LA DINAMITZACIÓ LINGÜÍSTICA: BASES, EINES I ESTRATÈGIES

Xisca Castell i Maria del Mar Vanrell (coord.)

LA DINAMITZACIÓ LINGÜÍSTICA: BASES, EINES I ESTRATÈGIES

Xisca Castell i Maria del Mar Vanrell (coord.)

LA DINAMITZACIÓ LINGÜÍSTICA: BASES, EINES I ESTRATÈGIES

Xisca Castell i Maria del Mar Vanrell (coord.)

© del text: els autors, 2021
© de l'edició: Gràfiques Gelabert, 2021
Impressió: Gràfiques Gelabert SL.
Primera edició: juny de 2022
ISBN: 978-84-09-36844-0

Imatge de coberta

Aquest llibre ha comptat amb l'assistència editorial d'Ana Ferrer Signes i Dídac Martorell Paquier, tècnics superiors de suport a la recerca del Centre de Documentació en Sociolingüística de les Illes Balears.

Obra sotmesa a una llicència Creative Commons d'ús obert, amb reconeixement d'autoria i sense obra derivada.
Resum de la llicència: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/deed.ca
Llicència completa: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/legalcode.ca

ÍNDEX GENERAL

ÍNDEX DE TAULES 6

ÍNDEX DE FIGURES 8

PREFACI 9

INTRODUCCIÓ 11

I. Bases 21

I.I. Entorn social 21

Capítol 1. El dinamitzador com a facilitador del canvi sociolingüístic en els processos d'un entorn social determinat. Isidor Marí 23

Capítol 2. Planificació lingüística i complexitat social. Joan Melià i Garí 45

Capítol 3. Apunts per a una dinamització lingüística més situada socialment. Xisca Castell i Maria del Mar Vanrell 67

I.II. Dret lingüístic 85

Capítol 4. Algunes observacions sobre el marc legal de la llengua catalana a les Illes Balears i els drets lingüístics que se'n deriven. Antoni Llabrés Fuster 87

Capítol 5. Eines argumentatives per a legitimar l'actuació del dinamitzador lingüístic. Joan-Albert Villaverde Vidal 111

II. Eines 127

Capítol 6. El joc i l'humor com a eines per a la dinamització lingüística. Magdalena Capellà Oliver 129

Capítol 7. Dinamització lingüística: enfocament metodològic i disseny d'activitats. Margalida Barceló i Taberner i Maria Josep Carrasco Escandell 145

Capítol 8. El projecte: una eina per a planificar les intervencions socioeducatives. Carlos Vecina Merchante i Aina Calvo Sastre 169

III. Estratègies 187

Capítol 9. La construcció de discursos orals efectius. Estratègies comunicatives. Ïo Valls-Ratés 189

Capítol 10. El reclutament dels catalanoparlants del futur. Miquel Strubell i Trueta 205

Capítol 11. L'engrescadora aventura cap a l'assertivitat lingüística. Gemma Sanginés . 233

GLOSSARI 249

ÍNDEX DE TERMES 257

LLISTA D'AUTORS 261

ÍNDEX DE TAULES

Capítol 1

Taula 1. Els quatre fronts interdependents de la normalització lingüística....24
Taula 2. La regulació cibernètica dels canvis socials....26
Taula 3. Societat tradicional i societat moderna....31
Taula 4. Els llocs de socialització explícita o implícita, segons les edats....33
Taula 5. Tipus principals d'organització....36
Taula 6. Institucions totals i equivalents no totals....37

Capítol 7

Taula 1. Components de les actituds....155
Taula 2. Guió orientatiu de disseny d'activitats exemplificat....159
Taula 3. «Què puc fer jo per a sumar?»....163

Capítol 8

Taula 1. Índex i contingut sintètic d'un projecte....171
Taula 2. DAFO i preguntes per a guiar-ne i el contingut....174
Taula 3. Exemple simplificat de DAFO....175
Taula 4. Fitxa d'activitat i explicació del contingut....179
Taula 5. Recull gràfic de les activitats amb la data....181
Taula 6. Recull dins un cronograma global....182
Taula 7. Elements per a elaborar l'avaluació....184
Taula 8. Exemple per a aplicar a una avaluació concreta....184

Capítol 10

Taula 1. Població de 16 anys o més segons el coneixement del català i lloc de naixement....208
Taula 2. Coneixement del català de la població de 16 anys o més per nombre d'anys que fa que resideix a les Illes Balears....208
Taula 3. Població de 16 anys o més que habitualment parla en català....209
Taula 4. Població de 16 anys o més que habitualment parla en català per nombre d'anys que fa que hi resideix....210

Taula 5. Població de 16 anys o més segons la llengua considerada com a pròpia de les Illes Balears per nombre d'anys que fa que hi resideix. 211
Taula 6. Població de 16 anys o més segons la llengua en la qual, almenys, la població resident a les Illes Balears hauria de poder expressar-se per nombre d'anys que fa que hi resideix..... 211
Taula 7. Població de 16 anys o més segons la llengua en la qual, almenys, els alumnes que han acabat l'ensenyament obligatori a les Illes Balears haurien de poder expressar-se per nombre d'anys que fa que hi resideix. ... 212
Taula 8. Població de 16 anys o més segons si saben parlar català i si el fan servir.... 212
Taula 9. Població de 16 anys o més segons la llengua en la qual es dirigeix a desconeguts per lloc de naixement..... 213
Taula 10. Població de 16 anys o més segons la llengua habitual parlada amb els familiars per lloc de naixement..... 214
Taula 11. Població 16 anys o més segons la llengua en la qual es dirigeix a desconeguts per llengua considerada com a pròpia. 215
Taula 12. Llengua inicial, llengua d'identificació i llengua habitual. Català i castellà + català-castellà. Comparació 2004-2014 (%)..... 216
Taula 13. Població de les Illes Balears, per zona de naixement..... 217

ÍNDEX DE FIGURES

Capítol 1

Figura 1. El camp de forces del canvi..... 27
Figura 2. El poder relatiu de l'agent de canvi en relació amb els destinataris..... 28
Figura 3. El paper de l'agent de canvi, entre la militància i l'animació..... 28
Figura 4. Etapes de l'evolució de les organitzacions..... 39

Capítol 7

Figura 1. Jerarquia de les necessitats humanes d'Abraham Maslow..... 149
Figura 2. Zona de desenvolupament proper de l'aprenentatge, segons Lev Vigotski..... 150
Figura 3. Taxonomia de Bloom..... 151
Figura 4. Procés de planificació..... 154

Capítol 8

Figura 1. Arbre integrador del pla, programa i projecte..... 170

Capítol 10

Figura 1. El trajecte des de la política al resultat..... 220
Figura 2. La jerarquia de necessitats de Maslow (1943)..... 221
Figura 3. El model de la roda de focs artificials..... 223
Figura 4. Model de la voluntat de comunicar..... 225

Capítol 11

Figura 1. Esquema dels nivells d'anàlisi de la conducta..... 235
Figura 2. Codi semàfor. Capes de convergència al castellà..... 237
Figura 3. Esquema de l'assertivitat..... 245

PREFACI

El llibre que teniu a les mans, *La dinamització lingüística: bases, eines i estratègies,* té l'origen en el títol propi d'Expert Universitari en Dinamització Lingüística que la Universitat de les Illes Balears va oferir durant el curs 2019-2020. Aquests estudis de postgrau, impulsats per la Direcció General de Política Lingüística del Govern de les Illes Balears, van néixer de la convicció que és imprescindible formar les persones que, provinents d'una disciplina o una altra, i actuant des d'àmbits diferents (governamentals o no governamentals) i des d'entorns professionals diversos (la dinamització lingüística, la docència o l'educació, l'assessorament lingüístic...), esdevenen dinamitzadors lingüístics. El llibre, a més de crear un espai de reflexió sobre els reptes de futur de la dinamització lingüística en el context de la llengua catalana, persegueix aquest mateix objectiu principal.

Els dinamitzadors lingüístics són uns dels agents que intervenen en la planificació lingüística. Ja fa temps que es parla de planificació lingüística com una manera d'intervenir en els processos de canvi lingüístic. Originàriament es pensava en intervencions sobre comunitats lingüístiques en què la llengua reculava en els usos socials a causa de la imposició d'una altra llengua, tot i que actualment la preocupació pel manteniment de les comunitats lingüístiques també pot afectar les llengües hegemòniques.

Al costat de la regulació legal d'obligacions i deures (col·lectius i individuals) amb la finalitat de respectar drets (també col·lectius i individuals), la planificació lingüística té una altra forma de realització principal: l'avanç, mitjançant la dinamització i el foment, en l'acceptació social de la diversitat lingüística i de les mesures per al manteniment efectiu de la comunitat lingüística territorial, juntament amb la mateixa implementació d'actuacions a favor de la llengua pròpia de la comunitat.

El procés de globalització ha propiciat l'increment de superposicions de llengües en un mateix territori i el contacte quotidià dels membres de les comunitats lingüístiques amb altres llengües. Aquest entorn multilingüe, que es produeix a la majoria de comunitats lingüístiques, afecta les comunitats de parla i els seus membres, que no es poden concebre com a monolingües.

El poliglotisme ha esdevingut un valor que socialment s'aprecia, i la capacitat lingüística innata de les persones els permet ser plurilingües. De la mateixa manera, la voluntat de preservar la diversitat lingüística com a valor de la humanitat fa

necessari que les comunitats gestionin aquesta realitat multilingüe amb l'objectiu de fer compatible el manteniment de les comunitats lingüístiques en els territoris històrics i la seva llengua com a eix de vertebració social amb la presència d'altres grups lingüístics i amb el poliglotisme individual.

Compartir una llengua és un factor que reforça la cohesió entre els qui la comparteixen, però, alhora, és indici de la cohesió històrica dels seus parlants. Si les relacions quotidianes superen els límits marcats per les fronteres territorials de la comunitat lingüística, es pot produir una aproximació lingüística amb els qui en viuen fora, que en les condicions actuals pot implicar la desaparició de la llengua de la comunitat més feble. Per a evitar aquest perill, és necessari, des de les institucions i des de la mateixa societat, gestionar aquest procés.

No n'hi ha prou de participar en l'acceptació i la defensa teòriques i abstractes de la diversitat lingüística i de la llengua territorial corresponent, sinó que és necessari portar-les a la pràctica real, incidir sobre la realitat perquè siguin possibles. Els dinamitzadors lingüístics, entre altres agents, intervenen en la gestió de la planificació lingüística i faciliten el canvi. Per a fer-ho adequadament, cal que coneguin els condicionants de les actuacions, les implicacions de les diverses actituds i comportaments que es poden tenir en aquest sentit, els recursos de què es pot disposar, els objectius factibles, etc.

Aquest llibre vol contribuir a assolir aquest coneixement per a construir entre tots una societat que asseguri el manteniment de la llengua catalana en el territori històric i el reconeixement adequat de la resta de llengües que hi conviuen.

Beatriu Defior
Directora general de Política Lingüística
Govern de les Illes Balears

La dinamització lingüística: bases, eines i estratègies

Xisca Castell i Maria del Mar Vanrell
Universitat de les Illes Balears

La **dinamització lingüística** és un camp interdisciplinari, que interactua amb altres camps d'estudi com la lingüística, la sociologia, l'educació, la psicologia, l'antropologia, les ciències polítiques o les ciències jurídiques, entre molts d'altres (Huss, 2017; Comajoan-Colomé i Coronel-Molina, 2021). No és estrany que es relacioni amb nocions com la **planificació lingüística**, la **política lingüística**, els drets lingüístics, la promoció i l'extensió de l'ús social de la llengua, la sensibilització, la gestió lingüística, la vitalitat lingüística, la pèrdua i la mort lingüístiques, la documentació lingüística, el bilingüisme, el multilingüisme, l'educació multicultural, l'ensenyament i aprenentatge de llengües estrangeres i/o de llengües addicionals i els parlants d'herència (Mataix, 1996; Comajoan-Colomé i Coronel-Molina, 2021).

Aquest encreuament entre disciplines i termes diversos fa que no sempre sigui fàcil proposar una definició que sigui simple i alhora inclogui nocions que són consubstancials al procés de dinamització. Entenem la dinamització lingüística, doncs, com totes aquelles accions encaminades cap a restaurar o reforçar una llengua concreta en un territori en què ha estat desplaçada o substituïda per altres llengües, sovint més poderoses o considerades de més prestigi (Comajoan-Colomé i Coronel-Molina, 2021). En el nostre context concret, es tracta de promoure el canvi (en les tries, hàbits, preferències, **actituds**, usos, presència de la llengua, etc.), emmarcat en el procés de **normalització lingüística** de la llengua catalana que s'impulsa des de diferents àmbits de la societat, siguin organismes públics o de tipus no governamental. Aquesta promoció del canvi es pot dur a terme a través de l'ensenyament, el reforçament, la difusió de la llengua amb l'objectiu sempre de fer-la un instrument indispensable per a la comunicació diària (Paulston, Chen i Connerty, 1993). Tot i que existeix una relació molt propera entre el capgirament de la **substitució lingüística** i la dinamització lingüística, cal

destacar que entre ambdues nocions hi ha una diferència fonamental. Així doncs, mentre que la primera sobretot se centra en la transmissió intergeneracional, la segona té en compte altres mitjans de transmissió, com ara l'educació, la tecnologia, els mitjans de comunicació, les xarxes socials, etc. En definitiva, la dinamització lingüística és una disciplina en constant desenvolupament que, com veurem, ha bastit ponts amb marcs teòrics de la psicologia social, el dret lingüístic, l'ensenyament de llengües, l'humor, l'anàlisi del discurs, la psicopedagogia o l'oratòria, entre d'altres.

L'objectiu principal del volum és oferir bases (teòriques, conceptuals i metodològiques), eines i estratègies orientades a facilitar la tasca de dinamització lingüística, principalment en el context de la llengua catalana. En aquest sentit, doncs, s'adreça primerament a tots els professionals que es dediquin exclusivament a la dinamització, però també a professionals (assessors lingüístics, educadors, docents, etc.) que puguin haver d'assumir, per diverses raons, tasques d'aquest tipus. El volum també pretén presentar un estat de la qüestió de la disciplina, que serveixi de punt de partida per a futures recerques entorn de la dinamització lingüística. Un altre destinatari possible, per tant, és el col·lectiu d'acadèmics i investigadors, així com qualsevol persona interessada en el tema.

Durant el curs 2019-2020 la Universitat de les Illes Balears va oferir el títol propi d'Expert Universitari en Dinamització Lingüística, que va ser finançat per la Direcció General de Política Lingüística del Govern de les Illes Balears. En aquest títol propi hi participaren setze professors, que varen impartir tretze mòduls diferents amb els continguts i competències necessaris perquè els estudiants poguessin actuar com a dinamitzadors lingüístics. El present volum recull part dels continguts que es varen impartir com a programa del títol propi, enriquits amb les idees, visions diferents i inquietuds que varen suscitar en els alumnes. En comptes de seguir el plantejament competencial que va tenir el títol propi d'Expert Universitari, l'obra s'estructura en quatre parts, que es corresponen amb quatre perspectives diferents des de les quals emprendre la dinamització lingüística: l'entorn social, els drets lingüístics, les eines i les estratègies.

L'entorn social és un element imprescindible que cal tenir en compte a l'hora de posar en marxa qualsevol projecte o iniciativa de dinamització lingüística i així ho exposa el primer capítol del volum, «El dinamitzador com a facilitador del canvi sociolingüístic en els processos d'un entorn social», d'Isidor Marí. Conèixer les particularitats del marc social en què es produirà la intervenció (grups i comunitats o organitzacions de diferent tipus), les fases i les dinàmiques és una de les primeres destreses que el dinamitzador lingüístic ha de posar en pràctica.

El segon capítol, «Planificació lingüística i social», de Joan Melià i Garí, analitza els diferents aspectes de la planificació lingüística entesa com a procediment per a assolir els objectius marcats per la política lingüística d'un determinat espai social. D'una banda, emfasitza l'oportunitat de la transversalitat de les actuacions

previstes en les planificacions i la necessitat que tots els elements d'aquest procés s'hi involucrin en tot moment i, de l'altra, analitza alguns àmbits concrets de la planificació lingüística: l'**apropiació lingüística**, els usos familiars i privats, el **paisatge lingüístic** i els prejudicis lingüístics.

Xisca Castell i Maria del Mar Vanrell han contribuït al volum amb «Apunts per a una dinamització lingüística més situada socialment» com a tercer capítol. En aquest treball les autores exploren l'aportació que poden fer les teories postestructuralistes del llenguatge i, concretament, l'estudi de la identitat i la subjectivitat, a entorns de dinamització lingüística, i com mètodes de recerca qualitativa, com ara els **relats de vida lingüística**, poden esdevenir eines útils per a detectar pautes de comportament lingüístic.

La segona part del volum, dedicada als drets lingüístics, repassa la legislació lingüística des de dos vessants, el de les estratègies legitimadores i els drets lingüístics derivats del marc legal. Antoni Llabrés Fuster, al quart capítol, titulat «Algunes observacions sobre el marc legal de la llengua catalana a les Illes Balears i els drets lingüístics que se'n deriven», fa una anàlisi de la regulació bàsica que contenen l'Estatut d'autonomia, la Llei de normalització lingüística i la normativa de desplegament, i aprofundeix en dos aspectes: els **usos lingüístics** institucionals i l'ensenyament. Finalment, un cop establert i estudiat el marc normatiu, introdueix la qüestió dels drets lingüístics i repassa els diferents mecanismes de tutela d'aquests drets.

En el cinquè capítol, «Eines argumentatives per a legitimar l'actuació del dinamitzador lingüístic», Joan-Albert Villaverde Vidal parteix de l'entesa que, atès que la legitimació de les actuacions en matèria de política lingüística afecta i condiciona les diferents iniciatives que poden dur a terme tant les institucions com els dinamitzadors lingüístics, és necessari bastir uns discursos sòlids que prevegin i evitin inèrcies contràries al canvi. A partir d'aquí, l'autor explora dues possibles fonts de legitimitat: el perill de desaparició de la llengua subordinada i la **seguretat lingüística**.

La tercera part d'aquest volum inclou tres contribucions que s'apropen al terreny pràctic de la dinamització lingüística i posen a l'abast dels dinamitzadors activitats i eines per a la seva tasca. Magdalena Capellà Oliver enceta aquesta secció amb el capítol «El joc i l'humor com a eines per a la dinamització lingüística». Capellà Oliver fa un repàs de la història del joc i de l'humor i el descrèdit que ha tengut en diferents moments històrics i ens els presenta com a eines útils i beneficioses per a la dinamització lingüística.

Les autores del capítol «Dinamització lingüística: enfocament metodològic i disseny d'activitats», Margalida Barceló i Taberner i Maria Josep Carrasco Escandell, fan una proposta d'actuació, plantegen aspectes importants que cal tenir en compte a l'hora de planificar activitats i aporten un guió de disseny d'activitats que pretén ser una base d'orientació per als dinamitzadors.

Tanca la secció el capítol «El projecte: una eina per a planificar les intervencions socioeducatives», de Carlos Vecina Merchante i Aina Calvo Sastre. La planificació de les intervencions és un element bàsic per a l'assoliment dels objectius de qualsevol intervenció i, en aquest sentit, l'elaboració d'un projecte esdevé una eina de concreció excel·lent per a poder respondre a una acció de dinamització lingüística. Després de les reflexions inicials sobre la idoneïtat d'aquesta eina, els autors ens presenten les diferents fases que l'han de constituir.

Finalment, clouen el volum tres capítols que constitueixen una guia d'estratègies que cal tenir en compte en la pràctica de la dinamització lingüística. En el primer capítol d'aquest bloc, «La construcció de discursos orals efectius. Estratègies comunicatives», Ïo Valls-Ratés analitza les variables que construeixen discursos orals efectius i les estratègies comunicatives que pot fer servir el dinamitzador lingüístic per a poder dur a terme una gran diversitat d'accions comunicatives que l'ajudin a vehicular millor el seu missatge.

El capítol «El reclutament dels catalanoparlants del futur», de Miquel Strubell i Trueta, presenta tres models de planificació i transformació sociolingüístiques, que incorporen la **motivació** com a element clau de les seves propostes, i algunes iniciatives de foment de la llengua catalana que s'han duit a terme des de diferents organismes.

Clou aquest tercer bloc temàtic el capítol «L'engrescadora aventura cap a l'assertivitat lingüística», de Gemma Sanginés, que parteix de l'anàlisi de les bases psicològiques de la submissió lingüística i d'un dels seus efectes més comuns, l'**estrès lingüístic**, i ens ofereix diferents pautes i recursos per a modificar el nostre comportament lingüístic i assolir un discurs i una comunicació més assertius a partir de tres nivells: el cognitiu, el fisiològic i el motor.

Els capítols que constitueixen el llibre ens ofereixen moltes respostes, però també plantegen algunes preguntes relacionades amb els reptes de futur de la dinamització lingüística en el context concret de la llengua catalana. A continuació, considerarem alguns dels desafiaments que caldrà abordar durant els propers anys i els contextualitzarem en el marc general de la disciplina. Un dels primers reptes als quals s'enfronta la comunitat lingüística és la globalització des de vessants diferents: *a)* les tecnologies de la informació i la comunicació, *b)* la importància creixent de l'anglès com a llengua d'intercomunicació i el castellà com a llengua de convergència entre els nouvinguts, així com la pressió del models socials, culturals i econòmics anglòfons, que porten cap a una certa homogeneïtzació, especialment sentida en el context de les llengües minoritzades (Belmar, 2021), i *c)* la permeabilització de les fronteres entre comunitats lingüístiques, provocada per l'augment de la mobilitat general de la població (turisme, estudis, treball…), que porta a una disminució de la importància de l'espai en les vides humanes (Melià, 2005).

Les noves tecnologies de la informació i la comunicació de vegades s'han vist amb certa desconfiança i inquietud pels dinamitzadors i planificadors lingüístics (Huss, 2017). No obstant això, la tecnologia ofereix moltes de possibilitats per a la distribució de materials lingüístics, l'aprenentatge en línia i altres tipus d'activitats. Cal tenir present que aquestes possibilitats són per als qui hi tenen accés i que no tots els col·lectius n'hi tenen. Una altra de les possibilitats que ofereixen és crear xarxes de comunicació. D'aquesta manera, les xarxes socials donen la possibilitat als usuaris de les llengües minoritzades de crear les seves pròpies comunitats i ajuden els aprenents a practicar les seves habilitats lingüístiques amb altres parlants. En aquest sentit, són particularment interessants les comunitats virtuals creades recentment com Canal Malaia, Creadors i Gaming.cat, entre moltes altres. Aquestes comunitats tenen en comú el fet de compartir amb els seguidors continguts (música, vídeos, jocs, opinions) en català mitjançant plataformes digitals (YouTube, Twitch, etc.). Tanmateix, les noves tecnologies de la informació i la comunicació no estan absents de crítiques. Segons Eisenlohr (2004), les pràctiques lingüístiques digitals continuen estant lligades a les ideologies lingüístiques dels usuaris i als processos socioculturals de revitalització lingüística. Alguns dels aspectes concrets que es discuteixen són el sentit de pertinença de la llengua minoritzada i el paper diferent que poden adoptar els parlants (Henderson, 2013). Autors com Holton (2011) adverteixen en contra d'un excés de confiança en les noves tecnologies de la informació i la comunicació. Per si mateixes, no aconseguiran d'invertir el procés de substitució lingüística ni tampoc crear nous parlants. El que sí que poden fer és unir les comunitats de parlants disperses i contribuir al desenvolupament i la valoració de les llengües minoritzades d'una manera diferent (Holton, 2011: 398). El que ja preveia Holton que podia passar i, de fet, està passant, és que els usuaris i aprenents de llengua siguin creadors i no només consumidors de tecnologia (Cassany, 2011).

Un altre aspecte que cal tenir present amb relació a la globalització és l'augment creixent de la pressió de l'anglès (o altres *grans* llengües) i dels models socials, culturals i econòmics que representa aquesta llengua (Melià, 2005; Belmar, 2021). L'anglès és la llengua de la comunicació internacional, també la de bona part dels mitjans de masses i mundialment se'n potencia l'aprenentatge com a llengua estrangera. Al mateix temps, veim que en el context català el castellà és encara la llengua a la qual convergeixen els parlants de diferents llengües, independentment de les famílies lingüístiques a què pertanyin. Per a les llengües minoritzades, aquesta pressió de l'anglès i del castellà és vista com una mena d'homogeneïtzació, sincronització i integració (Bornman, 2003, entre d'altres). La resposta de les comunitats minoritzades és justament d'oposició a aquest intent d'homogeneïtzació a partir d'iniciatives polítiques i socials que reivindiquen els seus propis espais i discursos (Belmar i Glass, 2019; Bornman, 2003). Aquesta tensió entre global i local, coneguda també com a glocalització (Roudometof,

2005; *apud* Belmar, 2021), ha tengut efectes positius per a la llengua catalana. Primerament, el català ha guanyat **nous parlants** (en graus diferents segons el territori a què facem referència), cosa que d'alguna manera ha afeblit o està en procés d'afeblir el lligam únic entre llengua, d'una banda, i cultura i identitat catalana, de l'altra (Pujolar i Gonzàlez, 2013; Trenchs-Parera i Newman, 2015; però veg. també Tudela, 2015 per a resultats lleugerament diferents pel que fa al context específic de Mallorca); finalment, aquesta tensió de què parlàvem ha provocat que la situació de bilingüisme entre català i la **llengua dominant** (castellà) hagi donat pas, en determinats territoris, a un context de multilingüisme (Juarros-Daussà i Lanz, 2009), en què el català fa la funció de llengua de cohesió al costat del castellà, l'anglès i totes les altres llengües dels nouvinguts parlades actualment als territoris de parla catalana (Canyelles, 2012, per al cas concret de les Illes Balears).

Finalment, com dèiem, la globalització també ha originat canvis pel que fa a la importància de l'espai en les vides humanes. L'increment de la mobilitat i els canvis socials poden suposar una amenaça a l'espai, si més no concebut de la manera tradicional. Said (1978), per exemple, parla del *generalized sense of homelessness* (que es podria traduir per 'sentit generalitzat de falta de pertinença a un espai concret') que experimenta la gent amb l'increment de mobilitat del món globalitzat actual. Altres acadèmics, com Giddens (1991), sostenen que el dinamisme de la vida moderna té l'efecte de separar el lloc de l'espai, de manera que el lligam de les relacions socials al context local s'ha eliminat a través de sistemes abstractes com ara la moneda, la tecnologia, etc. (Giddens, 1991: 14-21; *apud* Johnstone, 2010). Quan la vida social deixa d'estar arrelada, l'espai es converteix en fantasmagòric (Giddens, 1991: 146) i el món amb què té contacte l'individu ja no és sempre el món físic en què es mou. Aquesta reformulació de l'espai com a món físic pot no ser necessàriament negativa i pot ser una manera de desvincular les identitats dels límits geogràfics i fer que les experiències compartides o els interessos siguin el punt principal d'identificació (Belmar i Glass, 2019; Belmar, 2021). En altres paraules, la constitució d'aquestes noves comunitats virtuals demostra que un individu pot ser un membre actiu d'una determinada comunitat (veg. el concepte **comunitat de pràctica** en aquest volum) des de qualsevol lloc del món gràcies a les noves tecnologies de la informació i la comunicació. Aquest canvi de paradigma és especialment positiu per als joves, perquè contribueix que tenguin una imatge positiva del català com a llengua de comunicació des del moment que l'associen a la idea de modernitat (Belmar i Glass, 2019; Belmar, 2020; 2021).

El segon repte, centrat sobretot en el col·lectiu d'acadèmics i investigadors, és el de generar més recerca aplicada a l'àmbit de la dinamització lingüística. Primer, és important trobar els mitjans necessaris per a determinar quan un procés o una acció de dinamització lingüística ha estat exitós o no (Huss, 2017). Concretament, caldria determinar quins criteris s'han d'usar però també qui ha d'elegir els criteris mateixos: els investigadors, els dinamitzadors, les institucions públiques? Una

dificultat afegida és que probablement és difícil avaluar l'èxit d'una determinada acció a partir d'un determinat moment temporal evitant de fer conjectures sobre com evolucionarà en el futur. Segon, la política lingüística familiar en el context del capgirament de la substitució lingüística i la dinamització és una àrea encara poc explorada (Solé Mena, 2009; Hinton, 2013; Borrull, 2016). Als territoris de parla catalana l'etapa de l'educació infantil no és obligatòria. Per tant, els infants poden no escolaritzar-se fins als 5 o 6 anys. Això vol dir que l'etapa més important en l'adquisició lingüística d'un infant pot tenir lloc en el moment en què l'infant està exposat a la llengua de la llar. La planificació lingüística que es du a terme a la llar de manera més o menys conscient per a gestionar els usos lingüístics s'anomena política lingüística familiar. Les famílies no estan aïllades a l'hora de prendre decisions, sinó que ho fan a partir de les polítiques lingüístiques d'altres dominis importants en el seu entorn com ara els coneguts, la premsa, experiències d'altres famílies, l'escola, etc. Tercer, tot i que l'estudi dels joves hauria de ser una prioritat en contextos de dinamització lingüística, la realitat és que la recerca sobre els adolescents i els adults joves és encara molt limitada (Huss, 2017). Generalment se segueix el clixé que els joves solen deixar-se influenciar per les normes de la societat majoritària i les seves ideologies lingüístiques dominants. Un problema habitual és que els moviments de dinamització lingüística sovint es veuen incapaços d'atreure les generacions més joves, si més no en el grau en què voldrien. Alguns estudis recents han demostrat que la idea que els joves de llengües minoritzades tendien o bé a abandonar la llengua o bé a mantenir-la pot no ajustar-se a la realitat. En canvi, s'ha conclòs que també poden ser usuaris de les dues, de la minoritzada i de la dominant. Per això, els parlants joves han començat a ser d'interès per a la recerca (veg. May, 2014; Pujolar *et alii*, 2020). Finalment, hi ha projectes que semblen demostrar que determinades llengües o varietats poden tenir un paper fonamental per a determinades identitats ètniques (veg. per exemple Ibrahim, 1999 sobre l'adquisició de l'anglès per part d'un grup d'aprenents africans parlants de francès en un institut francòfon de la ciutat d'Ontàrio). És a dir, cal no donar per suposat que les llengües minoritzades no poden fer cap contribució important al repertori plurilingüe d'un individu. Les limitacions venen sovint de visions massa puristes i immutables de la llengua i la identitat, cosa que pot inhibir el potencial dels nous parlants.

