarí com a llengua franca entre parlants de variants diferents

A València, i a Espanya en general, el mandarí és sens dubte la llengua franca de la comunitat xinesa, fet que reflecteix la situació a la Xina. Només cal anar a una botiga, negoci, restaurant, cibercafé o café freqüentat per xinesos i escoltar quines llengües s'usen per a dur a terme diferents interaccions, per comprovar-ho. Les regles d'ús entre el mandarí i altres variants no són tan diferents a les regles sociolingüístiques aplicades per molts valencianoparlants quan trien entre el valencià (equivalent a les variants no mandarines) i el castellà (equivalent al mandarí). No s'ha d'oblidar que la possibilitat de poder triar com a opció el mandarí depèn de l'abast dels coneixements de cadascú i els comportaments descrits a continuació suposen un domini raonable d'aquesta llengua.

Si hom no sap la llengua del seu interlocutor, generalment la interacció s'iniciarà en mandarí. Molt sovint, si hom sap que el seu interlocutor parla la mateixa variant i vol establir una relació de solidaritat amb ell, emprarà aquesta varietat comuna en la interacció. No obstant això, a vegades alguns parlants de variants no mandarines volen mostrar que dominen el mandarí i crear un ambient de més formalitat, fins i tot en interaccions amb parlants de la mateixa variant (igual que fan molt sovint parlants de valencià). Així, la llengua "per defecte" entre xinesos que no es coneixen és el mandarí i no pas cap de les variants no mandarines, que serveixen més com a *in-group languages* de solidaritat entre compatriotes de la mateixa regió.

Parlants de les variants distintes de min normalment no dubten a emprar el mandarí com a llengua comuna, per la distància enorme entre aquestes variants i succeeix el mateix en la comunicació entre usuaris de variants del nord i del sud de wu. La comunicació entre qingtianesos i wenzhouesos és més complexa. Segons alguns informants, normalment es comuniquen en mandarí, excepte en el cas d'aquells qingtianesos que saben parlar el wenzhouès per haver treballat a Wenzhou, mentre que d'altres afirmen que moltes vegades cadascú parla en la seva pròpia llengua i s'entenen més o menys entre ells. Tots semblen estar d'acord que els qingtianesos entenen amb més facilitat el wenzhouès que al revés. Més informants emfatitzen que encara que un cert grau de intel·ligibilitat mútua sigui possible (sobretot per part dels qingtianesos a desxifrar el wenzhouès), és limitat (sobretot per part dels wenzhouesos a desxifrar el qingtianès). Penso que un determinant important en l'elecció

d'idioma quan els interlocutors no saben la llengua de l'altre és el nivell de mandarí d'ambdues parts.

En molts casos, hi ha vincles de matrimoni entre qingtianesos i wenzhouesos. Un amo wenzhouès d'una botiga d'alimentació va informar que molts clients qingtianesos regulars parlaven a ell i la seva dona en qingtianès, malgrat el molt baix grau d'intel·ligibilitat d'aquesta parla amb el wenzhouès. La seva dona va confessar que entenia i parlava perfectament el qingtianès, perquè la seva mare procedia de Qingtian.

La posició del mandarí a Espanya contrasta fortament amb la comunitat xinesa del Regne Unit, que procedeix majoritàriament de Hong Kong i la província de Guangdong (Canton) i en la qual el cantonès és la primera llengua de la majoria i la llengua franca dels parlants de hakka i alguns parlants d'altres variants com min del sud, reflectint l'oficialitat del cantonès com a llengua oral a Hong Kong i el seu alt prestigi en zones cantonesoparlants de la Xina.

Coneixements i ús de llengües entre els fills d'immigrants xinesos a la ciutat de València

Escolarització parcial a la Xina o escolarització completa a Espanya?