L'últim repte és el d'aconseguir la col·laboració entre els agents de la dinamització lingüística (dinamitzadors, assessors lingüístics, docents), els teòrics (acadèmics i investigadors) i els usuaris de la llengua (parlants tradicionals, aprenents, parlants d'herència, etc.). En l'àmbit català sovint succeeix que el paper d'usuari, agent i teòric pot recaure en la mateixa persona. Tanmateix, això pot no ser necessàriament així. Estudis com el de Roche *et alii* (2010) han demostrat que el fet d'implicar els membres de la comunitat en el treball de camp com a coinvestigadors és una manera de donar-los la possibilitat de definir quins són

els seus problemes i de negociar les possibles solucions. Aquesta és segurament la manera més adequada, i també més eficient, de poder abordar els problemes locals (Huss, 2017).

Finalment, no podem cloure aquesta introducció sense donar les gràcies a tota la gent que ha fet possible aquest projecte. Als autors, els agraïm el compromís i l'esforç que han posat en el volum. Agraïm, també, l'assistència editorial de Dídac Martorell Paquier, tècnic de suport a la recerca del Centre de Documentació Sociolingüística de les Illes Balears (CDSIB), i d'Esperança Colom Oliver, tècnica en pràctiques del CDSIB. Joan Vives Riera, cap de promoció i projectes editorials d'Edicions UIB, mereix un esment especial per l'assessorament tècnic durant els mesos de desenvolupament de l'obra. Joan Melià i Garí, actualment investigador col·laborador de la UIB, ha estat un guia durant totes les etapes del procés. Li agraïm la generositat i el temps que ha invertit a l'hora d'assegurar la qualitat del volum. La publicació d'aquest llibre no hauria estat possible sense el seu estímul sempre positiu. Agraïm, també, el suport econòmic de la Direcció General de Política Lingüística del Govern de les Illes Balears, que ha finançat aquesta obra.

Bibliografia

Belmar, Guillem (2020). «Les xarxes virtuals i el català: actituds, usos i el paper de les comunitats virtuals com a refugis d'ús». *Révue d'Études Catalanes, 5*. 26-39.

Belmar, Guillem (2021). «Glocalization, (un)markedness and sustainable multilingualism: Catalonia, the de-territorialization and de-ethnicization of Catalan». Steven Byrne, ed. *El procés: identity and nation in 21st century Catalonia.* Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Belmar, Guillem; Glass, Maggie (2019). «Virtual communities as breathing spaces for minority languages: Reframing minority language use in social media». *Adeptus*, 14. 1-24.

Bornman, Elirea (2003). «Struggles of identity in the age of globalisation». *Communicatio,* 29: 1-2. 24-47.

Borrull, Anna Betlem (2016). *El català a Berlín. La transmissió intergeneracional de la llengua fora del domini lingüístic.* Treball de Final de Grau. Universitat Oberta de Catalunya.

Canyelles, Caterina (2012). «Les llengües de la immigració a les Illes Balears». *Llengua i Ús: Revista Tècnica de Política Lingüística,* 51. 113-124.

Cassany, Daniel (2011). «Ensenyar llengües a l'època d'Internet». *La mirada experta. Ensenyar i aprendre llengües. Col·lecció innovació i formació-1.* CIREL, 14-26.

Comajoan-Colomé, Llorenç; Coronel-Molina, Serafín M. (2020). «What does language revitalisation in the twenty-first century look like? New trends and frameworks». *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 42: 10. 897-904.

Eisenlohr, Patrick (2004). «Language revitalization and new technologies: Cultures of electronic mediation and the refiguring of communities». *Anual Review of Anthropology,* 33. 21-45.

Giddens, Anthony (1991). *Modernity and self-identity.* Cambridge, Regne Unit: Polity.

Henderson, John (2013). «Language documentation and community interests». Mari C. Jones i Sarah Ogilvie, ed. *Keeping languages alive. Documentation, pedagogy, and revitalization.* Cambridge: Cambridge University Press. 56–68.

Hinton, Leanne, ed. (2013). *Bringing our languages home. Revitalization for families.* Berkeley: Heyday Books.

Holton, Gary (2011). «The role of information technology in supporting minority and endangered languages». Peter K. Austin i Julia Sallabank, ed., *The Cambridge handbook of endangered languages.* Cambridge: Cambridge University Press. 371-400.

Huss, Leena (2017). «Researching language loss and revitalization». Kendall A. King, Yi-Ju Lai i Stephen May, ed. *Research methods in language and education, encyclopedia of language and education.* Nova York: Springer. 99-111.

Ibrahim, Awad El Karim M. (1999). «Becoming Black: Rap and hip-hop, race, gender, identity, and the polítics of ESL learning». *TESOL Quarterly* 33: 3. 349-369.

Johnstone, Barbara (2010). «Language and geographical space». Peter Auer i J. Erich Schmidt, ed. *Language and Space: An International handbook of linguistic variation,* Berlín i Nova York: Walter de Gruyter. 1-18.

Juarros-Daussà, Eva; Lanz, Tilman (2009). «Re-thinking balanced bilingualism: The impact of global migration in Catalonia». *Language problems and language planning,* 33: 1. 1-21.

Mataix, Toni (1996). «La dinamització lingüística, un concepte que cal recuperar». *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística,* 7. 22-27.

May, Stephen (2014). «Contesting metronormativity; exploring indigenous language dynamism across the urban-rural divide». *Journal of language identity & education,* 13: 4. 229-235.

Melià, Joan (2005). «El turisme i la projecció exterior de la llengua catalana». *Revista de Llengua i Dret,* 44. 207-227.

Paulston, Christina B., Chen, Pow Chee; Connerty, Mary C. (1993). «Language regenesis: A conceptual overview of language revival, Revitalisation and reversal». *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 14: 4. 275-286.

Pujolar, Joan; Gonzàlez, Isaac (2013). «Linguistic 'mudes' and the de-ethnicization of language choice in Catalonia». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 16: 2. 138-152.

Pujolar, Joan; Gonzàlez, Isaac; Font, Anna; Martínez, Roger (2020). *Llengua i joves. Usos i percepcions lingüístics de la joventut catalana.* Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut. Barcelona: Papers 99.

Roche, Gerald; Ban+de mkhar; Bkra shis bzang po; G.yu lha; Snying dkar skyid; Tshe ring rnam gyal; Zla ba sgrol ma; Stuart, Charles Kevin (2010). «Participatory culture documentation on the Tibetan Plateau». Imogen Gunn i Mark Turin, ed. *Language documentation*

and description: vol. 8. Special issue on oral literature and language endangerment. Londres: SOAS. 140-158.

Roudometof, Victor (2005). «Transnationalism, cosmopolitanism and glocalization». *Current sociology,* 53: 1. 113-135.

Said, Edward (1978). *Orientalism.* Nova York: Vintage Books.

Solé Mena, Anna (2009). *Multilingües des del bressol.* Barcelona: Editorial UOC.

Trenchs-Parera, Mireia; Newman, Michael (2015). «Language policies, ideologies, and attitudes, Part 2: International immigration, globalization and the future of Catalan». *Language and Linguistics Compass,* 9: 12. 491-501.

Tudela, Anna (2015). *Les actituds lingüístiques dels joves universitaris de Barcelona i Palma* (Tesi doctoral publicada). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

I. BASES

I.I. Entorn social

Capítol 1

El dinamitzador com a facilitador del canvi sociolingüístic en els processos d'un entorn social determinat

Isidor Marí
Institut d'Estudis Catalans

RESUM

El paper del dinamitzador, com a agent de planificació lingüística, consisteix específicament en la incorporació d'un conjunt sistemàtic de canvis en els objectius i processos propis d'un determinat entorn social, referents a les mentalitats, les competències, la forma o les funcions associades a les varietats lingüístiques que hi són presents, a fi d'obtenir resultats millors d'acord amb un interès general legitimat. El coneixement de les dinàmiques del canvi social, dels tipus principals de processos i de les característiques dels diversos entorns socials són una part important de la seva capacitació.

Mots clau: planificació lingüística, canvi social, plurilingüisme, anàlisi de l'entorn, comunitats, organitzacions.

1. El perfil professional del dinamitzador lingüístic[1]

La delimitació de les capacitats, de les funcions i de la mateixa denominació de *dinamitzador lingüístic* s'ha anat definint a partir de la distribució de les responsabilitats entre els professionals de la normalització lingüística, sobretot a Catalunya en el marc del Consorci per a la Normalització Lingüística. En l'àmbit d'aquesta xarxa de serveis lingüístics territorials desplegada concertadament

1 Aquest va ser el tema de la conferència inaugural del curs de postgrau de Dinamització Lingüística (Marí, 2019).

entre la Generalitat de Catalunya i els poders locals, es van delimitar dos camps complementaris d'activitat, relacionats amb la coneguda distinció de Kloss (1969) entre **planificació del corpus i planificació de l'estatus** de les llengües:

- Els *assessors lingüístics,* amb una formació eminentment filològica, encarregats de facilitar els recursos lingüístics necessaris, i entre ells podem comptar també els encarregats de l'aprenentatge de català, amb unes capacitats i responsabilitats específiques.
- Els *dinamitzadors lingüístics*, amb capacitats més orientades a la sensibilització i la mobilització social, com a encarregats de les activitats destinades a promoure l'ús de la llengua en els diferents sectors de la societat.

La subdivisió en persones diferents d'aquests dos (o tres) perfils professionals depèn de les dimensions de cada servei lingüístic: les unitats més petites a voltes han de concentrar aquestes funcions en una sola persona. En qualsevol cas, és habitual que el punt de vista més global i l'organització de les actuacions correspongui als dinamitzadors.

L'esquema següent (taula 1) presenta els quatre fronts complementaris i interdependents de les intervencions de normalització lingüística, que han d'avançar concertadament:

CORPUS	ESTATUS
Competència lingüística: oportunitats d'aprenentatge	Factors psicosocials: sensibilització, actituds favorables
Elaboració de la llengua: disponibilitat de recursos lingüístics	Extensió de l'ús social: criteris o normes d'ús de les llengües

Taula 1. Els quatre fronts interdependents de la normalització lingüística. Font: elaboració pròpia.

La distribució de funcions entre els professionals de la normalització lingüística, seguint aquest esquema, sol assignar als dinamitzadors les accions o campanyes d'informació o sensibilització orientades a la motivació o persuasió, i les tasques de disseny, organització i regulació de l'ús de la llengua.

Normalment, els assessors lingüístics s'ocupen més aviat d'atendre consultes, revisions o correccions de textos, de proporcionar recursos lingüístics (vocabularis, formularis, etc.) i de les tasques de documentació.

I els ensenyants, al seu torn, actuen com a professors o tutors de l'autoaprenentatge, a part d'elaborar o seleccionar material docent i eventualment exercir de coordinadors o formadors de docents.

Tanmateix, com dèiem, hi ha contextos en què els dinamitzadors poden exercir rols propis dels altres perfils i, en general, solen assumir les funcions de programació o planificació del conjunt de les accions.

2. El dinamitzador, facilitador del canvi sociolingüístic

Però per damunt de totes aquestes capacitats, el nucli de l'expertesa del dinamitzador consisteix en la seva capacitat de facilitar un canvi sociolingüístic en l'entorn social en què intervé (Lippitt *et alii*, 1958; Bennis *et alii* 1969; Collerette i Delisle, 1982; Pemartin, 1987).

Això és així perquè la planificació lingüística consisteix en la incorporació de canvis sistemàtics en els objectius i processos habituals en un determinat sistema o entorn social; uns canvis que se solen referir als quatre aspectes que sintetitza l'esquema precedent: els factors psicosocials, les competències, els recursos lingüístics o les funcions de les varietats lingüístiques presents en aquest entorn. I això, evidentment, amb la finalitat de millorar els resultats desitjats, d'acord amb un interès general legitimat per un sistema de decisió democràtic, en una societat com la nostra.

L'activitat del dinamitzador, per tant, s'ha d'inscriure en la dinàmica i els objectius inherents de l'entorn social en què intervé. Difícilment podrà actuar al marge o en contra de les grans finalitats que hi són presents, sense reconduir-les seguint el sistema de decisió imperant.

2.1. Les característiques del canvi

En primer lloc, per tant, cal que el dinamitzador conegui quines són les característiques dels processos de canvi que tenen lloc —o que es volen introduir— en l'entorn social d'intervenció:

- Quina és *la dimensió o l'abast del canvi:* es tracta d'un simple canvi d'equilibris en el sistema, o és un canvi profund que implica fins i tot un canvi de sistema?
- *Què és el que canvia,* concretament: l'estructura de l'entorn social, les activitats que hi tenen lloc, les mentalitats predominants?
- Quina és *la velocitat del canvi:* és un procés lent, una evolució, o més aviat un procés ràpid o en certa manera una revolució?
- Quins són *els agents i factors* que intervenen en el canvi, sigui per impulsar-lo, sigui per oposar-s'hi?

Val la pena recordar també, en aquest sentit, les dues teories sociològiques principals del canvi social, que cal entendre com a explicacions complementàries dels processos de canvi.

- *La teoria del canvi com a conflicte social,* elaborada per Dahrendorf (1958), entén que els canvis socials són el resultat de la confrontació de dos sistemes, en la qual té un paper central la relació de poder existent entre ells, i que són els factors estructurals els més decisius en l'evolució del canvi.
- *La teoria funcionalista del canvi,* desenvolupada per Parsons (1966), al seu torn, enfoca el canvi social com una sèrie de reajustaments adaptatius del

sistema social, que es guien per una espècie de jerarquia cibernètica en què els factors estructurals o materials tenen més energia, però són els factors superestructurals o culturals els que tenen la primacia en l'orientació del canvi.

Parsons (1966) ha integrat el seu model en un esquema general de l'evolució dels sistemes i subsistemes del conjunt de la societat, que vol plasmar de manera global la seva concepció sistemicofuncional (taula 2):

JERARQUIA CIBERNÈTICA	SUBSISTEMES	SUBSISTEMA SOCIAL		
+informació -energia		**Elements estructurals**	**Funcions**	**Conjunts estructurals concrets**
	CULTURAL	VALORS	Estabilitat normativa	SOCIALITZACIÓ
	SOCIAL	NORMES	Integració	DRET
	PSÍQUIC	COL·LECTIVITATS	Persecució d'objectius	POLÍTICA
+energia -informació	BIOLÒGIC	ROLS	Adaptació	ECONOMIA

Taula 2. La regulació cibernètica dels canvis socials. Font: Parsons (1966).

Segons aquest plantejament, tant la societat en conjunt com els subsistemes de què es compon —cultural, social, psíquic o biològic— estan regulats per una jerarquia cibernètica: els elements dotats de més energia són els menys rics en informació, i viceversa, els que disposen de més informació són els menys rics en energia.

Així, en el subsistema social, entre els conjunts estructurals, l'economia té una funció adaptativa i disposa de la màxima energia, però és la socialització la que exerceix una funció d'estabilitat normativa dotada de la màxima informació. El plantejament té una complexitat considerable, però també aporta una capacitat explicativa digna d'atenció.

2.2. Les fases del canvi

Des del punt de vista dels processos de canvi, és necessari tenir en compte les fases de la seva evolució.

- En un primer moment, hi ha una situació de *descristal·lització*, en què el sistema social es flexibilitza i esdevé receptiu al canvi: és aleshores que es desenvolupa la necessitat del canvi i s'estableixen les relacions entre els agents del canvi i els destinataris.

- En un segon moment, es produeix el *desplaçament* des de la situació inicial a la nova situació: és pròpiament la fase de canvi, en la qual s'identifiquen i es diagnostiquen les accions de canvi, es fixen els objectius en funció de les alternatives existents, i es produeix l'esforç efectiu de canvi.
- I en una tercera fase es produeix una *recristal·lització* de la situació, que torna a l'estabilitat del sistema. El canvi s'ha estès i s'ha estabilitzat i finalitza la relació de canvi entre els agents i els destinataris.

És important conèixer aquestes fases i entendre com convé actuar en cadascuna. Un cop que ha recristal·litzat un procés de canvi, per exemple, resulta molt difícil modificar les coses que en la fase anterior de desplaçament hauria estat possible reorientar.

2.3. El camp de forces del canvi

Lewin (1948) va plantejar un altre aspecte important dels processos de canvi: el que ell anomena el model del camp de forces. Tal com mostra l'esquema següent (figura 1), en un procés de canvi hi ha forces favorables i forces adverses que actuen sobre la situació actual. La idea és aparentment simple, però molt efectiva: en un procés de canvi, segons Lewin, és molt més efectiu intervenir per tal de reduir les forces adverses al canvi, en comptes d'incrementar les favorables. L'increment de les forces favorables sol produir una reacció de reforçament de les forces adverses, mentre que destinar els esforços a reduir aquestes forces adverses permet que les favorables avancin més fàcilment.

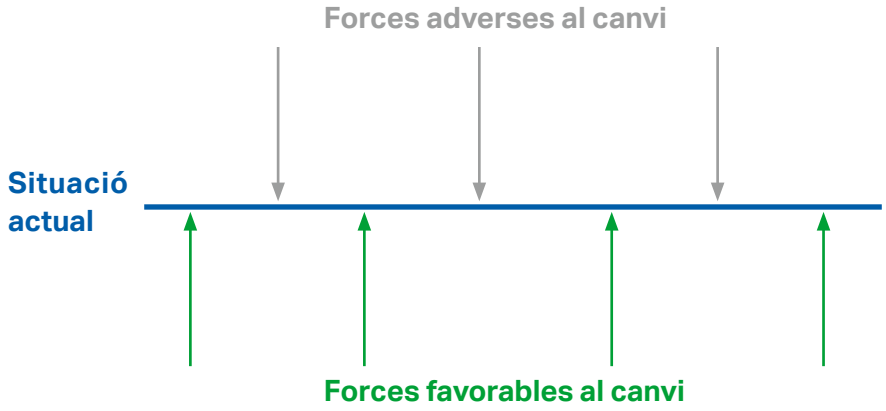

Figura 1. El camp de forces del canvi. Font: elaboració pròpia.

2.4. El poder relatiu de l'agent de canvi

Un altre aspecte interessant per a orientar l'acció de l'agent facilitador del canvi és valorar quina és la relació de poder o la capacitat d'influència que té en relació amb els destinataris del canvi. Ho representa l'esquema següent (figura 2).

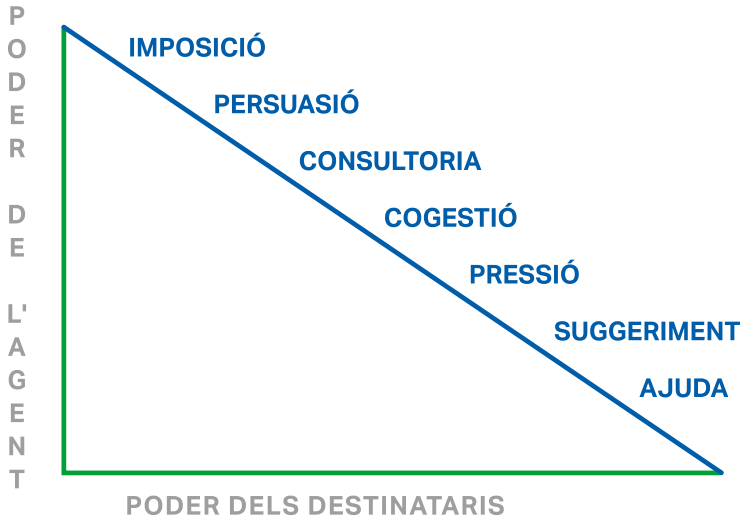

Figura 2. El poder relatiu de l'agent de canvi en relació amb els destinataris. Font: elaboració pròpia.

L'eix vertical mostra el nivell de poder de l'agent. L'eix horitzontal, el poder dels destinataris. Segons això, l'estratègia d'intervenció adient a cada situació relativa és la que es representa en l'escala transversal: si la capacitat d'influència de l'agent és màxima, es pot pensar en la imposició del canvi —suposant que sigui èticament acceptable. Si és més limitada, haurà de centrar-se en mesures de persuasió, actuar com a consultor o cogestor en el canvi, o amb menys capacitat d'influència, limitar-se a mesures de pressió, suggeriment o ajuda.

2.5. L'agent, entre la militància i l'animació

Complementàriament amb aquest esquema, també ajuda a definir el paper del facilitador de canvi valorar en quina mesura es vol incidir en el contingut i el resultat del canvi o en el procés i la participació dels destinataris. Ho reflecteix l'esquema següent (figura 3).

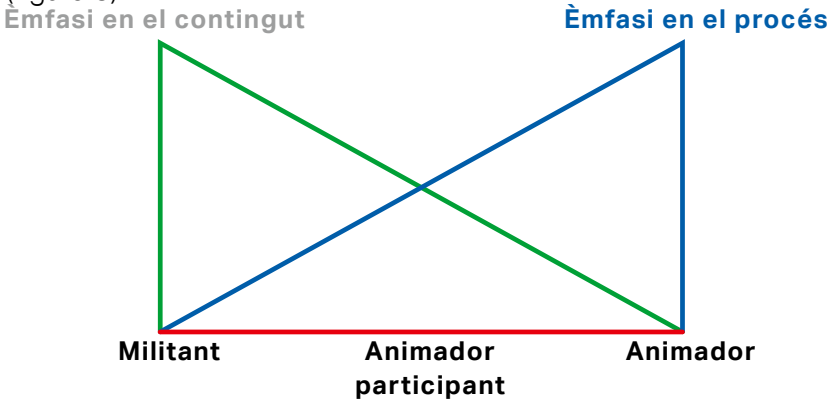

Figura 3. El paper de l'agent de canvi, entre la militància i l'animació. Font: elaboració pròpia.

Si l'èmfasi es posa en el contingut i el resultat del canvi, l'agent facilitador tendirà a actuar com a militant. A l'altre extrem, si allò que interessa és fomentar la participació en el procés de canvi, l'agent actuarà com a animador. En general, els dos factors es combinen, i l'agent actua en part com a animador i com a participant en l'impuls del contingut del canvi.

3. L'interès del marc social de la intervenció

Si, tal com hem dit, l'actuació del dinamitzador com a facilitador del canvi s'ha d'inscriure en les dinàmiques del marc social en què intervé, és obvi que el coneixement detallat del marc d'intervenció i de les seves característiques té el màxim interès.

En primer lloc, cal tenir en compte que hi ha dos tipus bàsics diferents de marc social, entesos com a entitats integrals, sistemes socials relativament tancats i autònoms (el que Merton, 1987 anomenava *strategic research sites*):

a) Els *grups i comunitats socials:* la persona, la família, els diferents tipus de grups socials, les comunitats locals i globalment la comunitat sencera. Es tracta d'entitats que solen tenir plans o projectes compartits.

b) Les *organitzacions,* en les seves diverses formes i tipologies, de complexitat considerable, ja que som una societat d'organitzacions: empreses, ens públics, associacions... En aquest cas solen tenir programes o polítiques corporatives relativament formalitzades (Blau, 1963).

Un factor transversal en tots aquests marcs, en la nostra societat actual, és l'omnipresència del plurilingüisme i la diversitat cultural. D'aquí la indiscutible necessitat de gestionar aquests elements: organitzar el projecte personal de capacitació plurilingüe, l'educació plurilingüe dels infants, el funcionament de les llengües en el marc de les organitzacions...

I subratllem de nou la importància que l'acció del dinamitzador s'inscrigui en els objectius i processos existents en el marc en què intervé: només així pot donar la màxima efectivitat a la seva intervenció i aconseguir que tengui èxit. Els objectius de reorganització dels processos lingüístics han de ser coherents amb els objectius més generals del marc d'actuació, tant si és un petit nucli familiar com si és una organització o una comunitat sencera, i els canvis proposats han de ser graduals i coherents amb el funcionament ordinari del marc social en què s'actua. L'habilitat del dinamitzador consisteix en gran part —al costat de les seves capacitats personals— en la selecció adequada d'uns objectius i canvis ben inscrits en els preexistents.

4. L'anàlisi de l'entorn social: tipus de processos

De la mateixa manera que hem distingit uns tipus bàsics d'entorn social, en les característiques dels quals aprofundirem després, també cal que identifiquem que hi ha uns tipus diferents de processos que el dinamitzador ha de tenir en compte:

a) *Processos d'interacció*, és a dir, els intercanvis que tenen lloc en les relacions i comunicacions pròpies de les activitats de l'entorn social d'intervenció —entre els quals caldrà identificar els que tenen més rellevància des del punt de vista lingüístic (Milroy, 1980).

   Podem distingir, segons el cas, les comunicacions adreçades *d'un emissor a una multitud* (com és el cas, per exemple, dels missatges publicitaris o dels mitjans de comunicació), comunicacions de *molts a molts*, directes o mediatitzades (com les que tenen lloc en les xarxes socials) o comunicacions *interpersonals*, de caràcter professional o particular (una distinció important, ja que les primeres són regulables i les segones no) (Marí, 2012).

b) *Processos de socialització:* com es produeix la incorporació de nous membres a l'entorn social de referència, de quina manera s'adquireixen i s'interioritzen les noves formes de comportament pròpies del marc, amb les normes i valors que les justifiquen.

   En aquest cas cal distingir la **socialització primària** o inicial —que té lloc sobretot en la família i l'escola, en el grup lingüístic i la comunitat de pertinença— de la **socialització secundària**, que pot procedir de la identificació amb grups de referència (diferents del grup de pertinença original) o de la incorporació (voluntària o forçada) a nous grups o organitzacions.

c) *Processos de canvi,* propis de l'evolució del marc social, amb les transformacions existents o previsibles que constitueixen la dinàmica principal d'aquell entorn concret (Burns i Stalker, 1966).

   Segons el cas, els canvis més rellevants poden ser de naturalesa demogràfica, d'activitat econòmica, d'innovació tecnològica, de situació política o de formes de vida culturals.

En tots aquests casos, caldrà identificar quins són els processos més rellevants, en general o per al funcionament lingüístic del marc social en concret, i valorar en quins tenim capacitat d'intervenir de manera més efectiva.

5. Els canvis socials: de les comunitats a les organitzacions i les xarxes

Una gran transformació que ha tingut lloc al llarg dels darrers segles i encara és perceptible en la nostra societat és la transició d'un sistema social en què predominaven les comunitats naturals com a formes de relació a una nova societat en què predominen clarament les societats o organitzacions creades

artificialment: és el pas del predomini de la vida comunitària al de la vida societària (de la *Gemeinschaft* a la *Gesellschaft*, tal com les va anomenar Tönnies, 1887).

En la vida comunitària, predominen les relacions personals directes i espontànies. En la vida societària, en canvi, el predomini correspon a les relacions impersonals, mediatitzades i calculatives.

Un altre sociòleg, Redfield (1955), va analitzar les característiques de les petites comunitats pròpies de la societat tradicional i les diferències que presenten respecte a la societat moderna. Stein (1960) ha arribat a parlar de *l'eclipsi de les comunitats* com a característica del pas a la societat actual, que Presthus (1962) ha qualificat fins i tot de societat d'organitzacions (*organizational society*).

En la societat actual encara són presents aquests dos pols d'organització (taula 3):

SOCIETAT TRADICIONAL	SOCIETAT MODERNA
Predomini de l'economia primària	Predomini de l'economia terciària
Escassa diferenciació social	Alta diferenciació social
Interacció personal directa	Interacció impersonal i mediatitzada tècnicament
Evolució social lenta: canvi social excepcional	Canvi social ràpid i generalitzat
Nucli: les petites comunitats	Nucli: les organitzacions complexes

Taula 3. Societat tradicional i societat moderna. Font: elaboració pròpia.

Castells (2003) ha analitzat el procés més recent de l'evolució cap al que ell anomena la **societat xarxa,** en la qual són els paradigmes tecnològics els que determinen el tipus de societat. Després del pas de la societat artesanal a la societat industrial, són les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) les que donen lloc a una organització social en què les xarxes d'informació i de comunicació tenen un pes creixent (Gifreu, 2011).

La transició des de la societat industrial a la societat xarxa es caracteritza, segons Castells, per tres aspectes principals: la gran capacitat de processament de la microelectrònica, la fàcil recombinació hipertextual de les informacions i una distribució il·limitada d'abast global.

Paral·lelament té lloc el desplegament de l'enginyeria genètica, que es basa en l'aplicació de les tecnologies de la informació als éssers vius amb la capacitat de reprogramar-los genèticament.

Des del punt de vista organitzatiu, es tendeix cap a una societat de nodes, sense centre, en la qual el control democràtic està cada vegada més distribuït.

Aquests grans tipus de societat són presents en graus diferents en el nostre context i cal tenir en compte les dinàmiques pròpies de cadascuna amb les

implicacions que tenen per a les relacions comunicatives i lingüístiques en què ha d'intervenir el dinamitzador.

Des del punt de vista de les exigències recents que planteja la diversitat lingüística per a la cohesió social, pot resultar útil l'anàlisi feta per una ponència del Consell Social de la Llengua Catalana de les Illes Balears en el document *Informe i propostes de polítiques lingüístiques de cohesió social*, en el qual es presenten també possibles mesures d'actuació a diferents nivells (CSLC, 2018b). Vegeu també Melià i Vanrell (2017) i Govern Balear (2016).

En el cas de Catalunya també s'ha fet una anàlisi dels aspectes sociolingüístics de la cohesió social en un dels apartats de l'informe de l'Institut d'Estudis Catalans *La cohesió social a la Catalunya del segle xxi*, dirigit per Cardús (2020).[2]

6. Els canvis o «mudes lingüístiques» en les trajectòries personals de socialització

Si observam ara els processos de socialització, el dinamitzador també ha de tenir en compte els moments en què, al llarg de la vida, les persones s'incorporen per primera vegada (socialització inicial o primària) o en ocasions posteriors (socialitzacions secundàries) a un entorn social, ja que és quan adopten idees, valors i formes de comportament en tots els ordres de la vida, i també en els aspectes lingüístics. L'estudi de Pujolar, González i Martínez (2010), *Les mudes lingüístiques dels joves catalans,* descriu una sèrie d'aquests moments en la trajectòria dels joves.

L'accés a l'escolarització, el pas a l'ensenyament secundari o a l'ensenyament superior, l'inici de la vida laboral, la formació d'una parella, l'educació dels fills, són etapes de socialització que poden ser especialment favorables a l'adquisició de competències i comportaments lingüístics.

En el cas dels nouvinguts, que s'incorporen a una societat diferent de l'originària, cal tenir en compte que sovint es produeix una socialització anticipada en el període en què es concreten les previsions migratòries —el coneixement del país de destinació i de les formes de vida i de relació, també lingüístiques del nou entorn. A l'arribada, els processos d'acollida i d'inserció sociolaboral són també moments importants en què s'inicia una socialització secundària, i el moment en què s'adopta conscientment la decisió de romandre a la nova societat pot ser decisiu també en els aspectes lingüístics, per a l'adopció definitiva d'una llengua de relació o d'identificació.

És possible que el dinamitzador hagi d'orientar sobre el paper de les llengües en la socialització familiar: cada dia són més freqüents els casos de parelles lingüísticament mixtes —i que a voltes tenen llengües diferents de les més habituals

2 L'apartat relatiu a *Diversitat lingüística i cohesió social a Catalunya*, es pot trobar a Marí (2020).

en el seu entorn. Molt sovint en aquests casos no hi ha cap sistema solvent que permeti a les famílies assessorar-se en els moments adequats —maternitats, pediatres, centres d'educació preescolar... Una iniciació breu a l'educació familiar multilingüe és el llibre de Solé Mena (2009).

7. Les organitzacions i la socialització

A escala general, cal tenir en compte que hi ha organitzacions dedicades específicament a la socialització, i també des del punt de vista de la socialització lingüística és especialment important que el seu paper sigui satisfactori. Per tant, són àmbits d'interès principal per a l'actuació dels dinamitzadors lingüístics. D'altra banda, en l'accés a qualsevol grup o organització es produeix una socialització secundària, i així com en molts de casos aquesta socialització és implícita, en el cas de les organitzacions més grans i formalitzades —que solen tenir procediments explícits per a la incorporació de nous membres— cal que l'explicació del funcionament lingüístic de les activitats es faci de manera conscient i expressa.

Un quadre (taula 4) resumeix el paper important de les organitzacions en els processos de socialització i amb això ens acostam a la consideració de les organitzacions com a marc social de la intervenció dels dinamitzadors.

	EXPLÍCITA	IMPLÍCITA
Edat homogènia	Associacions juvenils o de 3a edat	Grups d'amics o companys
Edat heterogènia	Esglésies	Empreses, sindicats
Indistintament	Sistema educatiu	Partits, mitjans de comunicació, moviments socials

Taula 4. Els llocs de socialització explícita o implícita, segons les edats. Font: elaboració pròpia.

8. La important funció mediadora de les organitzacions

Tal com hem apuntat abans, les organitzacions tenen una presència i una influència determinant en la societat actual. Per poc que repassem les nostres activitats quotidianes, veurem que la majoria depenen de la intervenció de les organitzacions com a mediadores.

Bona part dels nostres objectius personals es duen a terme per mitjà d'organitzacions, i de manera semblant, els mateixos objectius col·lectius de la nostra societat s'estableixen democràticament o es posen en pràctica amb la mediació d'organitzacions.

En aquest cas, correspon a les institucions públiques —que també són organitzacions— establir i ordenar l'activitat de totes les organitzacions: podríem dir que el sistema polític és l'organitzador de les organitzacions.

D'altra banda, tal com dèiem en parlar de la socialització, és molt rellevant el paper de les organitzacions en la socialització secundària —especialment, però no tan sols, en les activitats laborals. En aquest sentit podem afirmar que les regles de funcionament de les organitzacions —també en els aspectes lingüístics— modelen els comportaments individuals.

Per això Presthus (1962) definia la societat moderna com una societat d'organitzacions —com una complexa xarxa d'organitzacions, i Stein (1960) es referia a l'eclipsi de les comunitats tradicionals com a forma d'estructuració principal de la societat d'avui.

Tots formam part de moltes organitzacions i tenim relacions freqüents amb moltes altres, sigui directament, sigui per mitjà dels productes, serveis o comunicacions que en rebem, també cada vegada més per mitjà de noves formes de relació social en xarxes digitals. La feina, la distracció, l'administració, l'actuació cívica, tot es fa per mitjà d'organitzacions, i des del nostre punt de vista hem de ser conscients de la tremenda influència que té el comportament lingüístic de les organitzacions sobre els comportaments lingüístics individuals.

Com a base de l'estructura social (Presthus, 1962), com a mediadores entre els objectius personals i col·lectius (Maintz, 1967), com a font de les normes socials de comportament (Corbeil, 1980), com a microcosmos social fàcilment analitzable (*strategic site* de Merton, 1987) i, sobretot, per la capacitat que hi ha d'organitzar el seu funcionament —també lingüístic— amb regles i procediments formals que actuen sobre els professionals que hi treballen i els públics que s'hi relacionen, les organitzacions tenen una importància central en l'activitat dels dinamitzadors lingüístics, especialment en les seves polítiques de personal i de comunicacions.

8.1. Usos particulars i usos professionals

En el debat sobre el futur de la llengua catalana sovint es discuteix sobre la importància relativa dels *usos particulars* i dels *usos professionals*. Em sembla més transparent aquesta terminologia que la que estableix la distinció entre usos *interpersonals* i usos *institucionals*, perquè tots els usos són interpersonals (també els que tenen lloc entre un professional i el públic) i perquè molts usos professionals no tenen lloc en el marc d'una institució, sinó en contextos molt diversos (Marí, 2012).

I bé, crec que no té sentit negar la importància de tots dos per al futur de la llengua: és necessari que a títol personal mantinguem l'ús del català sempre que la intercomprensió sigui possible, o que no en prescindim sense més ni més en tractar amb desconeguts o perquè l'interlocutor té un aspecte que no sembla

del país. Però en les relacions amb qualsevol professional, si l'atenció als clients és satisfactòria, el català hauria de ser sempre una opció normal en els llocs on és oficial. I no sols a petició del client, sinó com *una oferta activa* (aquesta és l'expressió usada al Canadà per a denominar la disponibilitat de les llengües oficials).

Aquesta va ser la base de l'exitosa política quebequesa de «francització» (*francisation*) de les empreses (OLF, 1986). Igual que es fa en el conjunt de les seves activitats, el funcionament lingüístic de les organitzacions és regulable (de fet sol estar sempre regulat de manera més o menys explícita), i és clarament possible legitimar les raons d'interès general per les quals determinades funcions i comunicacions han de permetre que les llengües oficials siguin llengües de treball i llengües de servei. D'aquí es deriva un procés d'adaptació flexible i proporcionat, però no indefinit, per a posar en pràctica les noves polítiques de personal i de comunicacions. I la regulació dels usos professionals té un efecte de model sobre els usos particulars.

9. Les organitzacions: tipologies i processos

Segons els sociòlegs que, com Etzioni (1961, 1964 i 1969), Blau i Scott (1963), Etzioni i Etzioni (1964), Maintz (1967), Riverin (1984) o Thiétart (1986), han estudiat les característiques de les organitzacions complexes, una organització es defineix pel fet de ser una col·lectivitat estable —una formació social articulada com un sistema relativament gran, amb un cercle definit de membres i persistent en el temps—, constituïda en funció d'uns objectius determinats i amb una estructuració burocràtica dels mitjans.

L'estructura d'una organització se sol representar per mitjà d'un organigrama, que en mostra les unitats funcionals i les relacions entre elles —que indiquen l'estatus relatiu, la vinculació que tenen, les línies de comandament i les vies de comunicació principals, horitzontals i verticals.

Els processos dins de l'organització es poden representar per mitjà de diagrames, més o menys formalitzats segons el grau de complexitat de l'activitat.

Però al costat d'aquestes mostres d'organització formal, en totes les organitzacions es poden identificar relacions informals entre els seus membres i activitats no programades, que poden arribar a tenir importància i força, al costat de l'aspecte formal de l'organització. També a efectes de la intervenció en els funcionaments lingüístics.

9.1. Tipus principals d'organitzacions

La taula següent (taula 5) presenta i exemplifica els tipus principals d'organització, amb les característiques que les defineixen.

Objectiu principal	Accés	Estructura	Decisions	Exemples
1) Relacions de convivència entre els membres	Voluntari	Poc burocratitzada Poc formalitzada	Per democràcia electiva	Una associació recreativa
2) Tractament / actuació sobre un grup (transitori) de membres	A. Voluntari B. Forçós	Dual Plantilla: burocràcia i formalisme Pacients: poc organitzats	Democràtiques o Jeràrquiques	Universitat Hospital Església Presó
3) Obtenció d'uns resultats: A) Valors sense avantatge per als membres	Voluntari	Graus diversos de burocràcia i formalització	Democràcia electiva	Partit polític Associació benèfica
B. Resultat = interessos personals dels membres	Voluntari		Democràcia electiva	Cooperativa Sindicat
C. Resultat ≠ beneficis o avantages dels membres	Voluntari		Jeràrquiques	Empresa Administració Exèrcit

Taula 5. Tipus principals d'organització. Font: elaboració pròpia.

L'objectiu principal de l'organització sol ser el factor que defineix com s'estructura el seu funcionament, quines són les formes d'accés, el seu grau de formalització burocràtica i el sistema habitual de decisió.

En les organitzacions que tenen com a finalitat les relacions entre els seus membres, com una associació recreativa, l'accés és voluntari, l'estructura poc formalitzada i les decisions es prenen per democràcia electiva.

Si l'organització té per objectiu aplicar un tractament o exercir alguna actuació sobre un grup de membres (que pot ser transitori o permanent), les formes d'accés depenen del caràcter voluntari o forçós de l'accés dels membres, i l'estructura té un caràcter dual (la plantilla del centre segueix sistemes burocràtics formalitzats, però els pacients no estan gaire organitzats) i segons el cas les decisions poden ser democràtiques o jeràrquiques. En són exemples les universitats i hospitals en un cas i les esglésies o presons en un altre.

La major part d'organitzacions tenen per objectiu la consecució d'uns resultats, que poden ser de tres tipus diferents:

a) Uns valors sense avantatges directes per als membres (almenys en principi), com és el cas dels partits polítics o les associacions benèfiques.

b) Uns resultats que es corresponen amb els interessos personals dels membres, com succeeix amb les cooperatives o els sindicats.

c) Uns resultats que no coincideixen directament amb els beneficis o avantatges dels membres, com passa amb les empreses, les administracions o els exèrcits.

En aquests casos l'accés sol ser voluntari, l'estructura presenta graus diversos de formalisme i burocràcia i les decisions s'adopten per democràcia electiva en els tipus *a)* i *b)*, però de manera jeràrquica en el *c).*

9.2. Les institucions totals

Hi ha un tipus especial d'organització que val la pena esmentar específicament: les institucions *totals* (Goffman, 1968), anomenades així perquè presenten alhora les característiques d'una comunitat i les d'una organització, perquè els membres hi fan vida. El quadre següent exemplifica i presenta en síntesi les seves característiques i diferències respecte als equivalents *no totals (*taula 6):

OBJECTIU	ABAST DE L'ORGANITZACIÓ	
	Total	No total
Feina	Vaixell de pesca d'altura	Fàbrica
Tractament	Hospital o col·legi internat	Ambulatori, escola (externs)
Lleure	Colònia de vacances	Hotel

Taula 6. Institucions totals i equivalents no totals. Font: elaboració pròpia.

Hi ha institucions totals amb objectius diferents: la feina (un pesquer d'altura), el tractament dels membres (un internat hospitalari o de col·legi) o el lleure (una colònia de vacances). Els equivalents no totals serien una fàbrica, un ambulatori o una escola en règim extern i un hotel, en què els clients entren i surten quan volen.

9.3. Els processos principals

Reprenguem ara la naturalesa dels processos més rellevants a efectes lingüístics dins de les organitzacions. Els processos d'interacció són els que regula la política de comunicacions de l'entitat. Els processos de socialització —secundària, en aquest cas— són els que regula la política de personal. També hi ha processos de canvi, perquè les organitzacions creixen, evolucionen i es transformen, a vegades profundament.

En cada cas l'acció del dinamitzador haurà d'identificar la repercussió lingüística de cadascun d'aquests processos, en funció de la importància qualitativa o quantitativa de cadascun, del seu caràcter singular o repetitiu i també segons la possibilitat de formalitzar-los, que pot ser variable segons els casos.

9.4. Les polítiques de personal

En les polítiques de personal, les organitzacions solen tenir una definició més o menys detallada del *perfil de competències de cada lloc de treball,* segons les funcions que hagi d'exercir la persona que ocupa la plaça. En aquest cas, en la

mesura que la comunicació formi part de l'activitat del lloc, caldrà precisar el nivell de competència en les llengües que hagi d'utilitzar. Evidentment, les **competències lingüístiques** rellevants es faran constar com a requisit i no com a mèrit accessori.

L'accés als llocs de treball es fa per mitjà d'un *procés de selecció*, que també pot presentar graus diferents de formalització —amb currículum, proves o entrevistes— i de difusió pública, però que es basa en els requisits i mèrits establerts en la definició del perfil. Val la pena comentar, sobre aquest punt, que la difusió dels requisits en la convocatòria d'una plaça té un efecte de socialització anticipada sobre tots els aspirants que s'hi presenten: tots es preparen per a disposar de les competències exigides, no sols els qui obtenen la plaça. En canvi, el criteri que a vegades se segueix d'establir un compromís d'aprenentatge dins d'un termini, exclusivament per als qui obtenen la plaça, no tenen cap efecte sobre els qui no l'aconsegueixen —i a vegades també un efecte escàs sobre els qui l'han obtingut. Seleccionar personal poc preparat sempre té costos superiors a la selecció de personal inicialment capacitat.[3]

La socialització del nou personal és un altre procés important en les organitzacions. Des del primer moment, un *procés d'acollida* dels nous membres (amb un dossier específic si convé) els pot facilitar el coneixement de l'organització, del seu funcionament —també lingüístic— i de les responsabilitats concretes de cada lloc de treball. La *formació inicial o contínua* del personal és un altre aspecte important en el procés de socialització, i en aquest cas val la pena considerar la formació lingüística específica i no descuidar l'ús vehicular del català en la formació professional.

Els *processos de promoció o trasllat* en la mobilitat del personal de l'organització són altres ocasions en què es poden establir requisits o mèrits, també de caràcter lingüístic. En algunes organitzacions pot ser que la política de personal també inclogui incentius o disposi d'un règim disciplinari, que també poden contenir aspectes lingüístics.

9.5. Les polítiques de comunicacions

Els processos d'interacció que tenen lloc en les organitzacions estan regulats per les polítiques de comunicació corresponents. És en aquest marc que es pot concretar el tractament que s'ha de fer de les llengües en cada cas.

Les *comunicacions externes* solen ser les que tenen més impacte en l'entorn de l'organització, i per tant mereixen una atenció especial: la mateixa imatge de l'organització, la publicitat, la retolació, l'etiquetatge, les relacions amb proveïdors, empreses col·laboradores i administracions, la documentació i l'atenció al públic —telefònica, directa o escrita.

3 Evidentment, en les organitzacions en què l'accés és forçós, la formació haurà de ser necessàriament posterior a l'accés.

Les *comunicacions internes* no transcendeixen a un sector tan ampli, però tenen la seva importància per a facilitar l'ús d'una llengua oficial com el català pels treballadors en l'exercici de la seva feina, llevat que hi hagi raons per a usar una altra llengua en funció del tipus d'activitat, com seria el cas d'un guia turístic. En aquest cas s'ha de valorar l'adaptació de la retolació interior, la documentació de treball, els comunicats i informacions interns, la llengua de les reunions i si convé també les comunicacions personalitzades.

L'adaptació de les comunicacions de l'organització haurà de tenir en compte dos *requisits previs essencials*: la disponibilitat de recursos lingüístics (la terminologia i el llenguatge d'especialitat propi del sector d'activitat, formularis i eventualment guies o manuals d'imatge i identitat corporativa) i l'adequació dels recursos tecnològics (informàtica, megafonia, arxius documentals, logística).

9.6. Els processos de canvi en l'organització

Les organitzacions evolucionen, evidentment, i per més que cadascuna segueix un procés específic de transformació, hi ha unes pautes generals en la història de les organitzacions, que poden ajudar a entendre quines són les lògiques que predominen en cada moment de l'evolució i facilitar d'aquesta manera la intervenció del dinamitzador.

Un treball de Greiner (1972), que sintetitza l'esquema següent (figura 4), ha analitzat les etapes de creixement de les organitzacions (eix vertical) al llarg del temps (eix horitzontal), amb els criteris predominants en cada etapa i les crisis successives que solen travessar.

Així, en una primera etapa, predomina la lògica de la *creativitat* en la definició del servei o producte de l'organització. I a mesura que l'organització creix és possible que es presenti una primera crisi de direcció: la complexitat creixent reclama sistemes més formalitzats i estructurats en l'adopció de les decisions.

Figura 4. Etapes en l'evolució de les organitzacions. Font: Greiner (1972).

Segons aquest plantejament, comença aleshores una segona etapa centrada en la consolidació d'una direcció central i executiva, que pot derivar en una crisi d'autonomia de les diferents seccions de l'organització.

L'etapa següent, per tant, se centra en la lògica de delegació, fins que es pot presentar una crisi de control de les diverses seccions.

Aleshores comença una etapa centrada en la coordinació, que pot abocar a una crisi de burocràcia. Per tal de superar-la, la nova etapa se centrarà en la col·laboració, i pot conduir a una crisi de saturació psicològica, que donaria pas a una etapa centrada en la reflexió i l'organització del treball.

Es tracta, evidentment, d'una síntesi purament indicativa, però pot resultar útil per a comprendre alguns dels canvis que es produeixen en les organitzacions en què intervé el dinamitzador. Watson (1967) dona una sèrie de consells pràctics per tal de reduir la resistència als canvis.[4]

10. La integració en un programa d'adaptació lingüística de l'organització

No sempre resultarà possible que l'organització decideixi dissenyar i implantar un programa de gestió integral de les llengües, però aquest és evidentment el cas més desitjable: les intervencions disperses en algun dels punts dels processos no solen donar bons resultats.

Per tal de facilitar el disseny i la implementació d'aquesta mena de programes integrals, en la política lingüística de Catalunya es va elaborar un *programa tipus*, anomenat *Indexplà*,[5] que estructura el procés en tres etapes:

Etapa preliminar:

- Acord formal d'adoptar una política lingüística.
- Anàlisi de necessitats: realització d'una *auditoria lingüística*.
- Elaboració i presentació al personal d'un programa d'actuació.

Etapa inicial:

- Adaptació de la imatge i la retolació.
- Adaptació de la publicitat i la promoció.
- Elaboració dels perfils de llocs de treball per a la selecció i la formació.
- Adequació dels recursos informàtics i tècnics.

Desenvolupament:

- Concreció i aplicació dels criteris d'ús lingüístic en l'atenció al públic (oral i escrita).
- Adaptació de la documentació i les comunicacions exteriors.

4 Per exemple, implicar els destinataris des de l'inici en el disseny del canvi, remarcar la coherència entre els objectius del canvi i els de l'organització o deixar oberta la possibilitat de revisar els objectius.

5 Veg. Garriga i Torrijos (2009).

- Adaptació de la documentació i les comunicacions internes.
- Mesures de control de la qualitat lingüística dels serveis o productes.
- Accions de manteniment i millora.

11. Conclusions

Tal com hem vist, el rol principal del dinamitzador lingüístic és el de dissenyar i facilitar un canvi sociolingüístic en el marc social en què actua, especialment en els aspectes de planificació lingüística relacionats amb l'estatus.

Conèixer les característiques, les fases i les dinàmiques dels canvis socials és una de les primeres capacitats que ha de posar en pràctica. La seva posició en les relacions de poder presents en l'entorn d'intervenció condicionaran el seu paper, entre la imposició i el suggeriment, com a militant o animador del procés de canvi.

La naturalesa del marc social en què intervé —grups i comunitats o organitzacions de diferents tipus— és un altre dels aspectes crucials de la seva tasca: és en els processos d'interacció, de socialització i de canvi que tenen lloc en el marc d'intervenció que haurà d'inserir la seva pròpia estratègia de canvi sociolingüístic. Per la importància creixent que tenen les organitzacions en la societat actual, amb l'expansió del model de societat xarxa, cal prestar una atenció especial a aquest marc d'intervenció i a les dinàmiques que hi tenen lloc, sobretot en les polítiques de personal i de comunicacions.

D'altra banda, les organitzacions evolucionen al llarg del temps i les prioritats en cada etapa també condicionen la intervenció del dinamitzador.

En síntesi, la intervenció en el marc d'una organització se sol centrar en un programa estructurat en diverses fases, des de l'acord preliminar, passant per les actuacions inicials i arribant a un desenvolupament complet, revisat i reajustat periòdicament.

Bibliografia

Bennis, Warren G.; Benne, Kenneth D.; Chin, Robert (1969). *The planning of change.* Nova York: Holt, Rinehart & Winston.

Blau, Peter M. (1963). *The dynamics of bureaucracy.* Chicago: Univ. of Chicago Press.

Blau, Peter M.; Scott, W. Richard (1963). *Formal organizations: a comparative approach.* Londres: Routledge & Kegan Paul.

Burns, Tom; Stalker, George M. (1961). *The management of innovation.* Londres: Tavistock.

Cardús, Salvador, dir. (2020). *La cohesió social a la Catalunya del segle xxi.* Recuperat de <https://cohesio-social.iec.cat> (accés el febrer de 2021).

Castells, Manuel (2003). «La interacció entre les tecnologies de la informació i la comunicació i la societat xarxa: un procés de canvi històric». *Coneixement i societat,* 1. 8-21.

Collerette, Pierre; Delisle, Gilles (1982). *Le changement planifié.* Montreal: Éditions Agence d'ARC.

Corbeil, Jean Claude (1980). *L'aménagement linguistique du Québec,* Montréal: Guérin.

CSLC [Consell Social de la Llengua Catalana de les Illes Balears] (2017). *Anàlisi de la situació lingüística del sector sanitari de les Illes Balears.* Recuperat de <http://www.caib.cat/govern/sac/fitxa.do?codi=2724109&coduo=2390443&lang=ca> (accés el febrer de 2021).

CSLC (2018a). *Estratègies de promoció de l'ús del català entre la població jove.* Recuperat de <http://www.caib.cat/govern/sac/fitxa.do?codi=2724109&coduo=2390443&lang=ca> (accés el febrer de 2021).

CSLC (2018b). *Informe i propostes de polítiques lingüístiques de cohesió social.* Recuperat de <http://www.caib.cat/govern/sac/fitxa.do?codi=2724109&coduo=2390443&lang=ca > (accés el febrer de 2021).

Dahrendorf, Ralf (1958). «Toward a theory of social conflict». *The Journal of Conflict Resolution,* 2: 2.

Etzioni, Amitai (1961). *A comparative analysis of complex organizations.* Nova York: Free Press.

Etzioni, Amitai (1964). *Modern organizations*. Nova Jersey: Prentice-Hall.

Etzioni, Amitai; Etzioni, Eva (1964). *Social change. sources, patterns and consequences.* Nova York: Basic Books. Edició en castellà: *Los cambios sociales.* Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1968.

Etzioni, Amitai, ed. (1969). *Complex organizations: a sociological reader.* Nova York: Holt, Rinehart & Winston.

Garriga, Enric; Torrijos, Anna (2009). «Què és i com funciona l'aplicació web Indexplà». *Llengua i Ús: Revista Tècnica de Política Lingüística,* 46. 67-80.

Govern Balear. Direcció General de Cultura (2016). El consum cultural a les *Illes Balears: Informe de resultats.*

Gifreu, Josep (2011). «El procés de normalització del català en els mitjans de comunicació». *Treballs de Sociolingüística Catalana,* 21. 73-82.

Goffman, Erwin (1968). «On the characteristics of total institutions». *Asylums.* Londres: Penguin. 1-124.

Greiner, Larry (1972). «Evolution and revolution as organization grows». *Harvard Business Review,* juliol-agost.

Kloss, Heinz (1969). *Research possibilities on group bilingualism: a report.* Quebec: International Center for Research on Bilingualism.

Lewin, Kurt (1948). *Resolving social conflicts.* Nova York: Harper.

Lippit, Ronald; Watson, Jeanne; Westley, Bruce (1958). *The dynamics of planned change.* Nova York: Harcourt, Brace & World, Inc.

Maintz, Renate (1967). *Sociología de la organización.* Madrid: Alianza Editorial.

Marí, Isidor (2012). «Els usos lingüístics: tres consideracions sobre la delimitació conceptual, la consolidació i la modificabilitat». *Treballs de Sociolingüística Catalana,* 22. 17-26.

Marí, Isidor (2019). *La tasca del dinamitzador lingüístic* [Vídeo]. Recuperat de <https://youtu.be/3Hyuaz6Ojzs> (accés el febrer de 2021).

Marí, Isidor (2020). *Diversitat lingüística i cohesió social a Catalunya.* Recuperat de <https://cohesio-social.iec.cat/diversitat-linguistica-i-cohesio-social-a-catalunya/> (accés el febrer de 2021).

Melià, Joan; Vanrell, Maria del Mar, coord. (2017). *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi.* Palma: Conselleria de Cultura, Participació i Esports del Govern de les Illes Balears, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya i Universitat de les Illes Balears. Recuperat de: <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=3107481&coduo=2390443&lang=ca> (accés el febrer de 2021).

Merton, Robert K. (1987). «Three fragments from a sociologist's notebooks: Establishing the phenomenon, specified ignorance, and strategic research materials», *Annual Review of Sociology,* 13. 1-28.

Milroy, Lesley (1980). *Language and social networks.* Oxford: Basil Blackwell.

OLF [Office de la Langue Française] (1986). *La francisation de la petite et moyenne entreprise.* Quebec.

Parsons, Talcott (1966). *Societies: evolutionary and comparative perspectives.* Nova Jersey: Prentice Hall.

Pemartin, Daniel (1987). *Réussir le changement.* París: ESF.

Presthus, Robert (1962). *The organizational society.* Nova York: Knopf.

Pujolar, Joan; González, Isaac; Martínez, Roger (2010). «Les mudes lingüístiques dels joves catalans». *Llengua i Ús: Revista Tècnica de Política Lingüística,* 48. 65-75.

Redfield, Robert (1955). *The little community.* Chicago: Univ. of Chicago Press.

Riverin, Alphonse, ed. (1984). *Le management des affaires publiques.* Quebec: Gaëtan Morin.

Solé Mena, Anna (2009). *Multilingües des del bressol.* Barcelona: Editorial UOC.

Stein, Maurice (1960). *The eclipse of community.* Princeton: Princeton University Press.

Thiétart, Raymond-Alain (1986). *Le management.* París: P.U.F.

Tönnies, Ferdinand (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft.* Edició catalana: *Comunitat i associació.* Barcelona: Edicions 62, 1984.

Watson, Goodwin (1967). *Concepts for social change.* Washington: H.T.L.

Capítol 2

Planificació lingüística i complexitat social

Joan Melià i Garí
Universitat de les Illes Balears

RESUM

En aquest capítol s'analitzen alguns aspectes de la planificació lingüística com a desplegament d'un procediment per a assolir els objectius marcats per la política lingüística, amb relació a l'estatus i a l'apropiació de les llengües que coincideixen en un mateix espai social. Es fa èmfasi en l'oportunitat de la transversalitat de les actuacions previstes en les planificacions i, sobretot, en la necessitat d'involucrar en tot el procés els qui en són afectats. En aquest sentit, es dedica un apartat a analitzar el paper que hi pot jugar l'activisme lingüístic, factor indispensable en processos de normalització lingüística. En la part final, es concreta l'anàlisi sobre la planificació en alguns àmbits concrets: l'apropiació lingüística, els usos familiars i privats, el paisatge lingüístic i la rèplica als prejudicis lingüístics.

Mots clau: planificació lingüística, dinamització lingüística, activisme lingüístic, paisatge lingüístic, prejudicis lingüístics.

1. Planificar les intervencions sobre la situació lingüística

En qualsevol intervenció intencionada sobre la realitat cal una planificació. L'ascendència o el poder de qui vol intervenir en determinarà l'abast i el tipus. La planificació lingüística pot pretendre la modificació del corpus o de l'estatus d'una o més llengües o de les vies per a apropiar-se'n. Les intervencions sobre el corpus incideixen en la normativització, la depuració, l'elaboració estilística i l'actualització (Boix i Vila, 1998) i la planificació del discurs. De les actuacions sobre l'estatus, en són part la regulació de l'ús i del prestigi. Pel que fa a l'apropiació (adquisició i aprenentatge), s'ha dotat de prou entitat perquè sigui considerada un tercer àmbit.

Els processos de canvi lingüístic són condicionats per factors diversos, els efectes dels quals poden persistir més enllà de quan aquests factors desapareixen. En el cas de les Balears hi convergeixen molts de factors que impulsen la substitució lingüística: manteniment d'efectes derivats de les prohibicions, subordinació política a un estat al·loglot, desestructuració de la societat, control econòmic extern i dependent d'una activitat tan incisiva sobre l'equilibri lingüístic com el turisme, autoodi, fragmentació administrativa i mental de la comunitat lingüística, prejudicis en la percepció col·lectiva d'aquesta comunitat, reducció relativa de la població d'origen autòcton, permeabilització de les fronteres de la comunitat lingüística...

1.1. Objectius de la planificació

En aquest capítol, ens dedicarem a tractar bàsicament la intervenció en l'estatus. La planificació pot pretendre fer desaparèixer o reduir a l'àmbit privat l'ús de la llengua d'una comunitat, amb la voluntat d'uniformitzar, lingüísticament, totes les persones sotmeses a un mateix poder polític o cobertes pel paraigua d'un mateix mercat.

Aquestes intervencions van des de la repressió física fins a mètodes més indirectes per a impulsar l'abandó d'una llengua (desprestigi social, obligació de conèixer-ne una altra...). A l'altra banda, la finalitat pot ser impedir la repressió per motius lingüístics i l'abús sobre els membres d'una comunitat lingüística o establir drets i obligacions per als parlants d'una llengua.

1.2. El marc de la intervenció

La intervenció en un procés de canvi lingüístic pot produir-se en marcs autoritaris o democràtics. En un marc autoritari la intervenció és molt més directa, entre altres raons perquè no és possible explicitar-ne obertament la dissidència. En un marc democràtic, en canvi, les mesures proposades es troben amb l'entrebanc de l'oposició i la desobediència; a partir d'una base crítica objectiva o simplement perquè la raó de ser d'una organització és, precisament, obstaculitzar aquestes mesures. En aquest marc són indispensables l'argumentació, la negociació, la comprensió de la necessitat del canvi per raó d'equitat... més que per imposició legal (veg. Marí en aquest volum). Tota intervenció té un cost per a la col·lectivitat i els individus afectats. Per tant, cal que aquest cost aparegui sempre acompanyat dels guanys que se n'obtenen.