La situació de coneixements lingüístics és complexa perquè no tots els fills d'immigrants xinesos (fins i tot els que han nascut ací) passen necessàriament tota la seva infància i tota la seva escolarització a Espanya. Alguns nens ja han començat la seva educació escolar a la Xina abans d'arribar a Espanya. A vegades, pares que ja treballen a Espanya retarden uns anys l'arribada inicial dels seus fills perquè consolidin els seus coneixements del mandarí i de l'escriptura xinesa en una escola a la Xina abans de venir a Espanya. També hi ha molts casos en què els pares envien els seus fills (criats inicialment a Espanya) a la Xina per a estudiar uns anys i consolidar els seus coneixements de la llengua, escriptura i cultura xineses.

El més usual és que enviïn els fills a la Xina amb 6 anys (quan comença primària a la Xina) i que tornin amb 12 o 13 anys després de completar primària. Existeix un consens que nens que han fet primària han adquirit una base mínima de mandarí i caràcters xinesos que els capacitarà per a la resta de la seva vida. És difícil dir quina proporció d'immigrants envien els seus fills a la Xina, però una condició imprescindible és que els nens puguin viure amb els seus avis o altres familiars a la Xina. Les despeses escolars també són inferiors a la Xina i a més els pares no han d'ocupar-se de criar aquests fills i poden dedicar-se plenament a guanyar diners. Com assenyalen Beltrán i García (2001), l'escolarització a la Xina és una estratègia per a preservar la cultura i llengua xinesa en la genera-

ció següent, un objectiu prioritari per a una comunitat que no s'identifica gens amb la cultura i llengua del país on viu.

Així, cal fer una distinció entre fills criats íntegrament a Espanya i els que han rebut com a mínim una part de la seva escolarització mitjançant el mandarí a la Xina. Es considera que quan els nens enviats a la Xina per estudiar tornen a Espanya amb 12 o 13 anys, tot i que hagin oblidat una gran part (o tots) dels seus coneixements del castellà (i en alguns casos del català), encara són prou joves per dominar-lo(s) plenament i emprar-lo com a llengua vehicular per als seus estudis.

També hi ha una altra opció per a pares de nens escolaritzats íntegrament a Espanya –matricular-los en cursos intensius d'estiu de llengua xinesa a la Xina–. Sembla que algunes acadèmies pretenen que durant els 2-3 mesos d'estiu poden impartir els continguts d'un any acadèmic sencer.

Que els nens adquireixin el castellà (i en algunes zones valencianoparlants el valencià) abans de començar primària, dependrà de la intensitat de la seva integració social amb (o aïllament de) la comunitat local i també si han assistit a una escola bressol local.

Lògicament, quants més anys d'escolarització han rebut a la Xina abans de la seva arribada a Espanya millor és el seu domini del mandarí i dels caràcters xinesos, i quan més tard comencen la seva escolarització a Espanya, menys fluid i profund és el seu domini del castellà (o del valencià). Alguns fills criats a Espanya arriben a parlar castellà entre ells, cosa que a vegades no els agrada als pares. Conec alguns casos d'alumnes que van arribar a Espanya a l'edat de 4t d'ESO / Batxiller i van dominar el castellà suficientment per a entrar a la universitat i cursar les seves llicenciatures amb èxit.

Llengües que els pares volen transmetre als fills

Pel que fa al tipus de xinès que els pares volen que els seus fills mantinguin, la gran majoria de pares que parlen variants no mandarines han de triar entre preservar la variant familiar no mandarina, promoure activament només el mandarí o promoure ambdues variants simultàniament. D'una banda, parlar la variant familiar és molt important per a reforçar la seva identitat dins de la família estesa i la subcomunitat del mateix lloc, però d'altra banda el mandarí és la llengua nacional i comuna de la mare pàtria, a més de ser la llengua comuna i de prestigi dins de la comunitat xinesa a Espanya. A més a més, les variants més parlades a València (qingtianès i wenzhouès) no tenen el mateix prestigi que té per exemple el cantonès. Amb la promoció agressiva i l'extensió real del mandarí a la Xina (i Taiwan) des de fa més de dues generacions, molts pares elegeixen el mandarí si han de triar entre una varietat o l'altra.

En un món ideal, la majoria dels pares optarien per ambdues variants simultàniament, però no és sempre tan fàcil criar els fills bilingüement (a banda del castellà o valencià) si ambdós pares els parlen o només en la variant wu / min o només en mandarí. Generalment, els pares que parlen variants wu / min als fills prenen, o tenen com a mínim intenció de prendre, mesures actives per aconseguir que dominin el mandarí. Una altra cosa és si aquestes mesures sempre tenen èxit. A part de l'estratègia d'assegurar que els seus fills són parcialment escolaritzats a la Xina, d'altres són les següents.

Parlar mandarí als fills

Alguns informants qingtianesos i wenzhouesos m'han assegurat que parlen als fills exclusivament en mandarí (a vegades esperant que els fills aprendran la variant wu "en la comunitat xinesa" o a vegades assegurant-se que algun membre d'aquesta comunitat els ensenyarà aquesta variant) i altres que els parlen en una barreja de mandarí i variant familiar. Altres pares parlen als seus fills només en la seva variant familiar. Un wenzhouès em va assegurar que parlava principalment wenzhouès (però també a vegades mandarí!) amb els seus fills perquè ja dominaven plenament el mandarí i no volia que perdessin el wenzhouès. En l'absència d'estadístiques fiables, és impossible saber quina proporció de pares empra quina llengua amb els seus fills. Un parell d'entrevistats amb coneixements del castellà afirmaven emprar a vegades el castellà (normalment barrejat amb variants del xinès) amb els seus fills.

Mainaderes com a font d'input lingüístic

Alguns pares han buscat mainaderes que parlen mandarí per reforçar el mandarí. Hi ha casos de mainaderes que els parlen en la seva variant (a vegades quan els pares transmeten el mandarí i a vegades quan també transmeten la variant).

Escola xinesa en mandarí dels diumenges (4 hores)

Com en moltes comunitats xineses arreu del món, València té una escola voluntària organitzada per la comunitat xinesa on els seus fills poden rebre instrucció en mandarí i caràcters xinesos. Alguns dels informants en parlaven molt positivament, però altres comentaven que els seus fills no n'hi aprenien. En la meua experiència d'aquest tipus d'escola al País de Gal·les i Escòcia, els professors sovint no tenen formació pedagògica amb una metodologia poc comunicativa i els alumnes senten que la seva assistència és obligada i tenen poca motivació, encara que ara hi ha una consciència molt més estesa de la gran importància econòmica de la Xina (i per extensió de la seva llengua estàndard).

Exposició al mandarí en la comunitat xinesa de València

Molts fills són exposats al mandarí en escoltar converses entre adults, per exemple en botigues o altres negocis xinesos. A vegades, entren en contacte social amb xinesos que ni parlen la seva variant no mandarina ni el castellà i han de fer l'esforç d'emprar el mandarí si volen entendre's. Altres fonts importants d'*input* són la televisió xinesa i CD, DVD i vídeos en xinès. A més alguns tenen el *software* dels ordinadors familiars configurat en xinès, i això pot ser un incentiu a utilitzar el xinès.

Conclusió sobre els coneixements lingüístics dels fills

Va resultar impossible formar una idea gaire precisa de l'abast dels coneixements i de l'ús del mandarí entre els fills dins de la comunitat xinesa de València en general perquè hi havia massa casos individuals com de percepcions diferents. Segons alguns adults, la majoria dels nens xinesos, fins i tot els que van néixer ací, tenien coneixements raonables de mandarí i la majoria també de les variants xineses dels seus pares. Segons uns altres, la gran majoria de nens només dominaven el castellà i la variant dels seus pares. També hi havia tot tipus de càlculs entre aquests dos extrems. Sense un estudi estadístic serà difícil resoldre satisfactòriament aquest punt.