Les posicions respecte de la legitimitat de la intervenció institucional en els processos de canvi lingüístic són diverses (veg. Villaverde Vidal en aquest volum). Sol haver-hi coincidència en la legitimitat d'actuar sobre l'àmbit oficial i els serveis públics. Les divergències són més freqüents quan es tracta d'actuacions sobre les empreses i les relacions privades, on, segons alguns autors, només seria possible

actuar a partir del foment, no dels deures. Així, des de la perspectiva del liberalisme, la intervenció en l'àmbit privat és possible si es compleix el «test de raonabilitat», que determina que la finalitat ha de ser legítima i important i les actuacions han de ser racionals i adequades al fi (Branchadell, 2005: 218-220).

2. Els agents i els àmbits

2.1. Política i planificació lingüístiques

Les intervencions en l'estatus d'una llengua tenen com a objectiu reduir o incrementar-ne les funcions en relació amb una o unes altres en un espai concret, que pot inscriure's en els límits geogràfics i poblacionals propis d'aquesta llengua o sobreeixir-los. Aquestes intervencions s'apliquen en societats en què hi ha diverses llengües en contacte en els usos socials i públics, però també poden cercar provocar aquest contacte.

Les fronteres entre els termes política lingüística i planificació lingüística són difuses, fins al punt que s'han usat indistintament per a fer referència al mateix concepte. Fishman (1974) defineix la planificació lingüística *(language planning)* com el conjunt d'actuacions que deliberadament afecten l'estatus, l'estructura o l'adquisició de llengües. Tant la relació dels objectius com el pla i els procediments per a assolir-los farien part de la planificació lingüística. Alguns autors reserven el terme política lingüística o *glotopolítica (language policy)* per a referir-se a la planificació lingüística dels organismes oficials (conjunt de normes, explícites o no, referides a l'estructura, l'adquisició i l'ús lingüístics establerts per estats o institucions). Amb la voluntat d'usar els dos termes de manera complementària, podríem dir que la política lingüística marca les línies generals del canvi lingüístic pretès i que la planificació lingüística s'encarrega sobretot de gestionar-lo i, segons Cooper (1996), d'influir conscientment en el comportament d'altres persones. En la consecució dels objectius de la política lingüística hi intervenen diversos factors enquadrables en tres grups: la planificació, les pràctiques de la comunitat de parlants i les creences sobre la llengua (Spolsky, 2012).

2.2. La gestió de les actuacions

En iniciar actuacions de planificació lingüística per a respondre a una determinada política lingüística, cal disposar d'informació de la situació sobre la qual actuar i preveure'n les reaccions. Com que no es poden fer totes les actuacions necessàries alhora, s'ha de prioritzar segons el grau d'importància, les possibilitats d'implementació i d'obtenció de resultats perceptibles i multiplicadors, les possibles resistències al canvi, l'oportunitat d'intervenir en espais nous... Un cop iniciades les actuacions, cal analitzar-ne els efectes i reconduir-les.

D'altra banda, en actuacions de dinamització lingüística és convenient que els destinataris tenguin accés a la informació sobre els objectius, els recursos i com participar-hi. La planificació de l'estatus d'una llengua s'ha d'acompanyar d'un discurs de suport (veg. Villaverde Vidal en aquest volum), també planificat, per a influir en actituds i ideologies. Mitjançant el discurs públic pot afavorir-se la presència d'una llengua com a (a)normalitat, tant en l'àmbit privat com en el públic.

2.3. Agents

Legisladors, gestors polítics, personal d'agències governamentals i d'acadèmies de la llengua, i especialistes en llengua que treballen en empreses privades són, segons Fishman (1974), alguns dels qui intervenen en la planificació lingüística. Participants, per tant, de característiques i abast diferents. D'una banda, les institucions i organitzacions de caràcter públic i, de l'altra, les de caràcter privat. En les de caràcter públic podem distingir entre les que tenen abast internacional, estatal i subestatal. Entre les de caràcter privat, la divisió pot ser entre organitzacions empresarials i associacions culturals, sindicals... A cavall entre aquestes dues classes d'agents, hi podem col·locar encara les organitzacions que tenen participació pública sense ser purament polítiques (universitats, acadèmies de la llengua, col·legis professionals...). La viabilitat dels objectius assoleix el grau òptim quan es produeix la conjunció de tots els agents possibles al costat de la majoria de la població afectada. La responsabilitat d'un procés de canvi lingüístic és de tots els grups d'interès en un idioma. Així i tot, és freqüent certa tendència a desplaçar la responsabilitat de dalt a baix o de baix a dalt.

La globalització ha incrementat la multiculturalitat en el si dels estats i, com a reacció, s'han enfortit diferents formes de nacionalisme etnolingüístic excloent. En aquestes situacions, la política i la planificació lingüístiques també són importants per a reduir les possibilitats de conflictes socials (Tollefson, 2011: 375).

Tots els grups lingüístics afectats per les polítiques lingüístiques han de tenir-hi protagonisme a l'hora de formular-les i implementar-les. És evident que els nivells de participació dels agents esmentats no pot ser el mateix. Pot haver-hi coparticipació entre institucions en la planificació, el patrocini, l'execució o amb el suport simbòlic. La col·laboració pot establir-se també entre institucions, empreses i organitzacions, o entre institucions i ciutadans, o entre empreses, organitzacions i ciutadans.

La cooperació pot ser horitzontal (entre iguals) o vertical (entre entitats jerarquitzades). Perquè la cooperació sigui eficient, és important compartir protagonisme en totes les fases del procés i en visibilitat pública, flexibilitat en la recerca de consensos i en l'aportació de recursos segons les possibilitats de participació. En els casos en què intervenguin agències especialitzades al costat d'organitzacions amb objectius bàsics diferents dels lingüístics, les agències han de cedir i compartir protagonisme per a assegurar-ne el compromís efectiu.

D'altra banda, els ciutadans també poden actuar com a agents amb les actuacions pròpies de l'activisme lingüístic.

2.4. L'activisme lingüístic

Les minories organitzades poden influir sobre les majories, si són visibles socialment, plantegen una proposta coherent de canvi, són percebudes per la consistència i la capacitat de convenciment i són capaces d'acarar el conflicte o de crear-lo, a contracorrent de la conformitat i l'orde imperants (Tollefson, 2011).

L'activisme, sovint percebut com a incòmode pel poder, pot ser definit (Combs i Penfield, 2012) com l'exercici d'accions intencionades que individus o grups protagonitzen per a assolir un objectiu, molt sovint consistent en la promoció d'un canvi polític o social. És indispensable la presència d'activistes però es considera que no assoleixen l'èxit fins quan aconsegueixen el suport d'amplis sectors socials.

L'activisme lingüístic és una acció enèrgica focalitzada en l'ús lingüístic amb la finalitat de crear, influir i canviar les polítiques lingüístiques existents. Ha de ser considerat com un component de la gestió i la planificació lingüístiques, que s'ubica entre els parlants i els governs (Spolsky, 2009), i pot actuar, en relació amb les institucions, des de posicions d'acompanyants o proponents de les actuacions o com a obstacles perquè no es puguin dur a terme.

Els activistes lingüístics són individus o grups que defensen activament el dret d'usar una llengua en múltiples àmbits, sovint públics. L'activisme lingüístic pot sorgir com a reacció a una situació en què l'estat s'esforça a reduir l'ús de llengües minoritzades. Pot fer «renou» per a ser escoltat, però també pot ser tranquil i practicat en indrets personals. Tothom pot esdevenir activista si fa servir la seva posició per a conscienciar i fer canvis en la planificació lingüística (Combs i Penfield, 2012). Per exemple, si algú es compromet a aprendre, sense estar-hi obligat, una llengua minoritzada (LM)[1] està fent activisme lingüístic.

Sobretot quan integren organitzacions sòlides, els activistes solen adquirir una identitat que els diferencia de la resta de la comunitat de parla i se'ls sol reconèixer legitimat representativa per les institucions. D'una banda, influeixen sobre els usuaris de la llengua (els incita a organitzar-se, a reivindicar els seus drets, a actuar amb coherència...) i sobre els organismes governamentals (els empeny a assumir la responsabilitat d'emprendre mesures que afavoreixin la llengua) (Spolsky, 2009). A més, sovint, l'activisme lingüístic pot arribar a indrets i aconseguir complicitats que les organitzacions governamentals no poden o els és molt difícil.

1 En aquest text usarem LM per a referir-nos tant al concepte de llengua minoritària com al de llengua minoritzada. No són conceptes equivalents, però en molta de literatura sociolingüística, sobretot estrangera, es parla de llengua minoritària per a referir-se a llengües minoritàries que són, alhora, minoritzades; terme, aquest darrer, que no solen utilitzar. D'altra banda, en aquest text, la reducció a LM en simplifica la comprensió. Continuarem usant minoritària o minoritzada, quan sigui pertinent fer aquesta distinció.

Cal tenir present que l'activisme pot exercir-se a favor o en contra de grups lingüístics minoritaris a través de la legislació o en iniciatives de democràcia directa. Si no existeix activisme lingüístic a favor de les LM és molt difícil aconseguir que les polítiques oficials les afavoreixin (Combs i Penfield, 2012: 462).

En l'àrea de la planificació les minories actives poden influir en la difusió de pràctiques lingüístiques i en la desactivació d'actituds contràries. En l'àmbit català, l'activisme de les minories sorgides a partir de la segona meitat del xx aparegué com a resposta al procés de substitució lingüística impulsat pel règim franquista i, posteriorment, com a reacció a la manca o insuficient intervenció institucional a favor de la normalització lingüística. Com a reacció a aquest activisme favorable a la llengua catalana, aparegueren organitzacions amb finalitats oposades.

2.5. Àmbits

La intervenció en la gestió dels usos lingüístics es manifesta en múltiples contextos: família, escola, clubs, organitzacions privades, mitjans de comunicació i empreses publicitàries, organismes públics, exèrcit, ajuntaments, governs... En aquests àmbits existeixen objectius, normes i actuacions que incideixen sobre l'equilibri lingüístic intern, tot i que alhora tenen repercussions fora dels seus límits.

Els usos oficials, l'ensenyament i els mitjans de comunicació solen ser presents en tots els documents destinats a regular la planificació lingüística; en canvi, hi ha diferències pel que fa al subratllat d'àmbits com sanitat, justícia, relacions transfrontereres, lleure, etc., perquè no hi apareixen o només són apèndixs d'altres àmbits. Aquestes diferències solen tenir relació amb l'abast territorial, l'època de redacció o el nivell de concreció dels documents.

3. Planificació de l'apropiació lingüística

3.1. Apropiació: adquisició i aprenentatge

Amb el terme apropiació lingüística ens referim al procés pel qual s'assoleix la capacitat de comunicar-se en una llengua. Aquesta capacitat pot assolir-se per dues vies: l'adquisició (quan és resultat de la interacció amb el medi social) i l'aprenentatge (quan és resultat de l'exposició a activitats que tenen com a objectiu principal facilitar l'apropiació lingüística). Els infants, mitjançant el contacte amb l'entorn immediat durant la primera etapa de socialització, assoleixen l'apropiació bàsica de la L1 (llengua *primera, inicial* o *materna*) abans dels cinc anys (Yule, 2007), mitjançant l'adquisició. L'apropiació d'habilitats i coneixements d'aquesta llengua continuarà durant tota la vida, combinant adquisició i aprenentatge escolar. Si a l'entorn de socialització, a més de la llengua familiar, n'hi ha una altra, també se'n produirà l'apropiació a través de l'*adquisició* i, si és present a l'ensenyament, de l'aprenentatge (L2); l'apropiació d'una L2 pot iniciar-se d'adult o, fins i tot, abans

d'haver completat la de la L1. A més, es poden apropiar una llengua estrangera (LE), sense o amb poca presència a l'entorn, bàsicament per la via de l'aprenentatge. En cada una d'aquestes tres categories (L1, L2 i LE) hi pot haver una o més llengües. Així com són diferents els mecanismes d'apropiació d'aquestes llengües, també ho solen ser els objectius, les motivacions i els graus d'assoliment.

3.2. L'apropiació de la L1, L2 i LE

Quan es parla d'ensenyament de llengües, la defensa de l'ensenyament de les llengües locals es fonamenta en raons culturals, humanístiques, democràtiques, en valors com autonomia i dignitat; però, per a assolir els efectes desitjats, cal que també se n'hi associïn d'instrumentals (Spolsky, 2012). En canvi, els arguments a favor de les llengües addicionals (L2 i LE) són diferents: de caràcter funcional (laboral i comunicatiu). El paper social assignat a aquestes llengües és el de mitjà per a millorar les interaccions (recerca acadèmica, comerç, turisme, *interlingua*…), però no s'hauria de pretendre que fossin llengües de comunicació principal, ni portadores de la cultura nacional, ni una imposició saber-les.

L'èxit en l'assoliment de l'apropiació de les llengües addicionals se sol relacionar, a més del factor edat, amb altres que poden estar-hi o no relacionats: oportunitat de tenir contacte directe amb la llengua, disponibilitat de temps, grau d'introspecció, motivacions per a l'apropiació, necessitat assumida (més que imposada) de conèixer-la i condicions d'aprenentatge adequades.

3.3. Planificació de l'apropiació lingüística

La planificació de l'apropiació lingüística pot orientar-se a afegir els coneixements d'una llengua o més al capital lingüístic dels destinataris, però també pot pretendre el manteniment d'una llengua dins la comunitat pròpia. Cal tenir en compte que l'actual complexitat social fa difícil mantenir les distincions entre ensenyament de L1, L2 i LE, que eren bàsiques a finals del segle passat, perquè les fronteres es dilueixen quan en un mateix grup d'alumnes podem trobar-ne que tenen com a L1 una llengua que els altres aprenen com a L2 o com a LE (Stroud i Heugh, 2011: 418-420)

Durant molt de temps a l'ensenyament bilingüe només hi accedien les elits socials, però actualment és propi de l'oferta a les comunitats minoritàries en què es pretén mantenir la llengua. Si aquesta oferta bilingüe s'estén als membres de la comunitat de la llengua dominant, solen generar-se actuacions de resistència, ja que no perceben que les llengües dominades els proporcionin guanys i prefereixen l'aprenentatge de llengües internacionals (Stroud i Heugh, 2011: 416-417).

En una situació en què hi ha dues llengües en contacte, en la bilingüització hi ha un objectiu personal, consistent a assolir la capacitat de fer servir les dues llengües amb la mateixa capacitat, encara que aquest objectiu només se sol

donar en el terreny dels desitjos. Però també hi ha un objectiu politicosocial que es manifesta a través de la bilingüització de tota la societat o de només una part. Si l'objectiu declarat és fer bilingües tots els ciutadans és, en conseqüència, obligatori l'ensenyament de les dues llengües en el sistema educatiu; podríem dir que es tracta d'un bilingüisme additiu (la intenció és que els parlants d'una determinada llengua afegeixin al seu bagatge lingüístic el coneixement d'una altra present en l'entorn immediat). Però, quan es pretén una bilingüització parcial, l'objectiu és que una part de la societat pugui continuar essent monolingüe; es pretén que, a la llarga, es produeixi un efecte subtractiu (que la L2 reemplaci la L1 dels qui es fan bilingües). Així i tot, en els casos de bilingüisme generalitzat la llengua dominada corre el perill de ser percebuda com a supèrflua. En aquests casos, l'única manera d'assegurar la pervivència de la LM és repartint funcions entre les dues i destinar-hi totes aquelles en què no calgui recórrer a la llengua dominant, aplicar-hi el que es coneix com a principi de subsidiarietat (Bastardas, 2005: 24).

3.4. L'activació de la competència poliglota

Qualsevol persona que parli diverses llengües en tendrà uns coneixements que no es corresponen exactament amb la suma dels coneixements lingüístics dels monolingües de cada una d'aquestes llengües, sinó que el poliglot posseeix una sèrie de destreses absents en el monolingüe. Per tant, el que és destacable en el poliglot no és «solament el que sap fer amb cada una de les llengües per separat, sinó el que sap fer entre unes llengües i les altres, i amb totes les llengües que domina alhora» (Pascual, 2004: 31).

L'adquisició i l'aprenentatge d'una L2 o d'una LE necessita l'escola, però no és suficient per a assolir l'èxit. D'una banda, durant el procés d'apropiació d'una L2 que és LM, el reforç i estímul extraescolar són indispensables per a millorar-ne el grau d'assoliment. En determinats casos pot caldre programar activitats específiques, dins o fora de l'horari escolar.

Els adults poden tenir també necessitat d'aquesta formació lingüística. Tenint en compte la diversitat de destinataris, l'oferta també ha de ser diversa, des del punt de vista dels nivells com d'accés i metodològica. La diversitat d'oferta és un contrapès a la tendent homogeneïtzació dels programes d'ensenyament, que condueix a un empobriment dels enfocaments possibles (Stroud i Heugh, 2011). L'oferta sectorial interessa perquè suposa una crida particular i també perquè permet enfocar l'ensenyament a les necessitats específiques dels assistents. En l'oferta d'aquesta formació és important col·laborar amb organitzacions relacionades amb els destinataris (ajuntaments, sindicats, col·legis professionals, associacions d'immigrants...), perquè poden ajudar a millorar l'oferta i a difondre-la.

En l'acollida de persones immigrades, sobretot en casos com el català en què a part de la llengua territorial hi ha la llengua oficial de l'Estat, és freqüent la

controvèrsia entre els qui defensen que, per a una millor integració, cal que es posin en contacte amb la llengua catalana des del començament, d'una banda, i, de l'altra, els qui defensen que amb el castellà en tenen prou i que, per tant, se'ls ha d'evitar la necessitat d'aprendre català. A més d'aquesta controvèrsia, també n'hi ha una altra sobre la conveniència del suport al manteniment de les llengües d'origen; és a dir un debat entre la integració i l'assimilació (Grin, 2013).

D'altra banda, no es pot esperar que la capacitació lingüística a través d'activitats acadèmiques sigui suficient perquè els nous parlants potencials la posin en pràctica si a l'entorn social no hi ha els estímuls necessaris per a fer-ho. Per això, és important que a través d'aquesta formació s'obrin vies de participació en altres activitats de caràcter social dirigides a infants i a adults que els facilitin la integració i els estimulin a usar la nova llengua. Cal tenir en compte que perquè una persona decideixi parlar una L2, a més dels factors de caràcter personal n'hi ha d'altres de caràcter social (clima intergrupal, situació social, motivació interpersonal...) (MacIntyre, 2007 i veg. també Castell i Vanrell en aquest volum).

4. Usos privats: família i comunicacions interpersonals

La intervenció en l'àmbit familiar és una opció generalment rebutjada; es considera que, en el si familiar, la llibertat prima sobre qualsevol altre factor. Les institucions polítiques, així com regulen els usos lingüístics en altres àmbits socials, no regulen, com a mínim directament, els usos en el si familiar. Però hi poden influir. S'hi pot exercir pressió impulsant actituds socials de menysteniment de la LM i, com a conseqüència, provocar que els progenitors nadius canviïn de llengua amb els fills per a «protegir-los» de la marginació. Totes les polítiques lingüístiques solen tenir efectes en els comportaments de les famílies, i poden condicionar les decisions al voltant de la transmissió intergeneracional.

En general, els progenitors homogenis lingüísticament transmeten la seva llengua als fills. Fins i tot en casos de minorització lingüística. On és més fàcil que apareguin solucions diverses és en el cas de progenitors heterolingües. Quan un dels progenitors parla la LM i l'altre la llengua en expansió, la tria que facin respecte del comportament lingüístic amb els fills pot contribuir al manteniment de la llengua en regressió o a la desaparició.

4.1. La planificació lingüística familiar

La llengua dels progenitors amb els fills no sembla ser, en molts de casos, fruit d'una tria conscient, sinó que s'esdevé com un fet natural transmetre la llengua en què els van criar a ells. Quan els progenitors parlen llengües diferents, quan la llengua que parlen no és la majoritària o no té prestigi a l'entorn, és més probable l'elecció conscient.

Si els dos progenitors parlen la llengua minoritzada o una llengua estrangera (sobretot si té poc prestigi social), és quan poden passar a parlar-ne una altra amb els fills. Si parlen llengües diferents, un dels dos pot abandonar la seva i passar a usar la del cònjuge, canvi que ja se sol haver produït en formar-se la parella. Però, si tots dos parlen llengües «marcades» negativament, poden passar a usar la llengua prestigiada a l'entorn. També, i en aquest cas sí que sol ser resultat d'una certa reflexió sobre què convé, poden optar per parlar cadascú en la seva llengua amb el fill. Aquesta opció significa un trencament, espontani o meditat, contra ideologies que aconsellaven parlar una sola llengua als fills. En l'actualitat, la facilitat de contacte regular amb familiars residents al lloc d'origen, pot ser un factor favorable a la transmissió de la llengua familiar entre els immigrants.

4.2. Motivacions en les tries explícites

Quan la tria de la llengua que parlaran amb els fills és conscient, els factors que la determinen són identitaris i utilitaristes. Segons Caldas (2012), amb relació a les opcions bilingües, a més de la fidelitat a l'origen familiar, una de les raons es relaciona amb coneixements vagues sobre estudis, notícies i experiències pròximes al voltant dels avantatges dels infants bilingües i el convenciment que, a la llarga, també pot oferir-los avantatges socials; un estudi fet a Mallorca (Gomila, Melià, Oliver, 2011) mostra com els progenitors catalanoparlants de parelles mixtes coincidien amb Caldas pel que fa a les motivacions de mantenir el català.

4.3. Estratègies per a la criança bilingüe

A l'hora d'optar per la criança bilingüe dels infants, hi hauria tres possibilitats bàsiques: *a)* que els dos progenitors li parlin en les dues llengües; *b)* que cadascun li parli només en la seva; *c)* que un només li parli en la seva i l'altre en les dues. L'estratègia *a)* presenta dificultats: que l'infant no interioritza quan cal parlar-ne una i quan l'altra i que els progenitors no en facin un ús coherent i tendeixin a usar-ne una molt més que l'altra. L'opció *b)*, coneguda amb les sigles OPOL *(One-parent-one-language),* sembla ser la que dona més bons resultats si es practica amb coherència. La resposta dels infants pot ser que usin amb naturalitat les dues llengües segons l'interlocutor (amb etapes de dubte i fluctuació), però també poden tendir a només usar-ne una amb tots dos, sobretot si hi ha manca d'exposició a una de les dues o quan, a part de la interacció amb el progenitor (amb qui potser no seria necessària per a comunicar-s'hi) no troben situacions en què els calgui parlar-la.

L'opció *c)* consisteix que un progenitor només ha de parlar-li en una llengua i l'altre pot parlar-li en totes dues. Pot ser una opció triada o resultat, inconscient o no, de la manca de coherència en l'aplicació de la *b).* Aquesta opció, si no hi ha factors de compensació, sovint pot perdre efectivitat pel que fa a l'objectiu de la bilingüització activa.

Qualsevol d'aquestes estratègies és interferida per les pressions externes a la família, les quals poden fer fracassar en l'assoliment dels objectius, sobretot si no són tingudes en compte i no se cerquen alternatives per a retornar a l'equilibri pretès (Caldas, 2012). Els progenitors poden (des)ajustar el seu comportament al pla establert a causa de la percepció que tenen de l'estatus de les llengües que formen part del seu pla, de la presència que tenen en l'entorn social. En casos de minorització lingüística aquestes pressions exteriors, en general, solen ser contràries a les estratègies de manteniment de la llengua minoritzada; per tant, la planificació a favor d'aquestes llengües ha de tenir present la necessitat de crear alternatives als factors desmotivadors.

El repartiment de llengües segons els interlocutors pot trencar-se quan els infants, ja més grans, són conscients que la comunicació pot establir-se en una sola llengua i, en aquests casos, la tria sempre sol decantar-se per la llengua dominant, o «majoritzada», no tant en l'entorn immediat de la família o de l'escola, sinó en l'entorn social més ampli.

4.4. Les comunicacions interpersonals

En les comunicacions interpersonals hi ha una gran diversitat de factors que determinen la tria lingüística. En primer lloc, òbviament, perquè una persona pugui triar en quina llengua es vol expressar és necessari que en sàpiga parlar més d'una. Superat aquest requisit, en la tria hi intervenen distints condicionants: contextuals (qui parla i amb presència de qui, de què es parla, on es parla...), individuals (grau d'extroversió, conviccions, estat psicològic...) i col·lectius (normes d'ús lingüístic dominants i alternatives, conseqüències per als transgressors...).

En qualsevol cas, hi ha uns factors comuns i uns altres de personals que determinaran les llengües que usaran en les interaccions interpersonals.

En el cas del català, les persones que no hi saben parlar o no hi saben escriure no podran utilitzar-lo, ni volent. Però les habilitats lingüístiques no són dicotòmiques, sinó que formen un continu que se situa entre uns teòrics desconeixement i domini absoluts. Els qui en tenen un domini incomplet que els provoca inseguretat, només l'usaran en situacions molt marcades a favor. En canvi, en les altres situacions utilitzaran el castellà, excepte en aquells casos en què l'individu assumeix l'activisme lingüístic.

Així i tot, hi ha una distinció a fer entre aquella situació en què l'interlocutor és una persona coneguda o és desconeguda. En el cas que un individu catalanoparlant fluid parli amb un interlocutor conegut, entre els factors que poden fer que no usi el català hi ha el fet que aquest no l'entengui, evidentment, però també ho evita que encara que l'entengui no el sàpiga parlar, que el parli però amb manca de fluïdesa, que el parli amb fluïdesa però amb accent d'al·lòcton, que el parli sense accent però sigui al·lòcton, sigui autòcton però es conegueren parlant en castellà, en la

conversa hi és present un tercer amb alguna de les característiques anteriors... Un ventall de factors, per tant, que van de l'objectivament raonable als cada cop més absurds, possibles només en situacions de minorització ben assentada socialment.

Quan un catalanoparlant habitual s'adreça a un desconegut (en desconeix els coneixements lingüístics), diversos factors en condicionen el comportament lingüístic: les característiques de l'interlocutor (aspecte físic prototípic d'autòcton o d'al·lòcton, rol social o professió, edat...) i de l'entorn en què es produeix la comunicació (urbà/no urbà, tipus d'establiment o espai, marc lingüístic visual o sonor immediat de l'espai).

En la planificació és bo tenir en compte aquesta diversitat de factors perquè, tot i ser en molts de casos àmbit privat, les actuacions fetes en altres àmbits poden decantar les tries cap a una banda o cap a l'altra, que poden variar amb el temps (veg. en aquest volum Marí, i Castell i Vanrell). A més d'adequar l'entorn també hi ajuda difondre bones pràctiques i referents.

4.5. Algunes estratègies per a afavorir l'ús del català en les relacions interpersonals

Els parlants de LM que viuen en un entorn en què la presència de l'altra llengua ja s'hi ha fet habitual es plantegen constantment un dilema, que sorgeix en haver d'entrar a un bar, un banc, unes oficines, unes dependències oficials... «En quina llengua convé que parli?», «Si parl en la meva llengua, m'entendran?, em respondran malament?»... Preguntes que no es plantegen els parlants de la llengua dominant.

Entre les actuacions específiques per a afavorir l'ús de les LM en les comunicacions interpersonals, hi ha les que consisteixen a construir un entorn que doni presència general a aquestes llengües en els indrets concrets en què se'n vulgui fer créixer l'ús (retolació, missatges de megafonia...) i unes altres que consisteixen a divulgar recursos alternatius per a trencar les normes d'ús desfavorables.

Entre aquestes darreres, i aplicant-ho al cas del català-castellà, podem esmentar la que consisteix a ser el primer a iniciar la conversa amb persones desconegudes i fer-ho en català, desautomatitzar el canvi de llengua quan no és necessari, intervenir com a recurs per a retornar una conversa a l'ús de la LM, acompanyar les intervencions amb signes inequívocs que l'ús d'aquella llengua no té voluntat distanciadora, complementar el discurs oral amb gesticulació de suport, etc.

4.6. L'acollida dels neoparlants

L'aïllament lingüístic en què les institucions i els ciutadans mantenen els nouvinguts és altament perjudicial. Sovint les institucions, en el nostre cas,

eviten que els nouvinguts contactin amb el català (documentació, instruccions, acollida en general, oferta de formació lingüística...) perquè consideren que els és una dificultat i, amb aquest comportament, el converteixen en una barrera. Això mateix provoca el fet que, com hem vist, els catalanoparlants tendeixin a parlar en castellà amb desconeguts percebuts com a no autòctons. De vegades, segons la procedència dels nouvinguts, per sentiment d'inferioritat i altres perquè ho entenen com un acte de cortesia cap als «desvalguts» perquè els consideren menys capacitats lingüísticament que ells. I, ben al contrari, la majoria dels immigrants no hispans són més poliglots que els autòctons (Melià i Mestre, 2007; Canyelles, 2012) i, en conseqüència, són molt més receptius a la comprensió i adquisició de llengües noves.

L'aïllament del català té una doble conseqüència sobre els nouvinguts. D'una banda, els en dificulta el contacte i, per tant, l'apropiació. De l'altra, perceben que no en tenen necessitat i perden motivació d'aprendre'n. Però, alhora, aquest desconeixement redueix les possibilitats d'utilitzar el català als catalanoparlants habituals quan interactuen amb ells.

A pesar de les dificultats de contacte, motivacionals i d'oportunitat, hi ha nouvinguts que aprenen el català. En la majoria de casos és després d'haver après el castellà, si no el sabien ja quan arribaren (Ballerman i Melià, 2010). Les motivacions poden ser diverses, però mai és per una necessitat bàsica de comunicació (pot ser per integració lingüística en un entorn íntim, participació en organitzacions arrelades, interès cultural, suport als fills escolaritzats, perspectives laborals...). En definitiva, un nouvingut que ha après i usa el català és una persona decidida a integrar-se, com un valor afegit al perfil humà i laboral. Per això, la planificació lingüística ha de tenir en compte, a part de les millores en l'acollida general, satisfer les necessitats dels **neoparlants** o dels qui estan en procés de ser-ho.

5. El paisatge lingüístic i la política lingüística

Els indicadors i cartells ubicats en els espais públics són el que primer ens suggereix l'expressió paisatge lingüístic (PAL), però també en formen part les retolacions internes de comerços i oficines, el ciberespai i l'entorn oral.

En aquesta àrea, els objectius de la política consisteixen a incrementar la visibilitat d'una o més llengües. La visibilitat pública d'una llengua sovint indica que gaudeix d'un cert grau d'atenció, i alhora afavoreix la **consciència lingüística**. D'altra banda, la presència de la LM en el PAL d'un espai immediat (per exemple, una oficina) incrementa la seguretat dels parlants a l'hora d'usar-la per escrit o oralment.

Edwards (2010) argumenta per què el PAL és un dels dominis necessaris per a la revitalització lingüística. El PAL pot ser vist com un mirall de fira que mostra,

deformades, les relacions de poder lingüístic en la societat, magnificant la importància d'algunes llengües i minimitzar-ne d'altres.

No sempre la visibilitat d'una llengua en aquest camp respon al grau de vitalitat. Un dels aspectes respecte a la visibilitat de les LM és el de l'ús testimonial o emblemàtic. Parlam d'ús testimonial quan simplement reflecteix un desig de manifestar «autenticitat». Exemples, en el nostre entorn, en trobam en determinades institucions públiques i en establiments comercials quan utilitzen el català només en la retolació identificadora i no en la informativa (o només en part d'aquesta).

Les accions que incideixen sobre el PAL poden ser enteses com un instrument de la política, construït a partir de normativa oficial o que apareix com un recurs de resistència a les polítiques institucionals, tant a favor com en contra de l'ús de les LM. Les actuacions sobre el PAL, per tant, reflecteixen la diversitat de forces que actuen sobre la vitalitat i l'estatus de les LM: actors polítics, ideològics, socials, econòmics i educatius (Gorter, Marten i Mensel, 2019). A petita escala, com és el domini privat, missatges, notes en taulers indiquen com les polítiques lingüístiques també incideixen en les pràctiques de baix a dalt, que poden provocar reaccions en les regulacions oficials.

La presència d'una LM en el PAL dels organismes públics és habitualment indicativa del reconeixement oficial o, com a mínim, de la tolerància que rep. El PAL pot afavorir la presa de consciència sobre les polítiques lingüístics i l'activisme a favor o en contra. Els parlants d'una LM sovint perceben un lligam directe entre la llengua, el territori i la identitat com a grup lingüístic. La visibilitat pot tenir també efectes en les actituds dels parlants de la varietat i en l'autoconfiança de l'ús de la seva llengua com a «normal». Simultàniament, la visibilitat mostra «als altres» que existeix una determinada comunitat lingüística en un territori concret, que d'altra manera tendrien més dificultats per a adonar-se'n (Melià i Mestre, 2007) i, sovint, una oportunitat d'adquisició pràctica i d'estímul per a una apropiació més efectiva.

Com hem indicat, també es poden considerar com a accions sobre el PAL les que afecten l'espai virtual, el ciberespai. Implicacions semblants a les del PAL físic apareixen pel que fa a la presència d'una LM en els llocs webs de governs, institucions educatives, xarxes socials, companyies privades..., que evidencien les actituds i ideologies que conformen les polítiques lingüístiques específiques, la comprensió i la resistència popular d'aquestes polítiques.

El «paisatge» sonor pot considerar-se una continuació del paisatge escrit: els avisos i publicitat per megafonia en transports i serveis públics, zones comercials i d'esbarjo, etc. En aquest àmbit és important tenir un protocol d'usos pel que fa a llengües a utilitzar, orde d'ús en les comunicacions, avisos interns només en la LM, etc.

La política lingüística no pot limitar els objectius a garantir una presència simbòlica de la llengua. La senyalització pública en la LM, especialment en

els senyals governamentals, pot fer pensar que ja es fa el que cal. Però, la sola presència d'una llengua minoritària en el PAL no és suficient per a satisfer els desitjos dels parlants d'un impuls en l'àmbit educatiu, en els usos públics, en els mitjans de comunicació...

El PAL contribueix a l'acceptació d'una determinada política en el sentit que la freqüent visibilitat d'una llengua pot servir com a potent símbol de normalitat. De vegades, l'ús simbòlic d'una LM està relacionat amb la mercantilització d'aquesta llengua en contextos turístics que, si pot crear nous contextos d'ús i incrementar el valor de la LM, també pot convertir-la en peça de museu i allunyar-la de les funcions contemporànies i de la supervivència (Salö, 2012). L'ús simbòlic de les LM en el PAL pot ser considerat com a mostra d'«autenticitat» que afegeix valor turístic al lloc; però, segons en quines situacions, també pot ser vist com un hàndicap a favor de la competència i per això frenar-ne la presència en l'àmbit comercial. En el cas balear, amb un turisme massificat, el reconeixement del valor turístic de la llengua i la presència en el PAL és inexistent (Bruyé i Juan-Garau, 2015), la qual cosa implica desaprofitar una eina eficient per a la projecció «exterior» de la realitat cultural i lingüística de les Illes (Melià, 2005).

La política lingüística incideix sobre la presència de les LM en el PAL. Mitjançant les lleis l'ús de les LM pot ser sistemàticament promogut o restringit. Inicialment la planificació lingüística institucional sobre el PAL actua en els àmbits on les autoritats tenen accés directe (escoles, edificis governamentals, indicadors de carretera i vies urbanes...).

Les institucions de les Balears, a més de l'obligació marcada per la Llei 3/1986 (la llei de normalització lingüística) pel que fa a l'ús del català, tenen encomanada la funció normalitzadora (Títol IV de la mateixa Llei) que, entre altres aspectes, implica el foment de l'ús «en tots els àmbits i activitats de la vida social» (article 33) (veg. Llabrés Fuster en aquest volum). Per tant, el foment del català en el PAL de l'activitat privada entra dins les seves obligacions. En aquest àmbit, la intervenció de les institucions pot consistir en l'establiment d'obligacions normatives, a partir normalment de la defensa dels drets dels ciutadans (per exemple la llei de comerç, 11/2001, en l'article 8 obligava a la retolació en català), o en l'estímul de la incorporació voluntària de la LM en el PAL que les empreses i establiments creen (mitjançant ajuts a la retolació o a la confecció de materials de difusió i publicitat, com han fet en diverses ocasions distintes institucions illenques).

En general, les actuacions de foment tenen una resposta discreta, que pot incrementar-se quan les convocatòries van acompanyades d'altres accions per a incentivar-ne l'adhesió: orientació de les actuacions a col·lectius homogenis (per ubicació, activitat, període de transformació, etc.); acords amb ajuntaments per a fomentar la retolació en carrers comercials del seu municipi; accions conjuntes amb associacions de comerciants, actuacions per a la difusió del coneixement dels ajuts, etc. Aquestes observacions també són vàlides pel que fa al foment del

català en l'etiquetatge de productes comercials, encara que en aquest cas hi ha normativa estatal que hi afegeix entrebancs.

6. Percepció i prejudici

Les polítiques de minorització lingüística recorren normalment al foment de prejudicis que afecten la percepció de la unitat lingüística, de l'estàndard unitari, la utilitat social, etc. (veg. Barceló i Taberner i Carrasco Escandell en aquest volum). En la planificació lingüística cal tenir-los en compte i, en conseqüència, cercar vies per a debilitar-ne el pes social. Així i tot, un cop arrelats socialment, els prejudicis tendeixen a mantenir-se perquè cada situació que, aparentment, els dona la raó n'és una reafirmació; en canvi, les nombroses situacions que els desmenteixen passen més desapercebudes (Kremnitz, 1993: 148).

En situacions de conflicte lingüístic, quan l'infant percep l'existència de més d'una llengua aprèn quin rol i representació socials corresponen a cada una, fins i tot abans de tenir-hi una comunicació fluida (Bastardas, 1996; Villaverde Vidal, 2002). És freqüent que determinats prejudicis continuïn actuant socialment i defensats per determinades posicions ideològiques després d'haver-se'n demostrat la manca de solidesa, com succeeix, amb relació al català, especialment al País Valencià o a les Balears.

6.1. Denominació de la llengua i percepció d'unitat

Segons les dades d'EULIB2014 (Melià i Vanrell, 2017), els qui anomenen «català» la llengua de les Illes Balears suposen entre el 14,5 % i el 51,7 % dels enquestats; aquests extrems corresponen, respectivament, als més vells i als més joves. En les edats intermèdies els valors van d'un extrem a l'altre de manera gradual. La resta d'enquestats donen noms no unitaris (*mallorquí, menorquí, eivissenc, formenterer* i altres denominacions locals). En canvi, quan la pregunta fa referència a l'acceptació que la llengua que es parla a Catalunya, al País Valencià, a Andorra i a les Illes Balears és la mateixa, els qui la responen afirmativament es mouen entre el 89,5 % (els més joves) i el 71,4 % (els més vells), els qui responen negativament són el 2,4 % i 11,1 %, respectivament. Aquestes dades mostren que les transicions entre les posicions entorn de la unitat i la denominació de la llengua són de caràcter difús. Els canvis es produeixen a partir de moltes variables: s'accepta més la denominació *català* feta per l'altre que si l'ha de denominar cadascú, com més íntim i personal és l'ús de la llengua més tendència hi ha al nom local i és més freqüent considerar que es tracta de la mateixa llengua mitjançant el comportament que de paraula (Melià, 2014).

De vegades s'han volgut establir criteris per a determinar quan les diferències entre dues maneres de parlar (o d'escriure) estan prou distanciades perquè es pugui parlar de llengües diferents. És evident que cal recórrer a més d'un criteri;

així i tot, encara hi ha molts de casos en què no hi ha acord entre els especialistes. Alguns d'aquests criteris són esmentats per Jones i Singh (2005: 74-76): *a)* intercomprensió entre els parlants de varietats diferents; *b)* coincidència amb fronteres polítiques; *c)* existència d'un estàndard i una tradició literària comunes; *d)* acceptació pels parlants que comparteixen una mateixa llengua. Tots aquests criteris són orientatius, però no definitius. Criteris semblants a aquests i específics per al cas català, són exposats per Moll (1978).

En el cas de les Illes Balears, entre els sectors amb formació no es nega la unitat de la llengua ni la idoneïtat de la denominació *català*. D'altra banda, les referències a la llengua catalana de l'Estatut d'Autonomia (1983) han permès avançar més en la idea d'unitat, com també hi ha ajudat que no existeixi un nom popular que englobi el parlar de totes les Illes (el nom *balear* no té tradició popular). La presència del català a l'escola i un major accés als registres cultes ha fet familiars formes que superen l'àmbit estrictament col·loquial. Simultàniament, l'increment de les relacions virtuals i presencials entre els ciutadans de qualsevol de les Illes amb persones de la resta de l'àrea lingüística possibilita corroborar experimentalment la unitat de la llengua.

D'altra banda, a pesar que els noms diferents que es donen al català poden insinuar una percepció disgregadora, hi ha fets que mostren que tradicionalment les denominacions locals de la llengua són compatibles amb la percepció d'unitat del conjunt de varietats del català (Melià, 2014).

La divisió de la realitat lingüística, a partir de separacions administratives, afecta la determinació de les identitats. Segons Kremnitz (1990: 99) les llengües contribueixen «a definir la consciència individual de cada persona: ens definim, entre altres coses com a parlants de tal o tal llengua (o llengües)».

6.2. Els prejudicis i la planificació lingüística

Aquest biaix entre l'ús del nom i l'acceptació de la unitat és important a l'hora d'actuar en planificació i dinamització lingüístiques, i, per això, ha afavorit l'aparició de recursos de protecció per a amortir reaccions contràries (noms eufemístics, alternança del nom local amb el nom general, descripció en lloc de denominació...).

Un dels recursos del segregacionisme és la comparació, sovint de manera poc sòlida, d'una sèrie de mots triats intencionadament (en el cas balear els *got-tassó* o i *ca-gos*, per exemple). En aquests casos, és suficient desplegar el camp semàntic bàsic a què pertany cada parella per a demostrar que les coincidències són la norma i les divergències les comptades excepcions.

En situacions de conflicte lingüístic, el domini assoleix una fase difícilment reversible quan els parlants de la llengua minoritzada interioritzen el punt de vista de l'«opressor»: la llengua és difícil, plena d'excepcions, incompleta, inadequada per a determinades funcions, arcaica, sense «gramàtica», sempre es posa amb

relació a la llengua dominant, que és la llengua «normal»... Com afirma Thiong'o (2019: 73-74) «el triomf final d'un sistema de dominació s'aconsegueix quan el dominat comença a cantar-ne les virtuts».

6.3. La incomunicació entre les varietats lingüístiques

El nivell de cohesió lingüística depèn del grau d'intercomunicació. La intercomunicació freqüent incrementa la cohesió, la coincidència de formes i la identificació com a parts d'un mateix col·lectiu, comunitat, etc.

Les circumstàncies històriques de les terres de parla catalana, han provocat sensibles fractures en la intercomunicació dels catalans; aquestes interrupcions han impossibilitat el desenvolupament normal de l'estàndard català perquè, precisament, aquest procés necessita la «consecució d'un ús públic normal a tot el territori» (Marí, 1987) i un contacte freqüent entre parlants de totes les varietats. Hi ha hagut, quan se n'ha prohibit l'ús, incomunicació en àmbits formals (escola, administració...) i en l'eix cronològic. Hi ha hagut un baix nivell d'intercomunicació territorial des del moment en què el territori català va ser trossejat amb divisions administratives (estats, províncies, comunitats autònomes...) sense que hi hagués cap institució o organisme comuns.

Aquests múltiples fronts (funcional, temporal i geogràfic) d'incomunicació fan que les percepcions que es tenen de la realitat lingüística catalana siguin simplificadores. Si el territori d'una comunitat lingüística que pateix conflicte lingüístic és seccionat en divisions administratives que conjuntament no formen cap unitat, s'hi afegeixen altres entrebancs: pèrdua del sentiment —com a mínim explícit— d'unitat (lingüística, cultural, social, etc.), manca de percepció de l'abast territorial de la llengua, dificultats d'adoptar actuacions conjuntes de recuperació, ritmes diferents del procés de canvi, etc.

Els grans canvis tecnològics de la segona meitat del segle xx i del xxi han comportat fondes alteracions en el grau d'intercomunicació més enllà dels límits físics de l'entorn immediat. Des del moment en què aquests canvis faciliten la intercomunicació entre els grups humans s'incrementa la cohesió lingüística. En l'abast interlingüístic hi ha aproximació entre les solucions adoptades per les diferents llengües davant noves situacions de comunicació, sovint a través de la interferència de les llengües pertanyents a les societats amb un major poder socioeconòmic. Interdialectalment, els mateixos factors faciliten la ruptura dels espais tradicionals d'intercomunicació prioritària, causa, en bona part, de les varietats territorials, i així s'explica el retrocés de les formes locals, per la tendència dels parlants a evitar aparèixer com a membres d'una minoria amb poc prestigi social. Ara bé, l'actual procés de normalització lingüística iniciat, al costat d'aquest increment de la intercomunicació, pot tenir, en part, un efecte pervers perquè, en el cas català, si no s'introdueixen elements de correcció, s'accelerarà l'homogeneïtzació fragmentària al voltant de les diferents unitats administratives,

sobretot en els trets més emblemàtics des del punt de vista social, i fer que on actualment només hi ha fronteres administratives s'hi consolidin les fronteres lingüístiques. Bibiloni (1997: 37) descriu les mancances que hi ha, sobretot en els mitjans de comunicació, relatives a l'estandardització i actituds que les afavoreixin: «el problema més gran apareix quan la cultura de la fragmentació afecta els més poderosos instruments de difusió de normes d'ús lingüístic, que podrien actuar com a propulsors d'un model estàndard composicional».

7. Conclusions

Tant la consulta de la bibliografia sobre aquests temes, així com l'observació del funcionament en la pràctica, fa evident que les fronteres entre els conceptes política, planificació i dinamització lingüístiques són difuses i, fins i tot, en alguns casos, aquests termes poden utilitzar-se amb el mateix valor. Així i tot, en aquest article hem considerat oportú reservar el terme política lingüística per a designar l'acció, governamental o no, que té per finalitat indicar les funcions que una o més llengües (o varietats) han de tenir en un context determinat i, alhora, aportar-hi els recursos per a fer-ho possible. La planificació lingüística s'encarregaria de la concreció de mesures i actuacions per a assolir els objectius de la política lingüística. I la dinamització lingüística comprendria les activitats que estimulen la participació a la població en general del procés de canvi impulsat per la política lingüística i ho possibiliten. D'aquesta manera, encara que hi ha d'haver una transversalitat forta, en l'àmbit institucional públic la política lingüística correspondria als representants polítics; la planificació, a les agències, organismes i experts en aquesta àrea; i la dinamització, a empleats públics en general, però també ha de recórrer a la col·laboració d'organitzacions no governamentals i dels ciutadans, organitzats o individualment.

A l'hora de dissenyar la planificació lingüística, a més de tenir en compte la situació sociolingüística de la societat o organització a la qual s'ha d'aplicar i la resistència que hi pot haver d'acceptar-la, cal avaluar l'ascendència social, el prestigi, el grau d'autonomia i la capacitat coercitiva de l'entitat que estableix la política lingüística a què respon la planificació, i alhora l'interès real que aquesta entitat té d'assolir els objectius i els recursos econòmics i humans que pot o vol destinar-hi.

En el moment d'establir la política i la planificació lingüístiques i d'implementar-les, la transversalitat de la participació activa, des de les institucions més generals als ciutadans en particular, tant verticalment com horitzontalment, és important per a l'optimització de la transcendència de les actuacions i dels recursos. En aquest sentit, els responsables de la planificació lingüística han de tenir en compte, també, l'aportació que pot fer l'activisme lingüístic, col·lectiu o individual, tant en l'aspecte propositiu com en el de suport, crítica i participació del procés

de canvi lingüístic, sobretot per la facilitat que té d'entrar en contacte directe amb els ciutadans en aspectes que des de les institucions és més difícil. L'activisme lingüístic és, probablement, un dels factors més importants en la dinamització.

Així com hi ha àmbits en què la intervenció reguladora dels poders públics sembla, a hores d'ara, prou justificada i acceptada socialment (administració pública, escola...), n'hi ha d'altres en què una intervenció directa és més qüestionable (relacions interpersonals, vida familiar...), però no cal perdre de vista que les actuacions institucionals en altres àmbits (coherència en els usos institucionals, foment de l'apropiació, adequació del paisatge lingüístic, campanyes de debilitació de prejudicis...) tenen repercussions directes en aquests (tria de llengües en la transmissió lingüística intergeneracional, per exemple).

Bibliografia

Ballerman, Doro; Melià, Joan (2010). «La llengua catalana a les Illes Balears i les percepcions dels nouvinguts». *Journal of Catalan Studies,* 13.. 269-295.

Bastardas, Albert (1996). *Ecologia de les llengües. Medi contactes i dinàmica sociolingüística.* Barcelona: Edicions Proa.

Bastardas, Albert (2005). *Cap a una sostenibilitat lingüística.* Barcelona: Centre d'Estudis de Temes Contemporanis i Angle Editorial.

Bibiloni, Gabriel (1997) «Sobre l'estàndard composicional». Joan Veny, ed. *Jornades de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalana a Mallorca*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. 33-38.

Boix, Emili; Vila, Francesc X. (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana.* Barcelona: Ariel.

Branchadell, Albert (2005). *La moralitat de la política lingüística.* Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Bruyél Olmedo, Antonio; Juan-Garau, Maria (2015). «Minority languages in the linguistic landscape of tourism: the case of Catalan in Mallorca». *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 36: 6. 1-22.

Caldas, Stephen J. (2012). «Language policy in the family». Bernard Spolsky, ed. *The Cambridge handbook of language policy.* Cambridge: Cambridge University Press. 351-373.

Canyelles, Caterina (2012). «Les llengües de la immigració a les Illes Balears». *Llengua i Ús: Revista Tècnica de Política Lingüística,* 51. 113-124.

Combs, Mary C.; Penfield, Susan D. (2012). «Language activism and language policy». Bernard Spolsky, ed. *The Cambridge handbook of language policy.* Cambridge: Cambridge University Press. 461-474.

Cooper, Robert L. (1996). *Language planning and social change.* Cambridge: Cambridge University Press.

Edwards, John (2010). *Minority languages and group identity. cases and categories*. Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins Publishing Company.

Fishman, Joshua (1974). «Language planning and language planning research: the state of the art». Joshua A. Fishman, ed. *Advances in language planning.* (Contributions to the Sociology of Language 5). La Haia: Mouton. 15-34.

Gomila, Miquel; Melià, Joan; Oliver, Sílvia (2011). «La transmissió intergeneracional en matrimonis lingüísticament mixtos (català/castellà) a Mallorca». Emili Boix i Rosa M. Torrens, ed. *Les llengües al sofà. Aproximació a la transmissió del català en parelles lingüísticament mixtes dels països de llengua catalana.* Barcelona: Pagès editors. 119-146.

Gorter, Durk; Marten, Heiko F.; Van Mensel, Luk (2019). «Linguistic landscapes and minority Languages». Gabrielle Hogan-Brun i Bernadette O'Rourke, ed. *The Palgrave handbook of minority languages and communities.* Londres: Palgrave-Macmillan. 481-506.

Grin, François (2013). «Language policy, ideology, and attitudes: Key issues in Western Europe». Robert Bayley, Richard Cameron i Ceil Lucas, ed. *The Oxford handbook of sociolinguistics.* Nova York: Oxford University Press. 629-650.

Jones, Mari C.; Singh, Ishtla (2005). *Exploring language change.* Londres-Nova York: Routledge.

Kremnitz, Georg (1993). *Multilingüisme social.* Barcelona: Edicions 62.

MacIntyre, Peter D. (2007). «Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process». *The Modern Language Journal*, 91, IV. 564-576.

Marí, Isidor (1987). «Cap a la consolidació del català estàndard». *Revista de Catalunya,* 8. 9-19.

Melià, Joan (2005). «El turisme i la projecció exterior de la llengua catalana». *Revista de Llengua i Dret,* 44. 207-227.

Melià, Joan; Mestre, Llibertat (2007). «Els alumnes dels cursos per a no catalanoparlants adults». *Coneixements, usos i representacions socials de la llengua catalana (CURS)*, 1. 1-38.

Melià, Joan (2014). «La pertinença lingüística: el cas de les Illes Balears». *Treballs de Sociolingüística Catalana,* 24. 241-266.

Melià, Joan; Vanrell, Maria del Mar, coord. (2017). *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi.* Palma: Conselleria de Cultura, Participació i Esports del Govern de les Illes Balears, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya i Universitat de les Illes Balears. Recuperat de: <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=3107481&coduo=2390443&lang=ca> (accés el febrer de 2021).

Moll, Francesc de Borja. (1978). *Llengua o dialecte? Català o mallorquí?* Palma de Mallorca: Gràfiques Miramar.

Pascual, Vicent (2004). «Llengua nacional, llengua pròpia i llengües estrangeres: el tractament de les llengües en l'educació multilingüe». *Actes del 3r Simposi sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants*. Vic: Eumo Editorial. 27-53.

Salö, Hanni (2012).«Using linguistic landscape to examine the visibility of Sámi languages in the North Calotte». Durk Gorter, Heiko F. Marten i Luk Van Mensel, ed. *Minority Languages in the Linguistic Landscape.* Londres: Palgrave-Macmillan. 243-259.

Spolsky, Bernard (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, Bernard, ed. (2012). *The Cambridge handbook of language policy.* Cambridge: Cambridge University Press.

Stroud, Christopher i Kathleen Heugh (2011). «Language in education». Rajend Mesthrie, ed. *The Cambridge handbook of sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thiong'o, Ngũgĩ (2019). *Descolonitzar la ment.* Barcelona: Raig Verd Editorial.

Tollefson, James W. (2011). «Language planning and language policy». Rajend Mesthrie, ed. *The Cambridge handbook of sociolinguistics.* Cambridge: Cambridge University Press.

Villaverde Vidal, Joan-Albert (2002). *Percepció de varietats lingüístiques en contacte i adquisició de les normes de tria lingüística en infants de preescolar.* (Treball de fi de màster no publicat). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Yule, George (2006). *The study of language.* Cambridge: Cambridge

Capítol 3

Apunts per a una dinamització lingüística més situada socialment

Xisca Castell i Maria del Mar Vanrell
Universitat de les Illes Balears

RESUM

En els darrers anys, hi ha hagut un interès creixent en l'estudi de les implicacions entre la construcció de la identitat i els processos d'aprenentatge i ensenyament de la llengua. Les teories postestructuralistes que postulen que el llenguatge és un element constitutiu dels subjectes han servit de marc teòric per a l'estudi d'aquest àmbit de recerca. Aquestes teories, aplicades al camp de l'ensenyament de les llengües estrangeres, han possibilitat un canvi significatiu en aquest àmbit de recerca amb l'aparició de nous estudis que analitzen la relació entre categories identitàries com l'ètnia, el gènere o la classe social i el procés d'ensenyament i aprenentatge d'una llengua. Molts d'aquests estudis empren per a les seves recerques mètodes qualitatius, com ara els relats de vida lingüística, que esdevenen eines realment útils per a detectar pautes de comportament lingüístic. En aquest capítol, es pretén explorar quin trasllat poden tenir aquestes teories en entorns de dinamització o revitalització lingüística partint de l'entesa que una dinamització lingüística més posicionada socialment pot millorar la qualitat de les intervencions en aquest àmbit, en tant que ens permet aprofundir en les posicions identitàries dels aprenents, les seves actituds i els seus usos lingüístics.

Mots clau: identitat, aprenentatge de llengües, dinamització lingüística, postestructuralisme, mètodes qualitatius, relat de vida lingüística.

1. Introducció

En aquest treball pretenem explorar l'aportació que poden fer les teories postestructuralistes del llenguatge (Bakhtin, 1981; Foucault, 1980; Hall, 1992, *apud* Norton i Toohey, 2011) i, concretament, l'estudi de la identitat i la subjectivitat,

en entorns de dinamització o revitalització lingüística. Curiosament, mentre que l'estudi de l'aprenentatge d'una llengua estrangera, sobretot de l'anglès, ja fa temps que es concep de manera situada socialment (veg. Norton i Toohey, 2011 per a una revisió), que sapiguem, la dinamització lingüística ha partit de concepcions més estables i menys transitòries de les comunitats. Vist la repercussió que ha tengut la incorporació d'aquest enfocament als estudis de l'aprenentatge d'una llengua estrangera (gran profusió d'estudis empírics, l'evidència que existeix una relació entre el poder, la ideologia i les oportunitats d'aprendre una llengua estrangera, la possibilitat de construir les identitats dels aprenents, etc.), creim que la dinamització també es pot beneficiar d'aquests enfocaments i, com a conseqüència, fer emergir pràctiques i intervencions més respectuoses amb la diversitat (cultural, de gènere, etc.). Un segon objectiu d'aquest capítol és el de presentar un mètode de recollida d'evidències, els relats de vida lingüística, per a poder entendre com se situen socialment els nous aprenents i els nous usuaris de la llengua. Així doncs, aquest capítol s'organitza de la manera següent: després d'aquesta breu introducció, en què bàsicament es defineix l'objectiu del capítol i se'n presenta l'estructura, el segon apartat revisa el marc teòric general mentre que el tercer se centra en el paper de les categories identitàries en l'aprenentatge de llengües estrangeres. En el quart apartat es presenten algunes propostes destinades a la pràctica d'una dinamització lingüística des d'una perspectiva de gènere. En el cinquè es tracten els relats de vida lingüística com a mètode de recollida d'evidències i, finalment, en el sisè s'exposen les conclusions.

2. Marc teòric

En els darrers anys, hi ha hagut un interès creixent en l'estudi de les implicacions i lligams entre la construcció de la identitat i els processos d'aprenentatge i ensenyament de la llengua. Pujolar (2020) apunta la necessitat que la sociolingüística incorpori la qüestió de la subjectivitat en el seu camp de recerca i participi en aquest debat acadèmic de la mateixa manera que ho fan altres disciplines humanístiques i socials. De fet, com bé assenyala, no deixa de ser paradoxal que, en l'època de consolidació de l'anomenat **gir lingüístic**, en un moment en què el llenguatge ha estat considerat com a element constitutiu de la realitat i la identitat, la lingüística i la sociolingüística hagin romàs alienes a aquest debat. Norton i Toohey (2011) elaboren en el seu article «Identity, language learning and social change» un estat de la qüestió detallat d'aquest àmbit de recerca i assenyalen com a punt de partida l'estudi de Norton (1995). A partir d'aquest treball i d'altres que el prenen com a referència, s'estableix la identitat com a camp de recerca i es pren com a marc teòric el postestructuralisme.

Les teories postestructuralistes del llenguatge, d'ençà de les primeres aportacions de Bakhtin (1981, 1984, 1987), suposen una revisió crítica de

l'estructuralisme i es fonamenten en la idea que el llenguatge no s'ha d'entendre com una col·lecció de formes independents idealitzades que els aprenents han d'internalitzar en un procés individual. Contràriament, consideren que el llenguatge està intrínsecament lligat al seu ús social i que l'aprenentatge de les llengües és un procés de lluita en el qual l'aprenent es posiciona per a participar d'una comunitat de parla específica.

En el marc del postestructuralisme i del corrent del gir lingüístic, Foucault (1980) apunta també en els seus treballs que el discurs és l'element constitutiu dels subjectes, dels objectes i de les relacions socials. El llenguatge, doncs, passa a ser concebut com l'element principal que serveix a les persones no només per a la interacció social, sinó també per a la representació de la realitat i de la noció d'un mateix. En la mateixa línia, Weedon (1987/1997) considera que la subjectivitat es construeix discursivament i que està sempre lligada a circumstàncies històriques i socials. Per tant, lluny de parlar de subjectivitats estables i perduradores, ens trobam amb individus o subjectes diversos, contradictoris i canviants. De fet, Weedon defineix la subjectivitat com els «pensaments i emocions conscients i inconscients de l'individu, el seu sentit d'ell mateix i les seves maneres d'entendre la seva relació amb el món» (la traducció és nostra).

En tots aquests treballs, hi trobam l'alternança freqüent dels termes subjectivitat i identitat. Pujolar (2020) assenyala que el terme subjectivitat fa més èmfasi en els marges d'agentivitat de les persones, mentre que el d'identitat se centra en les condicions de determinació dels subjectes en les pràctiques socials. Així doncs, s'empra el terme subjectivitat per a posar l'accent en la capacitat de l'individu de construir-se discursivament. Sigui com sigui, aquesta concepció de la subjectivitat com a múltiple i dinàmica implica que els individus no necessiten estar lligats permanentment a posicions particulars, sinó que aquests posicionaments estan condicionats per les variacions constants del context històric i cultural (Hall, 1992, 1997; Bakhtin, 1981); la qual cosa explica també per què les relacions socials són un pilar fonamental en la construcció del subjecte i la construcció que aquest fa de la noció de l'*altre*.