Actituds de la comunitat xinesa cap al català

A la Xina, de les moltes variants mútuament intel·ligibles que pertanyen a les branques diferents de la família lingüística xinesa o han, només es promou una sola llengua xinesa han estàndard, el mandarí, i totes les altres variants es consideren mers "dialectes" o "parles" que no són dignes de consideració com a llengües d'ús oficial, formal o escolar. Les llengües minoritàries no han de l'oest i del nord de la Xina tenen reconeixement oficial, però en la pràctica tenen un tracte molt inferior i la població han en general les considera molt inferiors al han. A diferència de Catalunya, i igual que València, no es demana als parlants de la llengua majoritària oficial (mandarí) que aprenguin o parlin la llengua minoritària local, llevat del cas d'un nombre molt limitat de funcionaris (especialment en els anys 50). La majoria de han en zones de llengües minoritàries que he entrevistat no tenen cap ganes d'aprendre-les o estudiar-les i reben amb horror el suggeriment que ells o els seus fills les aprenguin, una actitud confirmada per autors com Hansen (2005) .

En tot cas, molt pocs xinesos a Espanya han entrat en contacte amb les llengües minoritàries no han. La majoria dels immigrants xinesos amb qui he parlat (igual que molts francesos, també acostumats a tenir només una sola

llengua culta oficial), pensen que la política lingüística hauria de ser igual a Espanya i els costa assimilar que es pot realment arribar a promoure una parla “inferior” i inútil. Aquesta actitud antagonista envers el català és un fet començat per alguns educadors (per exemple, Torrente, 2005: 32).

Pel que fa a l'actitud dels entrevistats envers el valencià, no és un tema que els preocupa gaire perquè el centre de la ciutat de València és una zona altament castellanitzada i el valencià no és gaire evident per a un immigrant xinès típic, que sovint fins i tot té problemes per a distingir entre castellà i valencià. Alguns comenten amb sorpresa l'existència d'una assignatura de “valencià” que els seus fills han de cursar a les escoles i pregunten per què cal estudiar un mer “dialecte” en una situació formal com l'escola. «Com és possible que el govern promogui una variant que no és la llengua comuna oficial?» És difícil saber el nivell de competència que adquireixen de valencià a les escoles, però com a mínim no serà més alt que el nivell d'alumnes no valencianoparlants que van a línia en castellà, que en general no és alt.

A Catalunya, encara que molts adults xinesos viuen aïllats de la resta de la societat i tenen un contacte mínim amb les llengües autòctones (sobretot si els seus fills no assisteixen a l'escola i només tracten amb altres xinesos), és més difícil que a València que la comunitat xinesa en general ignori l'omnipresència del català. Primer, perquè els seus fills han d'emprar el català com a llengua vehicular escolar. Segon, perquè més catalans que valencians insisteixen a exposar-los al català. I, finalment, els mitjans de comunicació, organismes del govern i altres col·lectius empren molt més activament el català que el valencià. Aleshores, encara que també identifiquin el castellà amb el mandarí i el català amb el “dialecte” inferior, es veuen obligats per la política lingüística activa d'acceptar l'existència del català, i que com a mínim els seus fills hauran d'aprendre'l. A més, veuen que la població autòctona l'empra i el valora.

A València, amb una política lingüística tèbia i altament insuficient envers el valencià i un ambient on desprestigiar la llengua autòctona és a l'ordre del dia, els immigrants xinesos generalment no senten cap mena de pressió d'aprendre'l. Perquè haurien d'aprendre una parla que fins i tots molts nadius no volen transmetre als seus propis fills? No obstant això, hi ha individus xinesos que s'han integrat lingüísticament en comunitats principalment valencianoparlant. Alguns nens han anat a línia en valencià com el cas d'una xinesa que va passar part de la infància a Tavernes de Valldigna, va tornar a la Xina per a estudiar primària i després va tornar a Tavernes per a completar la segona part de secundària en valencià (no havent-hi línia en castellà). Per integrar-se socialment (el valencià hi és encara la llengua principal del pati) i per haver tingut línia en valencià parla fluidament aquesta llengua. Va treure bona nota i ara estudia a la universitat. Té un cosí que es defensa en valencià, però sembla que els seus pares i oncles no han après el valencià. A Lliria també sé de casos de fills de xinesos que parlen fluidament el valencià.