Potser allò que ens pot resultar més interessant i útil en l'estudi de la llengua en entorns de dinamització o revitalització lingüística, com el que ens ocupen en aquest volum, és la concepció que introdueixen els postestructuralistes que aquestes pràctiques discursives no només constitueixen els parlants sinó que també són el recurs des del qual negociar noves posicions. Des d'aquestes teories també s'estudien, doncs, les relacions de poder: de quines maneres es distribueix el poder en llocs d'aprenentatge de la llengua formals i informals i com això afecta les oportunitats de negociar relacions. Segons Norton (2013: 4), si la identitat es construeix a través del llenguatge, per extensió, cada vegada que un aprenent de llengua escriu, parla o llegeix en la llengua meta, no només està intercanviant

informació amb els membres de la comunitat, sinó que també està organitzant i reorganitzant un sentit de qui és i de com es relaciona amb el món social.

Aquestes aportacions, traslladades al camp de l'educació, han permès aprofundir en el procés d'aprenentatge i ensenyament de les llengües i, conseqüentment, han possibilitat un canvi significatiu en la recerca en aquest àmbit per a superar el binarisme de recerques anteriors i començar a veure l'aprenent de llengua situat en un món social més ampli. Els professors de llengua han vist en les aportacions sobre la subjectivitat que s'han fet des del postestructuralisme idees útils a l'hora d'entendre com l'educació pot menar l'individu i el canvi social. Atès que aquesta nova perspectiva d'estudi para atenció en les diverses posicions des de les quals els aprenents de llengua participen en la vida social de les comunitats lingüístiques i s'apropien de les identitats que els són més convenients, s'ha valorat el potencial que tenen les pràctiques pedagògiques en tant que poden oferir als aprenents de llengua posicions més poderoses que aquelles que ocupen fora de l'aula. Menard-Warwick (2007), per exemple, apunta que els professors haurien de parar atenció a com els estudiants es posicionen en el discurs de la classe i haurien de facilitar ocasions en les quals els estudiants puguin lluitar contra algunes de les tendències desempoderadores de les pràctiques lingüístiques de les seves cultures.

Hall, Cheng i Carlson (2006) entenen, a diferència dels primers estructuralistes, que el coneixement lingüístic no precedeix l'actuació (*performance*), sinó que en procedeix. Defensen que el coneixement de la llengua depèn de l'articulació d'un compromís de l'aprenent en activitats en les quals s'empra la llengua meta i reconeixen que l'accés a la participació d'aquestes activitats està lligada al seu posicionament social i cultural. En aquest sentit, doncs, aquests estudis reclamen la importància dels espais informals d'aprenentatge de la llengua i consideren essencial que els aprenents participin i estiguin en presència de «pràctiques madures».

Aquesta mateixa perspectiva és la que adopten també les teories socioculturals sobre l'aprenentatge de llengües, que destaquen la importància que els aprenents accedeixin a recursos culturals que, al llarg del temps, ells mateixos poden canviar. Vigotski (1978), cappare d'aquestes teories, assenyala que l'aprenentatge és un procés social en el qual els participants, situats històricament i culturalment, s'involucren en activitats culturalment valorades per mitjà d'ús d'eines tant físiques com simbòliques, entre les quals destaca el llenguatge.

Els estudis d'educació que es basen en aquesta perspectiva sociocultural entenen, de manera semblant al postestructuralisme, que els aprenents no són sistemes estables interns individuals de coneixement de la llengua, sinó que cal percebre'ls com a membres de col·lectius socials i històrics posicionats de manera diferent quan empren (i, per tant, aprenen) la llengua com una eina dinàmica (Norton i Toohey, 2011: 419). En aquesta línia, Lave i Wengers (1991) entenen que l'aprenentatge està situat socialment i implica la participació en comunitats

de pràctica. Com que es tracta d'un constructe social, una comunitat de pràctica es diferencia d'una de tradicional sobretot perquè es defineix simultàniament pel fet de pertànyer-hi, però també per la pràctica que es crea a partir d'aquesta pertinença. L'aprenentatge, per tant, es dona sovint com a resultat casual d'aquest procés social. Aquests autors consideren que les comunitats estan compostes per participants que s'involucren de manera diferent en les pràctiques de les seves comunitats i que aquesta participació, en definitiva, constitueix un aprenentatge. En aquest sentit, introdueixen el concepte de participació legítima perifèrica per a parlar de les relacions entre els parlants novells i els parlants experts i ressaltar la importància que els nous parlants participin en les activitats de la comunitat.

3. La identitat i l'aprenentatge de llengües estrangeres

El fet d'aprendre una llengua estrangera i de comunicar-s'hi fora del context de l'aula no és una cosa senzilla. Més enllà del domini del sistema gramatical de la llengua hi ha molts altres factors com la motivació, les actituds cap al grup de la llengua meta, la confiança en un mateix, etc. (veg. per exemple MacIntyre *et alii,* 1998 i la revisió d'aquest model feta per Marí, 2007-2008, també Strubell i Trueta, en aquest volum), que tenen un paper decisiu en el desenvolupament de les habilitats comunicatives de l'aprenent. Investigadores com Norton i Toohey (2011) han anat més enllà i han criticat que sovint l'aprenentatge d'una llengua s'hagi concebut com una fita exclusivament individual. Segons elles, l'aprenentatge d'una llengua és un procés col·laboratiu i el coneixement lingüístic es construeix socialment mitjançant la interacció entre els aprenents i les comunitats. A parer seu, aquesta perspectiva individualista de l'aprenentatge lingüístic ha fet que s'hagin descuidat aspectes que poden explicar la manca d'èxit en l'adquisició d'una llengua, com ara les diferents relacions de poder entre l'aprenent i els parlants de la llengua meta. Consegüentment, Norton considerà necessari desenvolupar la noció d'inversió (Norton, 1995; 2000; 2010; entre d'altres).

El terme inversió parteix dels treball de Bourdieu. Bourdieu i Passeron (1977) usaren el terme *capital cultural* per a referir-se al coneixement i a la manera de pensar que caracteritza diferents grups. A partir d'això, Norton observà que els aprenents «inverteixen» en la llengua meta en determinats moments o contexts perquè creuen que rebran a canvi tota una gamma àmplia de recursos simbòlics i materials que, al mateix temps, incrementaran el seu propi capital cultural. D'aquesta manera, tant la identitat com la inversió representen indicis de la relació que es construeix entre els aprenents de la llengua meta i els seus desitjos, de vegades ambivalents, d'aprendre-la i usar-la. La diferència fonamental entre la motivació i la inversió és que, mentre que la motivació parteix d'una idea fixa de la personalitat de l'aprenent, la inversió assumeix que aquests poden tenir identitats complexes i canviants al llarg del temps i a través de l'espai. Aquest marc

teòric, doncs, permet d'explicar que els aprenents, tot i estar motivats, tenir una actitud en general positiva cap al grup de la llengua meta i una confiança alta en si mateixos, puguin «invertir» poc en determinades pràctiques lingüístiques en l'aula o en una determinada comunitat, la qual, per exemple, pot donar mostres de comportaments racistes, sexistes, elitistes, etc. (Norton i Toohey, 2011).

El fet que la recerca sobre l'aprenentatge de llengües estrangeres assumeixi el caràcter canviant de les identitats dels aprenents fa que creixi l'interès dels investigadors per la relació que hi pot haver entre categories identitàries com l'ètnia, el gènere, la classe social, etc. i el procés d'aprenentatge d'una llengua. Les categories més estudiades, sobretot pel que fa a l'adquisició de l'anglès, han estat l'ètnia i el gènere i, en menor mesura, l'orientació sexual. Pel que fa a l'ètnia, Ibrahim (1999), per exemple, va investigar l'adquisició de l'anglès per part d'un grup d'aprenents africans parlants de francès en un institut francòfon de la ciutat d'Ontàrio. Partint de la idea que hi ha diferents estils lingüístics relacionats amb l'anglès afroamericà vernacle, segons Ibrahim (1999), l'ús d'aquestes varietats per part dels aprenents va ser una manera de construir identitats més properes, i sovint també més valorades, pels seus companys. Una altra de les categories que probablement ha generat més treballs és el gènere (Norton, 2000; Pavlenko *et alii,* 2001; Norton i Pavlenko, 2004; Sunderland, 2004, entre molts d'altres). Per exemple Norton (2000) va dur a terme un estudi etnogràfic que explorava l'adquisició de l'anglès per part de cinc dones adultes nouvingudes al Canadà amb diferents llengües inicials, centrant-se en diferents comunitats de pràctica (veg. l'apartat 2). Aquestes dones assistien a classes d'anglès però també l'usaven en graus diferents a casa o a la feina. L'estudi se centrà en les experiències d'aprenentatge informal d'aquestes aprenents a partir de qüestionaris i diaris, no en les experiències d'aula. Una de les participants nomia Eva i feia feina en un restaurant anomenat *Munchies*. Al principi tenia la impressió que no podia conversar amb els companys,[1] però, a mesura que passà el temps, agafà confiança per a intervenir en les converses parlant de les vacances a Europa, demanant a la seva parella que acompanyàs les companyes de feina a casa, ensenyant una mica d'italià a una companya, etc. Paral·lelament també començà a interactuar més amb els clients del restaurant. Segons Toohey i Norton (2001), el fet que Eva aconseguís d'aprendre anglès té a veure amb el fet d'ampliar les pràctiques lingüístiques en el restaurant i, com a resultat, tenir accés a les activitats verbals i socials de la llengua meta en la comunitat de pràctica. Finalment, altres estudis també han explorat l'impacte de l'orientació sexual en l'aprenentatge de la llengua (Mofatt i Norton, 2008; Nelson, 2009). En particular, Nelson (2009) va establir una diferència

1 *Quan veig que ho he de fer tot i que no import a ningú perquè... llavors com puc parlar amb ells? Sent que no es preocupen per mi i jo no tenc ganes d'anar allà i somriure'ls*. (Norton, 1995: 24) (La traducció és nostra).

entre la pedagogia d'inclusió, que cerca d'introduir les imatges i les experiències de gais i lesbianes en els materials educatius, i la pedagogia de recerca, en què els estudiants tenen un paper més actiu en el procés d'aprenentatge i, juntament amb els docents, exploren de quina manera les pràctiques lingüístiques i culturals naturalitzen només determinades identitats sexuals, sobretot l'heterosexualitat.

En el cas concret del català s'ha estudiat sobretot l'efecte del gènere en combinació amb la classe social i l'ètnia (Pujolar, 2007; Sanvicén Torné, 2016; Ramon Morera, 2020 i Sastre-Roig de Lluís, 2021). Pujolar (2007), per exemple, va fer el seguiment d'un curs de català per a dones nouvingudes africanes organitzat per una associació catòlica en una localitat del nord de Catalunya. Pujolar, a partir de fragments de les pràctiques lingüístiques duites a terme en les classes de català, demostrà que entre els professors i les estudiants s'establia una relació de desigualtat, la qual comportà el desplegament de procediments de control i discursos sobre el benestar que deslegitimaren les habilitats lingüístiques, les formes de coneixement i les pràctiques socials d'aquestes dones com a membres de les seves comunitats. També observà que els usos de les dues llengües, el català i el castellà, en les classes connectaven amb el conflicte lingüístic present en la societat. Finalment, conclogué que només les dones que ja tenien una formació acadèmica sòlida en el moment d'inscriure's en el curs varen poder participar en les classes de la manera que s'esperava per part dels professors. Pujolar (2007: 333) també proposà algunes mesures que podrien millorar els programes d'acollida a Catalunya (veg. l'apartat que ve a continuació). Sanvicén Torné (2016) dugué a terme una **experiència de recerca acció** a la ciutat de Lleida (Catalunya) amb setze dones marroquines que havien arribat a la ciutat feia deu anys o més. La recerca demostrà que tant el gènere com la religió condicionen el fet que aquestes dones puguin accedir a l'aprenentatge i a les oportunitats d'ús del català. Sanvicén Torné (2016) conclou l'article amb tota una sèrie de propostes de millora que es veuran en el següent apartat. El treball de fi de grau de Ramon Morera (2020), al seu torn, analitza l'aprenentatge i ús del català per dones marroquines a la ciutat d'Igualada (Catalunya). A partir de les entrevistes realitzades a set dones marroquines, l'autora conclou que la via més habitual per a aprendre català són els cursos, mentre que les oportunitats d'ús solen restringir-se a contextos oficials com la visita mèdica, l'escola, l'ajuntament, etc. En general les entrevistades associaren el català als entorns locals i el castellà a espais de comunicació més amplis. El sentiment de pertinença amb les llengües sembla que té a veure amb si la llengua és considerada la llengua inicial o si se'n té un domini alt o no. Pel que fa a la influència del gènere en l'aprenentatge de la llengua, depèn de la situació personal de cadascuna (si són casades i tenen fills, si treballen, etc.). Així, per a algunes suposa empoderament (veg. també Sanvicén Torné, 2016), però en d'altres el manteniment dels rols considerats femenins. Finalment, el treball de fi de grau de Sastre-Roig de Lluís (2021), que pren com a punt de partida el de Ramon

Morera (2020), fa una observació crítica del funcionament dels cursos de llengua per a dones immigrants marroquines a Mallorca en relació amb l'organització i amb la metodologia, i explora les percepcions, actituds i comportaments de les assistents a les classes. Sastre-Roig de Lluís (2021) identifica tota una sèrie de necessitats específiques dels dos grups observats i aporta possibles solucions que veurem a l'apartat següent. El treball conclou, molt resumidament, que els cursos són espais segurs de socialització i pràctica de llengües que estan fora de la rutina establerta pel paper de dona que se'ls atorga (gestió de la llar, criança dels fills, etc.) i que caldria expandir la xarxa de contactes dels col·lectius de nouvinguts per a impulsar el coneixement de la llengua catalana i la inserció en la societat. Pel que fa a la percepció general que tenen les nouvingudes d'origen marroquí cap a les llengües, el castellà és la llengua útil perquè és la que té més abast geogràfic i és la que usen per a comunicar-se quan no poden usar l'àrab o l'amazic, mentre que el català, en canvi, es veu com «la llengua dels espais oficials i de l'escola dels fills», en paraules de Ramon-Morera (2020). Finalment, pel que fa al gènere i les noves subjectivitats que la llengua apresa (el català) els pot aportar, Sastre-Roig de Lluís (2021) detecta que hi ha algunes entrevistades que en general veuen aquestes subjectivitats com a més favorables que les de la seva cultura, mentre que d'altres han desenvolupat la capacitat d'alternar entre unes i altres (Higgins, 2010).

4. La dinamització lingüística des d'una perspectiva de gènere

En els treballs revisats en l'apartat anterior, en què s'ha estudiat l'efecte que té el gènere en l'aprenentatge i ús del català, es detecten una sèrie de mancances i s'ofereixen diverses propostes destinades sobretot a suplir aquestes mancances. A continuació comentarem tant les mancances com les propostes i n'afegirem de noves. Tot i que en principi els treballs revisats se centren més aviat en l'aprenentatge de la llengua, també s'esmenten aspectes que tenen a veure amb l'ús. En aquest sentit, doncs, creim que les qüestions que tractarem són totalment aplicables a l'àmbit de la dinamització lingüística, sobretot perquè sovint la figura del dinamitzador pot assumir rols propis d'altres perfils com els de l'assessor lingüístic i el docent, així com les funcions generals de coordinació del conjunt de les accions (veg. Marí, en aquest volum).

El treball de Pujolar (2007), com hem vist, posa de manifest que entre els professors i els estudiants sovint s'estableix una relació de desigualtat en tant que són els professors els qui tenen els recursos pedagògics i reguladors de la gestió de la classe. Són els professors, per tant, els qui posseeixen el capital cultural (veg. apartat 3) que els estudiants volen adquirir i s'espera que siguin ells els qui prenguin la iniciativa i portin el lideratge en la classe (Pujolar, 2007: 314). Això es fa especialment difícil, sobretot en contextos en què els docents no tenen cap coneixement de les llengües dels aprenents (àrab, amazic, soninké) i els aprenents

tenen encara un coneixement molt baix del català o el castellà. Aquest problema, segons Pujolar (2007: 315), es pot minimitzar si en les sessions inicials hi participen traductors voluntaris o mediadors culturals que posin en valor les llengües dels aprenents. D'aquesta manera els aprenents poden parlar de les seves vides, problemes i projectes en condicions d'igualtat, però també poden participar en les decisions que tenen a veure amb el seu aprenentatge. Aquesta tasca de donar visibilitat a les llengües, vides i projectes dels aprenents també caldria estendre-la a les seves formes de coneixement. Durant l'observació de les classes, Pujolar detectà determinades situacions en què les aprenents eren tractades de manera infantil o immadura: es parlava del seu aprenentatge davant d'elles com es fa habitualment amb els infants o amb persones que es troben lluny del context de parla o es relacionaven aspectes que tenien a veure amb la puntualitat, l'ús de materials o la necessitat de justificar les absències amb suposades «diferències culturals». Paral·lelament, l'associació catòlica que organitzava els cursos també oferia una sèrie de sessions on es parlava de drets jurídics, assistència sanitària, nutrició, etc. També en l'informe anual de l'organització s'informava d'algunes sessions dedicades als docents perquè tenguessin cura durant les classes dels possibles problemes de salut o de criança dels fills de les estudiants i que al mateix temps les instruïssin a l'hora de detectar problemes de salut dels seus infants. D'aquesta manera, apunta Pujolar, es deslegitimitzava el coneixement que les aprenents tenien sobre aquestes qüestions. Finalment, Pujolar (2007: 326) esmenta la manca d'implicació de les aprenents en l'aprenentatge, segurament per la manca d'interacció real entre les aprenents i la comunitat d'acollida i l'ús de materials d'aprenentatge no del tot adequats (veg. apartat 3). Per a poder fer front a això, caldria adaptar els materials didàctics als perfils concrets dels aprenents i sobretot desenvolupar polítiques que afavorissin l'ús de la llengua per part dels aprenents. En aquest sentit, Pujolar (2007: 333) esmenta algunes iniciatives exitoses basades en un aprenentatge vivencial, com ara la visita a l'emissora de ràdio local per a parlar de les seves experiències individuals o l'acompanyament a botigues i mercats, on els aprenents demanaven als dependents de parlar en català.

Sanvicén Torné (2016) també insisteix en la necessitat de dur a terme molta més recerca no només sobre la competència lingüística en català de les dones nouvingudes, sinó també sobre la seva realitat, necessitats i expectatives. Destaca la urgència d'actuar contra l'analfabetisme, un dels aspectes, que juntament amb el pes de la religió i la tradició, l'acceptació del rol dels fills com a mediadors i de l'espai de seguretat familiar, fa que les aprenents quedin a casa i no iniciïn l'aprenentatge lingüístic. Aquesta recerca ha de permetre identificar una via d'accés als grups de dones més closos. En aquest sentit, Sanvicén Torné (2016) identifica una tipologia formada per tres grans grups de dones: els *tradicionals*, formats per grups tancats de dones que només es relacionen entre elles; els *liberals*, amb maneres de vestir

i models de vida més occidentalitzats, i els *pont*, les membres dels quals fan de lligam entre els dos grups anteriors i poden actuar de model i afavorir determinats canvis d'actitud en els grups tradicionals. Com també havia fet Pujolar (2007), Sanvicén Torné (2016) detecta una manca d'espais per a practicar el català. Una de les propostes que fa és la participació en programes com el *Voluntariat per la llengua* de les dones marroquines com a voluntàries i també com a aprenents. Creu que el fet que les dones aprenents vegin dones del seu mateix col·lectiu com a voluntàries, és a dir, amb un rol diferent de l'habitual, pot estimular l'aprenentatge i suposar un reforç positiu. S'insisteix, novament, en la necessitat de dissenyar continguts curriculars més centrats en els interessos i les necessitats vitals de les nouvingudes. Així mateix, caldria incorporar l'ensenyament integrat de les quatre habilitats lingüístiques, un aprenentatge vivencial que partís del context de la cultura pròpia, i el coneixement i la difusió d'escriptores i referents culturals del Magrib o de l'Àfrica en general. També cal tenir en compte la nova generació de dones joves d'origen africà que viuen ja als països de parla catalana i que empren el català, estan implicades en organitzacions cíviques, tenen estudis universitaris i han format les seves pròpies famílies (Mayoral i Sanvicén, 2012: 169). És segurament per aquest context que descrivim, que escriptores com Laia Karrouch i Najat El Hachmi ja no han començat a escriure com a escriptores africanes o nouvingudes sinó com a escriptores catalanes. Els seus relats mostren la complexitat dels processos de reconstrucció identitària i d'integració, així com la distància social, cultural i lingüística que existeix entre el lloc d'origen i el d'acollida. Aquests processos esdevenen encara més complexos quan aquesta integració dels dos espais no és només per a un mateix, sinó per a configurar l'esdevenidor i la identitat dels infants nascuts en la terra d'acollida, però massa sovint considerats encara com a nouvinguts (Mayoral i Sanvicén Torné, 2012: 169). Adaptar aquestes obres a diferents nivells de comprensió lectora seria ben oportú (Sanvicén Torné, 2016: 281). Finalment, la investigadora incideix en la necessitat de dissenyar i implementar polítiques de formació de dones adultes com a manera d'avançar en la igualtat de drets entre les dones i combatre estereotips i estigmes culturals adscrits al gènere. Només l'adquisició d'una plena competència lingüística pot assegurar la participació, la incorporació a la vida pública, la igualtat i l'autonomia d'aquestes dones.

Ramon Morera (2020) explora les percepcions de set dones marroquines entrevistades pel que fa a la relació entre l'aprenentatge de llengües i el fet de ser dones. Alguns dels aspectes que, com a dones, han estat limitadors per a poder accedir a l'aprenentatge del català són: la manca de temps per a assumir la cura de la família, que els horaris en què es fan els cursos dificulten la conciliació amb la vida familiar, que l'aprenentatge sol ser més lent que en el cas dels homes per la poca relació que tenen amb persones de fora del nucli familiar, pocs espais que ofereixin servei de guarderia o facilitats perquè algú es faci càrrec dels fills i

la idea que les dones hagin de construir la seva personalitat a partir dels estudis i les llengües, mentre que els homes ja neixen amb la personalitat construïda. L'aprenentatge de llengües, però, també té aspectes positius que depenen de les circumstàncies personals, laborals/formatives i familiars de cadascuna. En cas que no tenguin família i treballin, el català és una eina per a millorar les relacions socials, aconseguir estabilitat a nivell laboral i contribueix a l'empoderament personal. Si tenen rols més tradicionals, el català reforça la figura que tenen assignada com a dones dins la família, ja que els dona autonomia a l'hora d'anar a determinats llocs o interactuar amb la societat d'acollida, fa que se sentin més valorades per les seves parelles i els ajuda a trobar una feina.

Sastre-Roig de Lluís (2021), a partir de l'**observació participant** de dos grups d'aprenents de català i castellà marroquines, detecta algunes necessitats i limitacions com ara la visió estereotipada que es té del col·lectiu i la barrera comunicativa amb els autòctons, les poques oportunitats de pràctica del català fora de l'aula, la falta de referents de dones mallorquinomarroquines, la manca de reconeixement del seu bagatge formatiu i el fet que l'acollida dels nouvinguts a Mallorca es faci quasi exclusivament en castellà. Les solucions aportades s'organitzen entorn de tres eixos: accions a nivell institucional, organització dels cursos i altres. Pel que fa a les accions a nivell institucional, proposa que els plans d'**acollida lingüística** siguin en català, així com els cursos d'alfabetització, i que s'organitzin més projectes de sensibilització dels autòctons. Amb relació a l'organització de cursos, Sastre-Roig de Lluís (2021) destaca la necessitat que els professionals tenguin una formació específica per al treball que han de desenvolupar i que el disseny de continguts curriculars es faci de manera col·laborativa (a partir de les necessitats i expectatives de les aprenents). Cal, també, fomentar la participació dels col·lectius d'immigrants a la vida pública i visibilitzar que el català és una eina essencial per a viure a Mallorca.

Finalment, creim que plantejar una dinamització lingüística més posicionada pel que fa al gènere o a altres categories socials passa necessàriament, com ja s'esmenta al treball de fi de grau de Sastre-Roig de Lluís (2021), per treballar les actituds de les societats d'acollida (Entzinger i Biezeveld, 2003, *apud* Strubell i Trueta, en aquest volum). En aquest sentit, destacam l'elaboració de materials i tallers pedagògics dissenyats per a combatre estereotips adscrits a la diversitat cultural i al gènere. El 2011 l'Ajuntament de Palma va organitzar el taller «Descarreguem la motxilla de prejudicis» amb l'objectiu de sensibilitzar la població cap a la diversitat i despertar la consciència sobre els efectes dels prejudicis i estereotips, entre d'altres. Els materials s'adreçaven a tres col·lectius: primària, secundària i adults, i consistien en una guia amb els continguts i les dinàmiques, i una presentació de PowerPoint per als diferents col·lectius que s'emprava per a dur a terme les sessions. Cada taller tenia una durada d'una hora i mitja. En la mateixa línia, el 2013 es va publicar el *Manual [anti]rumors,* que és un material elaborat per

l'Institut Diversitas, amb la col·laboració del Departament de Psicologia Social de la Universitat Autònoma de Barcelona i la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i el suport del Departament d'Immigració de l'Ajuntament de Barcelona. El manual es presenta amb l'objectiu de combatre «rumors i estereotips sobre les persones immigrades». En el primer capítol es presenten les definicions dels termes *rumors, estereotips, immigració* i *cultura*. En el segon capítol s'hi presenten set col·lectius diferents (xinesos, equatorians, magrebins, pakistanesos i romanesos, a més de dos col·lectius autòctons com el poble gitano i el català, com a societat d'acollida). Cada apartat introdueix el col·lectiu, es pregunta per què hi ha tants rumors sobre aquest col·lectiu, presenta alguns dels rumors, aporta informació sobre el lloc d'origen del col·lectiu i afegeix informació addicional com bibliografia, pàgines web o contactes amb associacions, etc. En el cas concret del col·lectiu equatorià i marroquí, es fa referència a estereotips adscrits al gènere («Les dones equatorianes són unes llevamarits» i «Els homes marroquins obliguen les dones a utilitzar el vel»). En l'últim apartat hi apareix una relació d'entitats que treballen en la línia d'aquest manual.

5. Mètodes de recollida d'evidències: els relats de vida lingüística

Estudiar l'efecte de determinades categories socials com ara el gènere, l'ètnia, etc. en l'aprenentatge i ús d'una determinada llengua pot beneficiar-se de l'ús de mètodes qualitatius fonamentats en el marc de la sociolingüística crítica (Heller *et alii*, 2017). En general, els investigadors que estudien la identitat i l'aprenentatge i ús de segones llengües parteixen de tres assumpcions: la primera és que la recerca sempre és subjectiva i esbiaixada, és a dir, les conclusions que s'extreguin des de l'observació o l'anàlisi sempre seran inevitablement situades i parcials (Norton i Toohey 2011); la segona és que l'investigador ha de donar compte no només de com les condicions estructurals i les pràctiques socials situen els individus, sinó també de com els individus lluiten per a situar-se a ells mateixos en determinats contextos; finalment, el darrer aspecte és que els mètodes usats han de poder entendre com les qüestions polítiques i econòmiques interactuen amb l'aprenentatge i l'ús de les llengües (la majoria d'investigadors es basen en la idea desenvolupada per Foucault,1980 sobre la relació existent entre l'accés al coneixement i el poder, veg. apartat 2). Els mètodes usats fins aleshores són múltiples i diversos (entrevistes, diaris, observació etnogràfica), tot i que aquí, per manca d'espai, ens centrarem en els relats de vida lingüística

Els relats de vida lingüística són un tipus de text reflexiu que hom escriu a petició d'algú, amb un propòsit concret: reflexionar sobre el repertori lingüístic (quines llengües es coneixen, de quina manera s'han après, quins usos se'n fa, etc.) (Bertaux, 1997). Aquesta tècnica de recollida d'evidències es presenta com un exercici de presa de consciència lingüística i d'autoconeixement del propi

plurilingüisme. Allò que interessa obtenir a partir d'aquests relats no és tant el grau de coneixement que tenen els alumnes sinó com són aquests com a aprenents i quina percepció tenen del seu propi procés d'aprenentatge (Fons i Palou, 2013).

La recollida de relats de vida lingüística es pot dur a terme a partir de diferents propostes. Per una banda, els relats de vida lingüística poden tenir forma d'una expressió escrita i, en aquest sentit, podrien formar part d'una activitat d'una classe de llengua, d'un taller d'escriptura o, fins i tot, d'un concurs de relats. Alguns exemples de la recollida de relats de vida lingüística en forma d'expressions escrites els trobam en els estudis realitzats pel grup de recerca PLURAL (Plurilingüismes Escolars i Aprenentatge de Llengües).[2] Palou (2011) mostra els resultats d'una experiència didàctica duita a terme a una escola d'una línia de Ciutat Vella (Barcelona), que acull alumnes que conviuen amb llengües diverses. En aquest projecte, una part important de les dades recollides varen ser els relats de vida lingüística de la mestra i dels alumnes. El fet que la mestra hagués d'elaborar primer el seu relat de vida lingüística va ser fonamental perquè els alumnes, posteriorment, tenguessin una idea més clara de la tasca. Una vegada finalitzats els relats, la mestra els va llegir amb la intenció de conèixer de més a prop les vivències dels alumnes en relació amb les llengües per a poder acompanyar-los en la presa de consciència del seu propi plurilingüisme. Una altra experiència duita a terme per aquest grup de recerca és la que recullen Carrasco i Tresserras (2013). Les protagonistes d'aquest estudi són tres estudiants marroquines de tercer d'ESO d'un institut públic de Manlleu, a la comarca d'Osona (Catalunya), on el 50 % dels alumnes de secundària són immigrants de primera o segona generació. Abans de demanar a aquestes tres alumnes que redactassin els seus relats de vida lingüística es varen dur a terme dues sessions contextualitzadores amb tot el grup classe. Durant la primera sessió, i amb l'objectiu de captar i recollir les impressions de l'alumnat, es va projectar un vídeo de Najat El Hachmi, en el qual l'escriptora reconeixia que es trobava immersa en dues societats. Durant la segona sessió es varen llegir conjuntament un text amb la biografia d'El Hachmi i uns fragments de *Jo també sóc catalana* (2004), on l'escriptora manifesta les seves opinions sobre la immigració, el contacte de llengües, la crisi d'identitat, les perspectives de futur i el rebuig d'una part de la societat receptora. A partir de la lectura d'aquests textos es va generar un debat i, posteriorment, se'ls va demanar que redactassin el seu RLV.[3] El *Portfolio Europeu de les Llengües* (PEL) del Consell d'Europa ofereix

2 Un dels objectius d'aquest grup de recerca de la Universitat de Barcelona és analitzar els processos de formació inicial i permanent i plantejar models formatius que tenguin una dimensió operativa, una dimensió didàctica i una dimensió deliberativa. Amb aquest propòsit en els seus estudis han aprofundit en mètodes de recerca més tradicionals, com les entrevistes o l'anàlisi d'interaccions en l'aula, per exemple, i han consolidat l'ús d'altres mètodes més recents com els relats de vida lingüística.

3 Pel que fa al tractament del corpus recollit, tant el treball de Palou (2011) com el de Carrasco i Tresserras (2013) parteixen d'uns criteris elaborats pel grup PLURAL que prenen com a base l'anàlisi del discurs i,

una altra proposta per a treballar els relats de vida lingüística a l'aula a partir de l'expressió escrita. El PEL és un document que consta de tres parts (un passaport de llengües, un relat de vida lingüística i un dossier de mostres de treballs personals) en les quals els aprenents d'una llengua poden registrar les seves experiències d'aprenentatge de llengües i cultures i reflexionar-hi. Aquest document conté una guia de treball del relat de vida per a primària, una per a secundària i una per a adults. Aquest tipus de textos poden treballar-se també en altres contextos diferents de l'escolar. Poden ser el tema central, posem per cas, d'una exposició, una publicació conjunta o d'un concurs de relats. Un exemple d'això darrer és la iniciativa duita a terme pel Consorci de la Normalització Lingüística (CNL) de Barcelona amb la posada en marxa d'un concurs d'autobiografies lingüístiques titulat «Les llengües de la meva vida». L'objectiu d'aquest concurs era incentivar la reflexió sobre els usos i les actituds envers les llengües dels alumnes de català i els participants del programa *Voluntariat per la llengua.*

Per l'altra, els relats de vida lingüística també poden tenir el format d'un text oral a partir d'una **entrevista semidirigida.** De fet, en els treballs de Palou (2011) i Carrasco i Tresserras (2013) les entrevistes individualitzades i les sessions en grup també tenien un paper important en la seva recerca. L'entrevista semidirigida és una tècnica de recollida d'evidències emprada en recerques qualitatives quan els investigadors estan interessats en les dades que un informant pot donar sobre el tema de recerca, però també en com aquest participant parla de la seva experiència i les seves actituds (Matthews i Ross, 2010: 249). Aquesta tècnica pot ser emprada per a recollir relats de vida lingüística a partir d'unes preguntes orientatives sense un ordre preestablert i de resposta molt oberta que permetin a l'entrevistador conduir i orientar el relat de l'informant. De la mateixa manera que és necessari que l'investigador prepari un guió previ a l'entrevista, cal dissenyar també un instrument de recollida de les observacions que es faran: un enregistrament sonor o en vídeo que després es podrà transcriure, registre en un quadern de camp, etc. Nogales *et alii* (2007), per exemple, varen fer un estudi sobre la situació escolar dels nouvinguts de la província de Castelló i varen emprar com a mètode de recollida d'evidències entrevistes a estudiants, en les quals aquests elaboraven el seu relat de vida lingüística a partir de preguntes com «Quan has après les llengües que parles?», «Com les has après?» o «Quines expectatives de futur tens vers aquestes llengües?». Amb les dades obtingudes varen triangular totes les entrevistes per a identificar les barreres que impedeixen la inclusió dels nins nouvinguts i quins factors l'afavoreixen. En aquest treball esmenten també que els relats de vida lingüística són un instrument beneficiós per a la formació dels professors en tant que, d'una banda, permeten una anàlisi crítica del concepte

especialment, els estudis realitzats per Kerbrat-Orecchioni sobre les característiques del discurs en interacció.

d'identitat cultural i, d'una altra, milloren la comprensió de les interaccions comunicatives i, per tant, promouen l'empatia i l'escolta activa.

Matthews i Ross (2010) remarquen que les entrevistes semidirigides poden emprar-se de maneres molt diferents i cal tenir en compte que cada escenari presentarà reptes particulars que l'entrevistador haurà de tenir en compte a l'hora de preparar l'entrevista. És important valorar, per exemple, si serà necessari un intèrpret o intermediari per a millorar la comunicació entre entrevistador i entrevistat o també quin serà el lloc en el qual es durà a terme l'entrevista i quines limitacions i avantatges tendrà. El rol que ha d'adoptar l'entrevistador durant la conversa ha de ser el d'observador participant.[4]

Finalment, una altra opció vàlida per a la recollida de relats de vida lingüística són les *capses de vida:* una activitat en la qual es demana al grup que recullin en una capsa objectes, fotografies i altres elements que considerin significatius de la seva vida en relació amb el seu repertori lingüístic. Aquesta proposta pot ser especialment útil en informants amb un grau d'alfabetització més baix, infants (Forés, 2011) o persones majors (Cadafalch, 2008).

A mode de resum, podem concloure que els relats de vida lingüística constitueixen una eina de recollida d'evidències molt útil tant en entorns d'aprenentatge de llengües com en projectes de dinamització lingüística atès que ens permeten detectar pautes de comportament lingüístic (moments de canvi, mudes lingüístiques), actituds lingüístiques, prejudicis, etc. De fet, Pujolar (2020) proposa aquesta eina com a punt de partida per a apropar-nos a les vivències dels nous parlants i aprofundir en aspectes no explorats a l'hora d'estudiar-los i aclarir qüestions com la manca de correlació entre coneixement i ús de la llengua.

6. Conclusions

Aquest capítol ha pretès explorar quina contribució poden fer les teories postestructuralistes del llenguatge en els entorns de dinamització o revitalització lingüística que tractam en aquest volum. Amb aquest objectiu, doncs, s'ha revisat el marc teòric general en què s'ha evidenciat el lligam important que existeix entre la construcció de la identitat i els processos d'ensenyament i aprenentatge de llengües. A partir d'aquest caràcter canviant de les identitats dels aprenents s'han vist quines eren les categories identitàries que podien tenir un efecte en l'adquisició de les llengües i quina era la magnitud d'aquest efecte. En aquesta mateixa línia, s'han resumit i comentat els treballs duits a terme, sobretot pel que fa al gènere, en l'àmbit català (Pujolar, 2007; Sanvicén, 2006; Ramon Morera, 2020; Sastre-Roig de Lluís, 2011). A continuació, s'han presentat les mancances i les propostes ofertes

4 Aquest és el mateix rol que ocupaven, per exemple, les investigadores de l'estudi de Carrasco i Tresserras en les sessions de discussió amb el grup.

per a suplir aquestes mancances en aquests treballs. A tall d'exemple, hem vist que algunes de les propostes eren adaptar els materials didàctics als perfils concrets dels aprenents, desenvolupar polítiques que afavorissin l'ús de la llengua per part dels aprenents, oferir programes de voluntariat per la llengua en què les voluntàries i les aprenents pertanguessin al mateix col·lectiu, fer recerca sobre la realitat, les necessitats i les expectatives de diferents col·lectius, entre moltes d'altres. Finalment, creim que proposar una dinamització lingüística més posicionada pel que fa al gènere implica, també, treballar les actituds de la societat d'acollida. Per això, es destaquen materials i tallers pedagògics que tenen com a objectiu el fet de combatre tòpics i estereotips sovint adscrits a determinats col·lectius o al gènere. En l'últim apartat d'aquest capítol s'han introduït els diferents mètodes de recollida d'evidències que s'han usat per a estudiar l'efecte de determinades categories socials en l'aprenentatge i ús d'una llengua. Per raons d'espai, ens hem centrat en els relats de vida lingüística, un mètode molt versàtil que permet reflexionar l'aprenent sobre el propi repertori lingüístic i, per tant, obtenir informació cabdal per a millorar la intervenció del docent o del dinamitzador.

Bibliografia

Bakhtin, Mikhail (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin.* Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, Mikhail (1984). *Problems of Dostoievsky's poetics.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bakhtin, Mikhail (1987). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

Bertaux, Daniel (1997). *Les récits de vie*. París: Nathan.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1977). *Reproduction in education society, and culture.* Londres/Beverly Hills: Sage Publications.

Cadafalch, Marc (2008). «Las cajas de historia de vida». Recuperat de <http://www.eduso.net/res/?b=11&c=100&n=319 (accés el febrer de 2021).

Carrasco, Encarnación; Tresserras, Eva (2013). «Consciència plurilingüe i construcció de la identitat. L'experiència personal a través dels relats de vida». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura,* 61. 45-53.

Entzinger, Han; Biezeveld, Renske (2003). *Benchmarking in immigrant integration. European Research Centre on Migration and Ethnic Relations.* Rotterdam: Erasmus University of Rotterdam.

Fons, Montserrat; Palou, Juli (2013). «Relats de vida lingüística». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura,* 62. 5-8.

Forés, Anna (2011). «Cajas de vida como propuestas metodológicas para tejer historias de vida». *Historias De vida en educación: biografías en contexto. Esbrina –Recerca,* 4. Universitat de Barcelona.

Foucault, Michel (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977.* Nova York: Pantheon Books.

Hall, Joan Kelly; Cheng, An; Carlson, Matthew (2006). «Reconceptualializing multicompetence as a theory of language knowledge». *Applied Linguistics,* 27.2. 220-240.

Hall, Stuart (1992). «New ethnicities». James Donald i Ali Rattansi, ed. *'Race', culture and difference*. Londres: Sage, 252-259.

Hall, Stuart (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices.* Londres: Sage.

Heller, Monica; Pietikäinen, Sari; Pujolar, Joan (2017). *Critical Sociolinguistic research methods. Studying language issues that matter.* Regne Unit: Routletge. Taylor & Francis Group.

Higgins, Christina (2010). «Gender identities in language education». Nancy H. Hornberger i Sandra Lee McKay, ed. *Sociolinguistics and language education.* Bristol: Multilingual Matters, 370-397.

Ibrahim, Awad El Karim M. (1999). *Becoming black: rap and hip-hop, race, gender, identity, and the polítics of ESL learning.* TESOL Quarterly 33: 3. 349-369.

Lave, Jean; Wengers, Éttiene Charles (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Marí, Isidor (2007-2008). «Com es desenvolupa la voluntat de comunicar?» *Revista catalana de pedagogia,* 6. 147–160.

Matthews, Bob; Ross, Liz (2010). *Research methods. A practical guide for the social sciences.* Essex: Pearson Education Limited.

Mayoral, Dolors; Sanvicén Torné, Paquita (2012). «Présence et contribution des femmes africaines d'Espagne. Le cas spécifique de la Catalogne». Papa Demba Fall i Jordi Garreta Bochaca, ed. *Les migrations africaines vers l'Europe. Entre mutations et adaptation des acteurs sénégalais.* Lleida: REMIGRAF-IFAN/GJ-ASE. 159-172. Recuperat de <http://www.geosoc.udl.es/professorat/garreta/demba_garreta.pdf>.

MacIntyre, Peter D.; Clément, Richard; Dörnyei, Zoltán; Noels, Kimberly A. (1998). «Conceptualizing willingness to communicate in a second language: A situational model of second language confidence and affiliation». *The Modern Language Journal,* 82: 4. 545-562.

Menard-Warwick, Julia. (2007). «'Because she made beds. Every day'. Social positioning, classroom discourse and language learning». *Applied Linguistics,* 29.2. 267-289.

Mofatt, Lyndsay; Norton, Bonny (2008). Reading gender relations and sexuality: Preteens speak out. *Canadian Journal of Education,* 31: 3. 102-123.

Nelson, Cynthia D. (2009). *Sexual identities in English language education: Classroom conversations.* Nova York: Routledge.

Nogales, Teresa; Oliver, Raquel; Salez, Auxiliadora; Rios, Isabel (2007). «Historias de vida e historias lingüísticas: una aproximación a las identidades». *EMIGRA Working Papers,* 24. 3-14.

Norton, Bonny (1995). «Social identity, investment and language learning». *Tesol Quarterly,* 29. 9-31.

Norton, Bonny (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change.* Harlow: Pearson Education/Longman.

Norton, Bonny (2010). «Language and identity». Nancy H. Hornberer i Sandra Lee McKay, ed. *Sociolinguistics and language education.* Bristol: Multilingual Matters. 349-369.

Norton, Bonny; Toohey, Kelleen (2011). «Identity, language learning, and social change». *Language Teaching*, 44. 412-446.

Norton, Bonny; Pavlenko, Aneta, ed. (2004). *Gender and English language learners.* Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Norton, Bonny (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2a ed.). Bristol: Multilingual Matters.

Palou, Juli (2011). «Educar per al plurilingüisme». *La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües.* 14-26.

Pavlenko, Aneta; Blackledge, Adrian; Piller, Ingrid; Teutsch-Dwyer, Marya, ed. (2001). *Multilingualism, second language learning, and gender.* Berlín i Nova York: Mouton de Gruyter.

Pujolar, Joan (2007). *African women in Catalan language courses: Struggles over class, gender and ethnicity in advanced liberalism.* Bonnie S. McElhinny, ed. *Words, Worlds and Material Girls: Language, Gender, Global Economies.* 305-347. Berlín: Mouton de Gruyter.

Pujolar, Joan (2020) «Nous parlants: llengua i subjectivitat». *Treballs de Sociolingüística Catalana,* 30. 17-38.

Ramon Morera, Ida (2020) *Aprenentatge i ús del català en dones marroquines a Igualada.* Treball de Fi de Grau, Universitat Oberta de Catalunya.

Sanvicén Torné, Paquita (2016). «Dones marroquines i aprenentatge de català. Anàlisi sociològica des d'una perspectiva de gènere». *Treballs de Sociolingüística Catalana,* 26. 269-284.

Sastre-Roig de Lluís, Aina (2021). *L'aprenentatge de català per part de dones marroquines a Mallorca.* Treball de Fi de Grau, Universitat de les Illes Balears.

Sunderland, Jane (2004). *Gendered discourses.* Londres: Palgrave Macmillan.

Vigotski, Lev (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Weedon, Christine (1987/1997). *Feminist practice and poststructuralist theory.* Londres: Blackwell.

I.II. Dret lingüístic

Algunes observacions sobre el marc legal de la llengua catalana a les Illes Balears i els drets lingüístics que se'n deriven

Antoni Llabrés Fuster
Universitat de les Illes Balears

RESUM

Aviat farà quaranta anys que, amb l'aprovació de l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears de 1983, la llengua catalana, pròpia del territori, assolia per primera vegada en gairebé els darrers tres-cents anys un estatus jurídic d'oficialitat. Una oficialitat, això sí, devaluada pels condicionants que imposa el model lingüístic que defineix la Constitució de 1978, que pressuposa la instauració d'un règim d'oficialitat asimètric entre el castellà i la resta de llengües oficials. Un model lingüístic acabat de configurar per la jurisprudència del Tribunal Constitucional, que palesa un punt d'inflexió involutiu a partir de la STC 31/2010 sobre l'Estatut d'autonomia català de 2006. En el capítol s'aborda el marc legal de la llengua catalana a les Illes Balears, amb una anàlisi de la regulació bàsica continguda a l'Estatut d'autonomia i a la Llei de normalització lingüística i la normativa de desplegament. Es presta especial atenció a dos àmbits en particular, el dels usos lingüístics institucionals i el de l'ensenyament. D'aquesta manera es deixa constància dels avanços i sotragades experimentats en el procés normalitzador. En aquest procés és possible distingir una etapa d'arrencada, en què es posen les bases normatives per a impulsar una política lingüística normalitzadora; una de regressió, la de la legislatura 2011-2015, caracteritzada per l'intent de desballestament d'aspectes bàsics del quadre normatiu precedent en matèria lingüística, i, finalment, de 2015 ençà, de represa progressiva. La contribució finalitza amb uns apunts sobre els drets lingüístics, particularment el dret d'opció lingüística del ciutadà davant de les administracions i sobre els mecanismes de tutela d'aquests drets.

Mots clau: llengua, oficialitat, normalització lingüística, drets lingüístics, usos lingüístics, dret d'opció lingüística.

1. Introducció

La gestió jurídica del fet lingüístic —entesa com la regulació de l'ús públic de les llengües— és un fenomen relativament recent en la història de la humanitat. Se'n sol associar l'aparició, en sentit modern, al moment de la consolidació dels estats-nació. L'idioma, com a objecte de regulació jurídica, s'integra (juntament amb la cultura, història, religió, etc.) en el nucli bàsic que expressa la identitat nacional. En aquella època, dos-cents anys enrere, varen abundar models de regulació basats en el monolingüisme, una opció que es va veure afavorida per la presumpció que no hi ha comunitat política sense uniformitat lingüística, però també per raons instrumentals lligades a l'eficàcia d'una administració pública en procés de modernització. Es privilegiava la llengua dominant en el marc d'un estat, alhora que es preteria la resta d'idiomes que s'hi parlaven. Només en temps més recents s'ha pogut revertir en part aquesta tendència amb l'extensió de les idees d'igualtat i pluralisme, com a mínim en el context europeu; la reformulació de l'arquitectura constitucional d'alguns vells estats i el sorgiment de noves realitats estatals han permès dispensar un tractament més just a la diversitat lingüística.

En qualsevol cas, les decisions dels poders públics que defineixen de manera immediata els diferents models d'organització jurídica del fenomen lingüístic es prenen en el marc dels estats. Pensem, en aquest sentit, que dels prop de dos centenars d'estats que hi ha en el món, a nou de cada deu s'hi parla més d'una llengua: el patró ordinari ve donat, per tant, per la coexistència de llengües en un mateix estat i l'anomalia, per contra, pels estats unilingües. I aquests models de regulació poden adoptar formes i tècniques jurídiques ben heterogènies, que en un context de plurilingüisme poden transitar des del màxim reconeixement a la igualtat entre les diverses llengües que es parlen a un estat, o bé a la introducció d'una jerarquització que impliqui algun tipus de preeminència d'una llengua (normalment, la més parlada) sobre d'altres llengües també reconegudes, i, per descomptat, a l'opció exclusiva per un únic idioma amb la negació de la resta. És important recordar que, de les aproximadament sis mil llengües actualment comptabilitzades, només una de cada vint té reconegut algun tipus d'estatut jurídic (no necessàriament la condició d'oficial, que és l'estatut més elevat de què pot gaudir).

En el cas de la llengua catalana, ens trobam amb una comunitat lingüística fragmentada en quatre estats europeus i, fins i tot, amb estatuts jurídics variats dins d'un mateix estat: la seva consideració legal oscil·la entre la seva condició d'únic idioma oficial del territori, en el cas d'Andorra, fins a la manca absoluta d'oficialitat, a la Catalunya del Nord (França) o a l'Alguer (Itàlia). En un estadi intermedi hi podríem situar els territoris de parla catalana de l'Estat espanyol, en la major part dels quals (Catalunya, País Valencià i les Illes Balears) es dona un règim denominat de doble oficialitat (el català hi és oficial conjuntament amb el castellà,

que gaudeix d'una posició de preeminència, com veurem més endavant) —no és aquest el cas de la Franja de Ponent (a l'Aragó), amb cert reconeixement legal, però sense caràcter oficial—, ni a la petita regió del Carxe (Múrcia).

2. Antecedents

Una referència als antecedents del procés de reconeixement del plurilingüisme i, per tant, de protecció del català, a l'Espanya moderna i contemporània, podria ser en realitat despatxada de manera ben lacònica: resulta inversament proporcional, en extensió, a la crònica de la persecució legal que ha patit l'idioma en aquest període de temps. I és que al llarg de les tres últimes centúries la prohibició i la repressió n'han estat la regla i el reconeixement i la tutela l'excepció.

En aquest sentit, amb anterioritat al marc actual, la Segona República (1931-1936/39) es presenta com l'únic període històric, en els darrers tres-cents anys, en què les llengües no castellanes han tengut l'opció d'assolir, val a dir que efímerament, algun tipus de reconeixement legal a l'Estat espanyol. Efectivament, a l'art. 4 de la Constitució de la República Española de 9 de desembre de 1931, després de proclamar que el castellà era l'idioma oficial de la República i establir l'obligació per a tots els ciutadans de conèixer-lo i el dret d'usar-lo, s'obria la porta a conferir algun tipus d'estatut jurídic a la resta de llengües («sin perjuicio de los derechos que las leyes del Estado reconozcan a las lenguas de la provincias y regiones»), tot i deixant preventivament blindat al text constitucional mateix la preeminència de la primera sobre la resta («[s]alvo lo que se disponga en leyes especiales a nadie se le podrá exigir ni el conocimiento ni el uso de ninguna lengua regional»; una clàusula, aquesta darrera, que no figura, per cert, a la Constitució actual: veg. més avall). A més, a l'art. 50 s'atribuïa a les regions autònomes la competència per a organitzar l'ensenyament en les llengües corresponents d'acord amb les previsions dels estatuts respectius, encara que només en relació amb el castellà se'n preveia expressament l'estudi obligatori i la utilització com a «instrumento de enseñanza» a tots els centres escolars (fins i tot l'estat, malfiadament, es reservava la potestat de crear o mantenir en aquests territoris «instituciones docentes de todos los grados en el idioma oficial de la República»).

A les Illes Balears, en aquest context, no va ser possible l'assoliment de cap tipus de reconeixement per al català, malgrat l'intent que suposà l'elaboració de l'Avantprojecte d'Estatut de les Illes Balears de 1931 (Projecte d'Estatut de Mallorca i d'Eivissa, després d'aprovar-se en l'assemblea celebrada al Teatre Principal de Palma els dies 20 a 23 de juliol d'aquell any) i que havia promogut l'Associació per la Cultura de Mallorca amb el suport de la Cambra Provincial de Comerç, Indústria i Navegació i de la Cambra Oficial Agrícola. A l'art. 2 s'establia la cooficialitat del català i el castellà («Les llengües oficials del territori són indistintament la materna del dit territori i l'espanyola»; la referència «llengua materna» permetia estalviar-se

la discussió pel glotònim) i l'exigència de coneixement del català («absolutament necessari», es disposava, per «als funcionaris, de qualsevol ordre i categoria, que prestin servei en el territori de la regió»).

3. El model lingüístic de la Constitució de 1978

3.1. L'article 3 de la Constitució

Amb aquests antecedents de la Segona República com a única referència, el model lingüístic de la Constitució espanyola de 1978 parteix del reconeixement explícit del plurilingüisme, que ja anticipa en la mateixa exposició de motius, quan es proclama la voluntat de protegir les cultures i llengües dels pobles d'Espanya, en plural («[p]rotegir tots els espanyols i els pobles d'Espanya en l'exercici dels drets humans, les seves cultures i tradicions, llengües i institucions»). Més enllà de la significació política de l'anunci programàtic, i tot i que els preàmbuls o exposicions de motius de les lleis no tenen força normativa per si mateixos, interessa destacar que si poden proporcionen valuoses pautes interpretatives del text que preludien. En aquest sentit, s'ha posat de relleu que aquesta acceptació del pluralisme lingüístic es vincula, d'una banda, a la pluralitat territorial (llengües dels «pobles d'Espanya»), i, així mateix, que la identificació de la finalitat protectora no descansa només en la consideració del plurilingüisme com a valor cultural, sinó com a element estructural de convivència dels grups socials (novament, «pobles d'Espanya»). Així, el Tribunal Constitucional ha pogut afirmar que la Constitució «reconoce la realidad plurilingüe de la Nación española, (...) un valor cultural no solo asumible, sino digno de ser protegido» (STC 82/1986, FJ 1).

La regulació bàsica en matèria lingüística es conté en l'art. 3, que declara el castellà com a idioma oficial de l'Estat; es tracta d'una previsió que s'ha de completar amb el que disposin els estatuts d'autonomia en relació amb altres idiomes (que la Constitució no anomena, ja que s'hi refereix com a «altres llengües espanyoles»). Cal tenir en compte que es tracta d'una disposició ubicada en el títol preliminar de la Constitució, és a dir, que aquest reconeixement del plurilingüisme se situa entre els principis estructurals de l'ordenament constitucional i queda sotmès al procediment agreujat de reforma.

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

Més enllà de l'art. 3, trobam altres tres referències a la llengua disperses al llarg de l'articulat de la Constitució: en l'art. 20.3, que, en relació amb la regulació dels mitjans de comunicació públics, preveu que s'haurà de respectar «el pluralisme de la societat i de les diferents llengües d'Espanya»; en l'art. 148.1.17a, amb l'atribució a les comunitats autònomes de la competència en matèria d'ensenyament de la llengua corresponent; i en la disposició final, en establir que es publicarà la Constitució «en les altres llengües d'Espanya».

L'únic idioma al qual es refereix la Constitució amb la denominació pròpia és el castellà (aquest és el terme triat pel constituent, no el d'«espanyol», tot i la presentació d'alguna esmena en aquest sentit, finalment rebutjada durant la tramitació parlamentària). A banda d'això, la resta d'esments a altres idiomes són genèrics: «llengües» dels pobles d'Espanya, com hem vist, al preàmbul; «altres llengües espanyoles», a l'art. 3.2; «diferents llengües d'Espanya», a l'art. 20.3; «llengua de la Comunitat Autònoma» a l'art. 148.1.17a o «les altres llengües d'Espanya» en la disposició final. Conseqüència de la indefinició d'aquest darrer incís, probablement, va ser la publicació de fins a tres versions de la Constitució en una mateixa llengua (versió balear, catalana i valenciana, amb diferències gairebé indetectables i vinculades principalment a la flexió verbal; veg. BOE de 29 de desembre de 1987, suplements núm. 311.2, 3 i 5, respectivament).

L'art. 3 conté les parets mestres, per tant, del model lingüístic constitucional, però es tracta, en qualsevol cas, d'un edifici pendent de ser completat (així, la STC 82/1986, FJ 1) per allò que eventualment es pugui concretar en els estatuts d'autonomia (art. 3.2: «Les altres llengües espanyoles seran també oficials en les respectives Comunitats Autònomes *d'acord amb els seus Estatuts*»). En el cas de les Illes Balears, l'art. 4.1 de l'Estatut d'Autonomia (originalment, abans de la reforma de 2007, s'ubicava a l'art. 3) estableix, com veurem més endavant amb més detall, que «[l]a llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, tindrà, juntament amb la castellana, el caràcter d'idioma oficial».

De manera que el caràcter oficial d'una llengua només s'adquireix a partir del moment en què un estatut ho proclama: aquest és el cas del català a l'Estatut de Catalunya (art. 6.2) o, amb la denominació de «valencià», al del País Valencià (art. 6.2), i ho és, així mateix, per a l'èuscar al País Basc (art. 6.1 de l'Estatut) i, tot i que de forma territorialment limitada, a Navarra (art. 9 de la LORAFNA), per al gallec a Galícia (art. 5.1 de l'Estatut), i, finalment, només a partir de 2006, per a l'aranès —«llengua occitana, denominada aranès a l'Aran»— a Catalunya (art. 6.5 de l'Estatut). Hi ha altres casos en què no s'ha inclòs als estatuts una declaració d'oficialitat, tot i preveure-s'hi algun grau de reconeixement, com el de l'aragonès i el català a Aragó («llengües i modalitats lingüístiques pròpies», segons l'art. 7 de l'Estatut), l'asturià a Astúries o el gallec i el lleonès a Castella-Lleó.

A més dels estatuts d'autonomia i la normativa de desenvolupament (tant general, a través de lleis de normalització lingüística, com sectorial), contribueix

a completar el model lingüístic constitucional la normativa internacional en la matèria, que, una vegada ratificada, passa a formar part de l'ordenament intern (art. 96.1 CE). En aquest sentit, més enllà de les referències a la llengua en la proclamació del principi de no discriminació, que es poden trobar en l'art. 2 de la Declaració universal dels drets humans de 1948, l'art. 26 del Pacte internacional de drets civils i polítics de 1966 o l'art. 14 del Conveni europeu de drets humans de 1950, cal destacar especialment, per la seva rellevància, la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries (CELROM) del Consell d'Europa, de 1992.

3.2. Un model asimètric

Aquest, el d'oficialitat, és el màxim reconeixement a què pot aspirar una llengua i es tracta d'un concepte que ha estat entès per la jurisprudència constitucional d'aquesta manera, en principi desvinculada de la realitat sociolingüística concreta: «es oficial una lengua, independientemente de su realidad y peso como fenómeno social, cuando es reconocida por los poderes públicos como medio normal de comunicación en y entre ellos y en su relación con los sujetos privados, con plena validez y eficacia» (STC 82/1986, FJ 1). Ara bé, el caràcter oficial d'una llengua pot adoptar modulacions i textures ben diferents i això és el que passa amb el model lingüístic de la Constitució de 1978, que es caracteritza per una asimetria en l'estatut jurídic del castellà i la resta de llengües oficials, especialment per la interpretació que se n'ha fet en la jurisprudència constitucional. L'arquitectura que així es perfila implica una oficialitat de diferent grau, una jerarquització entre llengües que comporta una desigualtat entre els seus parlants i que s'evidencia primordialment en aquests dos motius:

a) En primer terme, aquest desequilibri entre llengües queda palès principalment en l'existència del deure de conèixer el castellà, que estableix l'article 3.1 de la CE, que no troba una obligació equivalent en relació amb la resta d'idiomes oficials. S'ha discutit quina és la vertadera naturalesa jurídica d'aquest deure: si es tracta d'un autèntic deure jurídic en sentit tècnic o més aviat d'una càrrega jurídica que simplement col·loca el ciutadà desconeixedor de l'idioma en situació de desavantatge. En tot cas, el que es deriva d'aquest deure és la presumpció general de coneixement (una presumpció *iuris tantum*) i la correlativa impossibilitat d'al·legar-ne ignorància.