Comentaris finals

Amb algunes excepcions individuals, els xinesos entrevistats no se senten compromesos amb la societat espanyola (ni valenciana, ni catalana, etc.) i molts dels seus membres van afirmar que ells o els seus fills tornarien a la Xina a viure si les circumstàncies econòmiques ho convertissin en una opció atractiva. Aquest desig de poder mantenir un peu en cada país sembla haver-se vist reforçat pel creixement exponencial de l'economia xinesa.

Així, la majoria dels pares estan ansiosos perquè els seus fills no s'assimilin totalment, convertint-se en mers espanyols d'origen xinès, sinó que mantinguin la seva identitat xinesa i lleialtat a la Xina i que dominin tant el mandarí (i si és possible la pròpia variant també) com els caràcters xinesos. Amb la globalització i mobilitat internacional ja existeix l'opció d'escolaritzar fills nascuts a Espanya a la Xina, evitant així el trencament amb el país d'origen i el compromís exclusiu amb el país d'acolliment, tan típic entre fills d'immigrants. Aquests fills que han cursat els estudis de primària a la Xina probablement mai arribaran a identificar-se exclusivament amb Espanya. En el cas dels nens que cursen tots els seus estudis de primària i secundària a Espanya existeix l'opció d'enviar els fills a cursos intensius d'estiu a la Xina a més de parlar-los en mandarí, veure la televisió i pel·lícules en mandarí, etc. En canvi, segons els entrevistats, l'assistència a l'escola xinesa dels diumenges no garanteix dominar el mandarí.

Naturalment, també volen que els seus fills tinguin un peu a Espanya i per això, després d'intentar assegurar-se que aquests dominin el mandarí, tenen com a prioritat que també dominin el castellà. Alguns fills d'immigrants han pogut dominar amb un bon nivell el mandarí, la variant familiar, el castellà i el català (en pocs casos a València i se suposa que en molts casos a Catalunya) i conec exemples de fills d'immigrants que s'han graduat a la universitat amb molt bons expedients i un bon nivell de mandarí. En altres casos, tanmateix, assolixen un nivell de mandarí (o fins i tot d'altres variants de xinès) i de caràcters xinesos inferior al de xinesos que viuen a la Xina, però sovint assolixen un nivell de castellà (o català) prou inferior al dels espanyols. També hi ha moltes famílies on els fills no assimilien ni el mandarí ni tampoc gaires (o cap) caràcters. Alguns pares es van queixar que els fills no parlen entre ells en xinès i que sovint fins i tot parlen, o intenten parlar, castellà amb els pares.

Molt pocs membres de la comunitat xinesa a València pensen que és necessari tenir un peu a València (o altres països de parla catalana) mitjançant coneixements del valencià. Segurament (només com a resultat de ser la llengua vehicular escolar) els xinesos de Catalunya són conscients que el català és més que una senzilla "parla local" insignificant. Si es vol que els xinesos prenguin seriosament l'escolarització en valencià i l'adquisició del valencià, s'haurà d'assegurar (almenys en zones on es parla molt el valencià) que no

tinguin més remei que escolaritzar els seus fills en valencià i emprar el valencià en les seves interaccions amb els valencianoparlants (o sigui adonar-se'n que parlar en valencià els ajudarà a guanyar diners). A Catalunya, encara que les escoles són en català, els catalanoparlants (fins i tot si són *progres* i “conscienciats”) els parlen normalment en castellà en lloc d'ajudar-los a aprendre el català.

Bibliografia

- Beltrán, J. i García, C. (2001). The Chinese Community. En Turell, Teresa (ed.) *Multilingualism in Spain*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Clements, J. Clancy (2003). On Classifying Language-Contact Varieties. In *Selected Proceedings of the First Workshop on Spanish Sociolinguistics*, ed. Lotfi Sayahi, 1-10. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
<http://lingref.com/cpp/wss/1/paper1002.pdf>
- Gao Yun i Poisson, V. (2005). *Le trafic et l'exploitation des immigrants chinois en France*. Dins del “Programme d'action spécial pour combattre le travail forcé. Ginebra, Bureau International du Travail.
http://www.ilo.org/dyn/declaris/DECLARATIONWEB.DOWNLOAD_BLOB?Var_DocumentID=5277
- Hansen, M. H. (2005). *Frontier People. Han Settlers in Minority Areas of China*. Vancouver, UBC Press
- Torrents i Lombarte, C. (2005). Diversitat cultural i atenció educativa. *Estudis de les dues cultures majoritàries a Sta. Coloma de Gramenet: marroquins i xinesos*. Departament d'Educació.
<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200405/memories/899m.pdf>

Referències sobre el context general de la comunitat xinesa d'Espanya

- Associació Sociocultural La Formiga (una associació dedicada a la integració dels immigrants xinesos a Catalunya i l'entesa intercultural). <http://www.laformiga.org/>
- Beltrán Antolín, J. (2003). *Los Ocho Inmortales Cruzan El Mar. Chinos En Extremo Occidente*. Bellaterra, Bellaterra Edicions.
- Beltrán Antolín, J. (2006). El nodo español en las diásporas de Asia Oriental en Beltrán Antolín (ed.) *Las Diásporas de Asia Oriental en Europa Occidental*. Documentos CIDOB. Serie: Asia. Número 13. Barcelona, CIDOB. http://base.china-eur opa-forum.net/rsc/docs/doc_966.pdf
- Beltrán Antolín, J. i Sáiz López, A. (2001). *Els Xinesos A Catalunya*. Barcelona: Alta Fulla.
- Beltrán Antolín, J., Betrisey, D., López, A.M. i Sáiz López, A. (2006). *Capítulo 54. El estado de la cuestión de la investigación sobre las comunidades asiáticas en España*. RICAE (Red de Investigación sobre las Comunidades Asiáticas en España). Fundación CIDOB-Programa Asia.
<http://www.ugr.es/~feiap/granada/ceiap1/ceiap/capitulos/capitulo54.pdf>

- Marco Martínez, C. (2005). *Los inmigrantes chinos en España*. <http://www8.madrid.org/orientacion/cd/cap%20vallecas/comunicacion4.html>
- Ministeri de Treball i Assumptes Socials (Secretaria d'Estat d'Immigració i Emigració).
- *Comentario de los Datos*. Información sobre las estadísticas dels 3.740.956 estrangers registrats a Espanya el 30 de setembre 2007. http://extranjeros.mtas.es/es/general/fuente_comentario_sep074d9269a57dacc75e121882543c81c7bf.html?imprimible=1&buscador=false
- Nieto, G.. *La inmigración china en España: entrevista con Gladys Nieto*. Cuadernos de China - nº 1 – junio, 2007. IberChina.org. http://www.iberchina.org/index.php?option=com_content&task=view&id=298&Itemid=74
- Nieto, G. La inmigración china en España. Definiciones y actuaciones sobre integración social. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 63: 167-189. <http://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/viewFile/28337/28171>
- Público (14.01.08), pàgina 28. *Los chinos también bailan*. Té informació sobre la distribució d'immigrants xinesos en territori espanyol. També en <http://www.pUBLICO.es/espana/036602/chinos>
- Sáiz López, A. (2005). La migración china en España. Características generales, *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 68: 151-163. www.cidob.org/es/content/download/2396/20904/file/68saiz.pdf