> *D'acord amb la STC 84/1986, «[e]l art. 3.1 de la Constitución establece un deber general de conocimiento del castellano como lengua oficial del Estado; deber que resulta concordante con otras disposiciones constitucionales que reconocen la existencia de un idioma común a todos los españoles, y cuyo conocimiento puede presumirse en cualquier caso, independientemente de factores de residencia o vecindad». I si bé no queda del tot clar quines podrien ser aquestes altres disposicions constitucionals a què s'al·ludeix en aquesta sentència, en tot cas, la*

> *jurisprudència constitucional ha estat inequívoca al respecte, referint-s'hi com a «idioma común a todos los españoles» (STC 84/1986), «lengua oficial común del Estado español en su conjunto» (STC 82/1986), «lengua oficial de ámbito general» (STC 56/1990), etc. Aquest deure de conèixer el castellà «es el contrapunto de la facultad del poder público de utilizarla como medio de comunicación normal con los ciudadanos sin que éstos puedan exigirle la utilización de otra [...] para que los actos de* imperium *que son objeto de comunicación desplieguen de manera regular sus efectos jurídicos» (STC 31/2010).*

Així doncs, els intents d'introduir un estatut jurídic equivalent per a la resta de llengües oficials s'ha estavellat contra el mur de la jurisprudència constitucional. Per primera vegada, de forma directa, en la STC 84/1986, en què es declara inconstitucional la previsió que reservava per al gallec la Llei de normalització lingüística de Galícia de 1983 (art. 2.1):

> *«No ocurre, sin embargo, lo mismo con las otras lenguas españolas cooficiales en los ámbitos de las respectivas Comunidades Autónomas, pues el citado artículo [*scil*. art. 3 CE] no establece para ellas ese deber, sin que ello pueda considerarse discriminatorio, al no darse respecto de las lenguas cooficiales los supuestos antes señalados [*scil*. que es tracta del "idioma común"] que dan su fundamento a la obligatoriedad del conocimiento del castellano». De manera que «el principio constitucional y estatutario de igualdad se predica de los ciudadanos, y no es discriminatorio respecto de éstos, como vimos antes, la existencia de un deber de conocimiento del castellano y la inexistencia del mismo deber respecto del gallego».*

O, més a prop en el temps, en la STC 31/2010, sobre l'Estatut català de 2006. Si bé el Tribunal no declara inconstitucional l'art. 6.2 («El català és la llengua oficial de Catalunya. També ho és el castellà, que és la llengua oficial de l'Estat espanyol. Totes les persones tenen el dret d'utilitzar les dues llengües oficials i els ciutadans de Catalunya tenen el dret i el deure de conèixer-les [...]»), en fa una interpretació conforme a la Constitució que el deixa gairebé buit de contingut: un deure estatutari, individualitzat i exigible, de conèixer el català és constitucional sempre que s'entengui com a no generalitzable per a tots els ciutadans, sinó amb una operativitat restringida a l'àmbit de l'educació i al de les relacions de subjecció especial que vinculen les administracions catalanes (obligades a donar satisfacció al dret d'opció lingüística dels ciutadans) amb els seus funcionaris. En una paraula, reconeix una realitat legal ja consolidada i esdevé, per tant, una previsió supèrflua.

A les Illes Balears, també ha estat objecte de debat la possibilitat d'incorporar al text estatutari el deure de conèixer la llengua pròpia, però els intents que s'han succeït en aquest sentit, vinculats a les propostes de les forces polítiques de l'esquerra sobiranista, no han arribat a bon port.

Per primera vegada, tot i que no explícitament, apareix a l'Avantprojecte d'Estatut de Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera (denominat *Estatut de Cura*), presentat el mes de març de 1977, l'art. 6 del qual declarava el català com a única llengua oficial. De manera expressa, en el marc del procés d'elaboració del futur Estatut, s'hi referia, uns anys després, el text alternatiu presentat pels dos PSM (de Mallorca i Menorca) a l'Avantprojecte elaborat per la Comissió dels Onze: «Tots els ciutadans de les Illes Balears i Pitiüses tenen el deure de conèixer i el dret d'usar ambdues llengües». Propostes semblants han reaparegut en ocasió dels processos de reforma que ha experimentat el text estatutari, com, significativament, el de 2007, en què dos membres de la Comissió assessora per a la reforma sol·licitaren l'equiparació d'ambdues llengües, o, ja durant la tramitació parlamentària, per la via d'una esmena transaccional al que seria l'art. 4, finalment rebutjada: «La llengua catalana, en el seu caràcter d'idioma oficial, tindrà a tots els efectes, a l'àmbit territorial de les Illes Balears, la mateixa consideració que la llengua castellana» (altres esmenes, que maldaven per incorporar al text aquest deure de coneixement, de forma més clara, foren rebutjades durant la tramitació de la llei orgànica a les Corts Generals).

Val a dir que, d'acord amb especialistes destacats en la matèria, aquesta conseqüència no es derivava necessàriament de l'art. 3 de la Constitució, que hauria permès ser interpretat d'una manera més flexible, generosa i favorable al principi d'igualtat entre llengües. En aquest punt la jurisprudència constitucional es presenta molt poc convincent: quan s'afirma a la STC 84/1986 que «tal deber [*scil*. de coneixement de la llengua altra que el castellà] no viene impuesto por la Constitución y no es inherente a la cooficialidad de la lengua gallega», vedant que una llei autonòmica, com era la Llei de normalització lingüística de Galícia, el pogués introduir, podia semblar que no tancava encara la porta a la possibilitat que aquesta opció arribàs de la mà d'una disposició de rang estatutari. Més encara, des del moment que l'art. 3.2 de la Constitució estableix que les altres llengües seran «també oficials» d'acord amb el que es disposi en els seus estatuts, res impedia deduir que aquestes llengües poguessin ser oficials en els seus territoris respectius igual, és a dir, en les mateixes condicions, que el castellà ho és a nivell de tot l'Estat. Després del cop de porta definitiu de la STC 31/2010, el debat queda tancat.

En relació amb el deure de conèixer la llengua catalana, cal afegir que es podria haver modulat perfectament aquesta obligació, condicionant-la, per exemple, a un mínim de residència en el territori. Privant el català d'una conseqüència tradicionalment lligada al caràcter oficial de qualsevol llengua (la impossibilitat d'al·legar-ne desconeixement davant de l'actuació dels poders públics), es consagra la preeminència del castellà i es condemna la llengua pròpia del territori a una oficialitat devaluada.

b) En segon lloc, el diferent abast territorial de l'oficialitat: mentre el castellà és oficial a tot el territori de l'Estat, la resta de llengües només ho són a les seves demarcacions respectives.

> *«[E]l castellano es la lengua española oficial del Estado, y entendiéndose obviamente aquí por "Estado" el conjunto de los poderes públicos españoles, con inclusión de los autónomos y locales, resulta que el castellano es lengua oficial de todos los poderes públicos y en todo el territorio español» (STC 82/1986, FJ2).*

En el cas de la resta d'idiomes oficials, en canvi, l'estatut de territorialitat, si bé d'una banda comporta que tots els poders públics presents en el territori s'hi troben subjectes, també els estatals, per tant, tot i que ja veurem que això no es tradueix del tot a la pràctica («[L]a consecuente cooficialidad lo es con respecto a todos los poderes públicos radicados en el territorio autonómico, sin exclusión de los órganos dependientes de la Administración central y de otras instituciones estatales en sentido estricto» [STC 82/1986, FJ2]), té, d'altra banda, com a conseqüència que la plena validesa i eficàcia del seu ús queden confinades al seu territori, amb anecdòtiques excepcions.

Això és el que passa en les relacions amb els òrgans, institucions o organismes centrals de l'Estat, que es mostren impermeables a l'assumpció de la realitat plurilingüe amb la benedicció del Tribunal Constitucional, que considera que el criteri determinant és el de la seu de l'autoritat i no l'abast de la seva competència:

> *«Tal condición [*scil*. ser un mitjà de comunicació vàlid amb poders públics no radicats al territori] es privativa del castellano (STC 82/1986, FJ 2). El criterio territorial relevante a los efectos de la delimitación del poder público vinculado a las consecuencias de principio inherentes a la cooficialidad de una lengua autonómica es el de la sede de la autoridad, no el del alcance territorial de su respectiva competencia, pues esto último implicaría la sujeción de todos los órganos de ámbito estatal a los efectos de la cooficialidad de todas las lenguas autonómicas en cualesquiera puntos del territorio nacional; esto es, una vinculación por principio reservada a la única lengua española común.*
>
> *Tratándose de órganos constitucionales o jurisdiccionales de naturaleza y significación exclusivamente estatales, a los que se refiere el precepto que examinamos, también debe tenerse en cuenta que, con independencia del lugar donde radique su sede y de donde reciban el impulso para actuar, su actividad se ejerce con referencia no a una determinada Comunidad Autónoma, sino a todo el territorio nacional, por lo que no puede tener cabida en ellos la cooficialidad idiomática». (STC 31/2010, FJ 21).*

A tall d'exemple, la llei de transparència consagra aquesta idea en permetre sol·licitar informació en una llengua oficial només a les administracions radicades en el territori on aquesta llengua és oficial (art. 17.4 de la Llei 19/2013, de 9 de

desembre). Com a exòtiques excepcions, gairebé, hi ha la possibilitat d'adreçar-se per escrit al Senat (d'acord amb el que preveu la disposició addicional quarta del seu Reglament), o de l'exercici del dret de petició (art. 5.1 de la LO 4/2001, de 12 de novembre).

En l'àmbit del procediment administratiu, com és ben sabut, es nega tota conseqüència a l'oficialitat fora del territori, excepte quan el document o expedient hagin de tenir efectes en el territori d'una comunitat autònoma en què sigui cooficial la mateixa llengua diferent del castellà (en aquest cas excepcionalment s'introdueix una dispensa a l'exigència general de traducció al castellà).

> *Art. 15.3 de la Llei 39/2015, d'1 d'octubre, del procediment administratiu comú de les administracions públiques: «L'Administració pública instructora ha de traduir al castellà els documents, expedients o parts d'aquests que hagin de tenir efecte fora del territori de la comunitat autònoma, i els documents dirigits als interessats que així ho sol·licitin expressament. Si han de tenir efectes en el territori d'una comunitat autònoma en què sigui cooficial aquesta mateixa llengua diferent del castellà, no cal traduir-los».*

Per tot això, per la negativa al fet que el caràcter oficial desplegui cap conseqüència fora del territori, en relació amb les llengües altres que el castellà, s'ha parlat d'una territorialitat imperfecta, impura o limitada.

4. L'estatut lingüístic del català a les Illes Balears

L'estatut lingüístic del català a les Illes Balears es concreta, en el context del model dissenyat per la Constitució i al qual ja ens hem referit, en la regulació que conté l'Estatut d'Autonomia en matèria lingüística —principalment, l'art. 4, com veurem— i es completa amb la normativa que el desenvolupa amb caràcter general (la llei de normalització lingüística) o sectorial.

4.1. El català a l'Estatut d'autonomia

L'Estatut d'Autonomia, en la versió reformada de 2007, conté la regulació bàsica en matèria de llengua en el seu art. 4. Prèviament, es proclama en el preàmbul que «[l]a llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, i la nostra cultura i tradicions són elements identificadors de la nostra societat i, en conseqüència, són elements vertebradors de la nostra identitat».

> *Article 4. La llengua pròpia*
>
> *«1. La llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, té, juntament amb la castellana, el caràcter d'idioma oficial.*
>
> *2. Totes les persones tenen el dret de conèixer-la i d'usar-la, i ningú no pot ser discriminat per causa de l'idioma.*

3. Les institucions de les Illes Balears han de garantir l'ús normal i oficial dels dos idiomes, han de prendre les mesures necessàries per assegurar-ne el coneixement i han de crear les condicions que permetin arribar a la igualtat plena de les dues llengües quant als drets dels ciutadans de les Illes Balears».

Originalment, a l'Estatut d'autonomia de 1983 la llengua es trobava regulada a l'art. 3 (i en els art. 9, 13, 14 i la disposició addicional segona), amb un redactat molt semblant al dels actuals apartats 1 i 2 de l'actual art. 4. La reforma de 1994 va suposar un pas endavant, perquè va permetre l'assumpció de les competències en matèria d'ensenyament i de mitjans de comunicació i la de 1999 va tenir com a principal novetat la inclusió d'un mandat normalitzador als poders públics, que es correspon, després de la reforma de 2007, al vigent actualment art. 4.3.

L'article 4 es completa amb altres referències a la llengua que apareixen disperses de forma asistemàtica en el text estatutari, com per exemple, tot seguit en l'articulat, el mandat adreçat al Govern de promoure la comunicació, l'intercanvi cultural i la cooperació amb altres territoris de parla catalana, de dins i fora de l'Estat espanyol (art. 5), que s'integra, més endavant, de manera una mica reiterativa, amb les previsions contingudes a l'art. 119, quant a la signatura de protocols de caràcter cultural amb altres comunitats, especialment amb les que comparteix la mateixa llengua i cultura, o a la de la disposició addicional segona («atès que la llengua catalana també és patrimoni d'altres comunitats autònomes, [la Comunitat Autònoma] pot sol·licitar al Govern de l'Estat i a les Corts Generals els convenis de cooperació i de col·laboració que es considerin oportuns per salvaguardar el patrimoni lingüístic comú»); el dret d'opció lingüística actiu i passiu del ciutadà en relació amb l'administració autonòmica a l'art. 14.3 («Els ciutadans de les Illes Balears tenen dret a adreçar-se a l'Administració de la Comunitat Autònoma en qualsevol de les seves dues llengües oficials i a rebre resposta en la mateixa llengua utilitzada»); la competència exclusiva per a l'ensenyament de la llengua pròpia a l'art. 35 (s'hi estableix que «[l]es modalitats insulars del català, de Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera, han de ser objecte d'estudi i protecció, sens perjudici de la unitat de la llengua»), que conté addicionalment un mandat normalitzador dirigit als poders públics («[n]ormalitzar-la [*scil*. la llengua catalana] ha de ser un objectiu dels poders públics de la comunitat autònoma»), i que, ja en el segon paràgraf, designa la Universitat de les Illes Balears com a institució oficial consultiva en matèria de llengua (sobre aquest punt, veg. més avall) i preveu així mateix la possibilitat que la comunitat autònoma prengui part en una institució supraautonòmica adreçada a salvaguardar la unitat lingüística; o que per a la provisió de les places de notaris, registradors de la propietat, mercantils i de béns mobles, el coneixement de la llengua catalana sigui considerat un mèrit (art. 99.2).

Una **sistematització** d'aquestes disposicions permet extreure'n les conseqüències més destacables:

- Denominació de la llengua pròpia com a llengua catalana (art. 4.1) i reconeixement explícit de la unitat lingüística del català amb referències a la cooperació amb territoris que comparteixen aquest patrimoni lingüístic comú (art. 5, 119 i disp. ad. segona).
- Qualificació del català com a «llengua pròpia» de les Illes Balears (art. 4.1), amb les conseqüències que se'n deriven en relació especialment amb els usos lingüístics institucionals (art. 14.3 i veg. més avall).
- Declaració de la llengua catalana com a oficial, conjuntament amb el castellà (art. 4.1), que ja gaudia d'aquest estatut conforme a l'art. 3.1 de la Constitució.
- Reconeixement del dret de conèixer i utilitzar el català i del principi de no discriminació per raó de llengua (art. 4.2).
- Caracterització del procés de normalització lingüística com a mandat als poders públics, com a garantia del coneixement i ús de l'idioma i amb l'objectiu d'arribar a la igualtat plena entre llengües (art. 4.3, i, quant a l'ensenyament, art. 35).

4.2. La llei de normalització lingüística de 1986 i altra normativa de desenvolupament

En la primera legislatura autonòmica, poc més de tres anys després de l'aprovació de l'Estatut i a les portes de la celebració del II Congrés Internacional de la Llengua Catalana (l'acte inaugural del qual tengué lloc a Palma), el Parlament autonòmic aprovava per unanimitat la Llei 3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística i, com veurem, la 4/2016, de 6 d'abril, de mesures de capacitació lingüística per a la recuperació del català en l'àmbit de la funció pública.

En l'exposició de motius, a partir dels antecedents històrics i fent un recorregut per les vicissituds que ha patit l'idioma al llarg dels segles, des de la incorporació de les Illes Balears a l'àrea lingüística catalana aviat farà vuit-cents anys, fins arribar a la situació de desvaliment en què es troba després i, principalment, per mor de la dictadura franquista («ha fet que la nostra llengua arribàs a córrer el perill de desaparició si no es redreçava el rumb»), es proclama el propòsit de bastir un marc legal, a partir de la Constitució i l'Estatut d'autonomia, que permeti iniciar un procés de recobrament i promoció de la llengua pròpia.

Cal destacar-ne la consideració del català com a «component essencial de la identitat nacional del poble de les Illes Balears» i «símbol de la nostra identitat», i la voluntat, a partir de l'estatut de territorialitat de la llengua, de mantenir la primacia del català en el seu territori històric. D'aquí el mandat als poders públics d'acabar amb la situació d'anormalitat sociolingüística i de retornar el català a la posició que li correspon com a llengua pròpia de les Illes Balears. L'exposició de motius acaba d'aquesta manera:

> *«La Comunitat Autònoma té, en suma, com a objectius dur a terme les accions pertinents d'ordre institucional per tal que el català, com a vehicle d'expressió, modern, plurifuncional, clar, flexible i autònom, i com a principal símbol de la nostra identitat com a poble, torni a ésser l'element cohesionador del geni illenc i ocupi el lloc que li correspon en qualitat de llengua pròpia de les Illes Balears. Per això ha d'ésser present en els diversos* **àmbits d'ús** *oficial de l'administració, dels mitjans de comunicació de masses, de l'escola i de la vida social en general, amb el corresponent respecte a les modalitats lingüístiques pròpies de la tradició literària autòctona, però sense perjudici de la unitat de la llengua catalana».*

Es tracta d'una llei amb continguts molt heterogenis, ja que, al costat de grans principis i objectius per als poders públics, atribueix competències a les diferents administracions, reconeix drets subjectius o conté una regulació bàsica dels diferents àmbits que hauran de ser objecte preferent del procés normalitzador, l'institucional, l'ensenyament o els mitjans de comunicació.

La STC 123/1988 en va declarar inconstitucionals alguns aspectes: la legitimació del Govern per a exercitar accions judicials en defensa dels drets lingüístics dels ciutadans (art. 5.2, FJ 2); la prevalença del català en cas d'interpretació dubtosa entre les dues versions (art. 7.1, segon incís, FJ 3); la regulació de l'ús de la llengua en el servei militar i en les actuacions militars (art. 13, FJ 5); o les condicions per a l'expedició del graduat escolar (art. 20.2, FJ 6).

La Llei 9/2012, de 19 de juliol, de modificació de la Llei 3/2007, de 27 de març, de la funció pública de la comunitat autònoma de les Illes Balears, que modificava també la Llei de normalització lingüística (i avalada per la STC 165/2013), és el màxim exponent de l'etapa de regressió en el procés normalitzador, que té lloc en el quadrienni 2011-2015, amb el govern popular del president Bauzá. A la legislatura següent, s'inicia la reversió d'aquests canvis i el restabliment de la situació anterior, principalment mitjançant la Llei 1/2016, de 3 de febrer, de modificació de la Llei de normalització lingüística.

La llei de normalització lingüística s'ha vist completada per tot un conjunt de normes sectorials, legals i reglamentàries, que han permès avançar (amb alts i baixos i sotragades periòdiques) en el mandat normalitzador contingut en l'actual art. 4.3 de l'Estatut a què abans ens referíem.

4.3. Avanços i sotragades: dues mostres

4.3.1. Els usos lingüístics institucionals

La consideració estatutària i legal del català com a «llengua pròpia» del territori i de les seves institucions ha permès els poders públics (autonòmic, insular i municipals) fer-ne un ús preponderant i generalitzat tant a nivell de funcionament intern i de relació amb altres administracions, com en les relacions amb els ciutadans. Això va ser possible, en primer terme, per mitjà del Decret 100/1990,

que regula l'ús de les llengües oficials a l'Administració de la CAIB (derogat per l'esmentada Llei 9/2012), i actualment pel Decret 49/2018, de 21 de desembre. També altres institucions, com els Consells i molts d'ajuntaments, disposen d'una reglamentació específica sobre la matèria que els han possibilitat avançar en el sentit indicat. Així, en l'art. 3.1 del Decret 49/2018 es qualifica el català com a «llengua d'ús normal i general» de l'Administració de la CA en les seves actuacions, en el Reglament del Consell s'estableix que s'emprarà «de manera general» o «normalment» el català, i en el Reglament de normalització de l'Ajuntament de Palma se la considera «llengua usual». O, per exemple, en el Reglament d'usos lingüístics de la UIB, de 2018, es disposa que el català «ha de tenir un ús prioritari en tots els àmbits de la institució», i en alguns casos se li reserva una utilització exclusiva.

S'hi han d'afegir, la Llei 21/1989, de 22 de febrer, de la funció pública de la CAIB (després, Llei 3/2007, de 27 de març), en relació amb la capacitació lingüística de funcionaris i empleats públics, o la Llei de 3/2003, de 26 de març, de règim jurídic de l'Administració de la CAIB, pel que fa a les actuacions administratives i al procediment administratiu. Totes dues varen ser igualment modificades en sentit regressiu per la Llei 9/2012, i, posteriorment, se'n va recuperar els seus aspectes principals mitjançant la Llei 4/2016, de 6 d'abril, de mesures de capacitació lingüística per a la recuperació de l'ús del català en l'àmbit de la funció pública i pel Decret 11/2017, de 24 de març, d'exigència del coneixement de la llengua catalana en els procediments selectius d'accés a la funció pública i per a ocupar llocs de treball de l'Administració de la CAIB.

Aquest plantejament pateix una forta sotragada amb la STC 31/2010, relativa a l'Estatut de Catalunya, que suposa un punt d'inflexió involutiu de la jurisprudència constitucional sobre la matèria i una desnaturalització del caràcter oficial del català. S'hi reinterpreta el concepte de «llengua pròpia», que afegia un plus a l'oficialitat i que havia permès avançar en aquest ús preferent del català per part de les administracions del territori.

> *« [L]a cooficialidad ha de sujetarse a un patrón de equilibrio o igualdad entre lenguas, de forma que en ningún caso ha de otorgarse prevalencia o preponderancia de una lengua sobre otra», que es concretaria en aquestes premisses: «1) la definición del catalán como "la lengua propia de Cataluña" no puede suponer un desequilibrio del régimen constitucional de la cooficialidad de ambas lenguas en perjuicio del castellano; 2) toda lengua oficial es, por tanto —también allí donde comparte esa cualidad con otra lengua española—, lengua de uso normal por y ante el poder público; 3) desde la perspectiva constitucional, es inexcusable el equilibrio entre dos lenguas igualmente oficiales y que en ningún caso pueden tener un trato privilegiado; y 4) todo ello, sin perjuicio, claro está, de la procedencia de que el legislador pueda adoptar, en su caso, las adecuadas y proporcionadas*

medidas de política lingüística tendentes a corregir, de existir, situaciones históricas de desequilibrio de una de las lenguas oficiales respecto de la otra, subsanando así la posición secundaria o de postergación que alguna de ellas pudiera tener» (STC 165/2013, FJ 4, en què sintetitza la doctrina que emana de la STC 31/2010).

« [E]l concepto de "preferencia", por su propio tenor, trasciende la mera descripción de una realidad lingüística e implica la primacía de una lengua sobre otra en el territorio de la Comunidad Autónoma, imponiendo, en definitiva, la prescripción de un uso prioritario de una de ellas, en este caso, del catalán sobre el castellano, en perjuicio del equilibrio inexcusable entre dos lenguas igualmente oficiales y que en ningún caso pueden tener un trato privilegiado. La definición del catalán como lengua propia de Cataluña no puede justificar la imposición estatutaria del uso preferente de aquella lengua, en detrimento del castellano, también lengua oficial en la Comunidad Autónoma, por las Administraciones Públicas y los medios de comunicación públicos de Cataluña, sin perjuicio, claro está, de la procedencia de que el legislador pueda adoptar, en su caso, las adecuadas y proporcionadas medidas de política lingüística tendentes a corregir, de existir, situaciones históricas de desequilibrio de una de las lenguas oficiales respecto de la otra, subsanando así la posición secundaria o de postergación que alguna de ellas pudiera tener» (STC 31/2010, FJ 14a).

4.3.2. L'ensenyament

En l'àmbit de l'ensenyament no universitari, en desenvolupament de l'art. 35 de l'Estatut d'autonomia i dels art. 17 i següents de la Llei de normalització lingüística, s'ha adoptat un model lingüístic de conjunció lingüística o de bilingüisme integral. El Decret 92/1997, que regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana en els centres docents no universitaris de les Illes Balears (el denominat Decret de mínims) —avalat per la sentència 268/1998, de 12 maig, del Tribunal Superior de Justícia de les Illes Balears, i sentència del Tribunal Suprem (Sala 3a) de 4 d'octubre de 2002—, ha implicat que el català esdevengui la llengua vehicular com a mínim de la meitat del còmput horari, tot permetent, encara que no obligant, a incrementar aquest percentatge. Tenint molt en compte el paper de l'escola com a eina de cohesió social, sovint únic medi en què el nouvingut pren contacte amb la llengua pròpia del territori, el Projecte de llei d'educació de les Illes Balears (aprovat pel Consell de Govern dia 9 de juny de 2021 i actualment en tramitació parlamentària), consolida aquest model lingüístic i atorga rang legal a la seva regulació: el català hi és definit com a «llengua vertebradora de l'ensenyament» i com a «instrument de cohesió social en les activitats educatives i complementàries» (art. 133.1.c i f, respectivament) i se n'ha de garantir l'ús «com a llengua d'ensenyament i aprenentatge, almenys, en la meitat del còmput horari escolar (art. 133.3)».

Aquest model va patir un intent de desballestament en el quadrienni 2011-2015, per part del govern del president Bauzá, amb el Decret 15/2013, de 19 d'abril, pel qual es regula el tractament integrat de les llengües (TIL) als centres docents no universitaris de les Illes Balears, frenat per la suspensió cautelar i posterior anul·lació per part dels tribunals (sentència 443/2014 de la Sala Contenciosa Administrativa del TSJ; el nou govern progressista que substituiria el de Bauzá va renunciar al recurs de cassació que s'havia interposat davant del TS) i amb una contestació popular sense precedents (*marea verda*).

El Tribunal Constitucional, en atenció a l'objectiu legítim de la normalització lingüística, ha acceptat la consideració del català com a centre de gravetat del sistema educatiu (des de STC 337/1994. FJ 9). No obstant això, d'ençà de la STC 31/2010 i, especialment, de diferents resolucions del TS i del TSJ de Catalunya, el blindatge del model immersiu adoptat a Catalunya dista d'estar clar. S'admet l'opció de fer del català llengua vehicular i vertebradora de l'ensenyament, però amb la limitació de no excloure el castellà com a llengua vehicular (queda pendent de determinar en quina proporció seria suficient l'ús del castellà com a llengua vehicular per a poder considerar salvada aquesta prohibició d'exclusió: els tribunals de la jurisdicció ordinària, en el cas de Catalunya, l'han situada, a través de diferents resolucions, en la impartició d'una assignatura no lingüística, a més de llengua castellana o, expressat percentualment, en un 25 % del còmput horari, quan hi hagi una petició en aquest sentit).

> *«[N]ada impide que el Estatuto reconozca el derecho a recibir la enseñanza en catalán y que ésta sea lengua vehicular y de aprendizaje en todos los niveles de enseñanza. Pero nada permite, sin embargo, que el castellano no sea objeto de idéntico derecho ni disfrute, con la catalana, de la condición de lengua vehicular en la enseñanza». De manera que «ambas lenguas han de ser no sólo objeto de enseñanza, sino también medio de comunicación en el conjunto del proceso educativo, es constitucionalmente obligado que las dos lenguas cooficiales sean reconocidas por los poderes públicos competentes como vehiculares, siendo en tales términos los particulares titulares del derecho a recibir la enseñanza en cualquiera de ellas. Por tanto, resulta perfectamente "legítimo que el catalán, en atención al objetivo de la normalización lingüística en Cataluña, sea el centro de gravedad de este modelo de bilingüismo", aunque siempre con el límite de que "ello no determine la exclusión del castellano como lengua docente de forma que quede garantizado su conocimiento y uso en el territorio de la Comunidad Autónoma"» (STC 31/2010, FJ 24, amb referències a STC 337/1994).*
>
> *En l'àmbit de la jurisdicció ordinària, veg., per exemple, la STS 9-12-2010: sobre el dret «a que el castellano se utilice como lengua vehicular en el sistema educativo de la comunidad autónoma de Catalunya en*

> *la proporción que proceda dado el estado de normalización lingüística alcanzado» (...); «si el Gobierno de la misma creyese que el objetivo de normalización lingüística estuviera ya conseguido, ambas lenguas cooficiales deberían vehicular en la misma proporción y si, por el contrario, se estimase la existencia aún de un déficit en ese proceso de normalización en detrimento de la lengua propia de Cataluña, se debería otorgar al catalán un trato diferenciado sobre el castellano en una proporción razonable, que, sin embargo, no haga ilusoria o simplemente constituya un artificio de mera apariencia en la obligada utilización del castellano como lengua vehicular» (FJ 7).*

A hores d'ara, després d'aquestes batzegades jurisprudencials, no es pot afirmar, per tant, que el model d'immersió lingüística de l'escola catalana es trobi definitivament assegurat.

5. Els drets lingüístics dels ciutadans de les Illes Balears i la seva tutela

5.1. Drets lingüístics: concepte i naturalesa

Només dins d'aquest marc jurídic, esbossat de manera sintètica en les línies precedents, és possible parlar de drets lingüístics dels ciutadans. Dit d'una altra manera, els drets lingüístics són el referent individual d'un règim juridicolingüístic determinat, que ve donat per l'estatut legal d'una llengua en un territori i, per això mateix, només té sentit parlar-ne dins d'aquest marc.

Tenen aquests drets lingüístics la naturalesa de drets fonamentals? No en el nostre cas, almenys no de forma directa. La sistemàtica de la Constitució espanyola situa la regulació de les qüestions lingüístiques al marge del títol primer dedicat a «Els drets i deures fonamentals», en què només consta una referència puntual al pluralisme lingüístic en relació amb l'accés dels mitjans de comunicació públics (art. 20.3). L'article 3, al qual abans ens hem referit, es troba en el títol preliminar de la Constitució i no gaudeix, per tant, de la protecció especial que es preveu per als drets fonamentals, especialment a través de la seva via privilegiada de defensa jurisdiccional. Ara bé, això no significa que alguns drets fonamentals no puguin incloure aspectes de contingut lingüístic, la qual cosa afavoreix en determinats contextos el tractament del dret lingüístic com a dret fonamental per connexió. És el que ha passat, d'acord amb la jurisprudència constitucional, que ho ha reconegut de manera expressa, en relació amb el dret a la intimitat de l'art. 18 CE o amb el dret a la tutela judicial efectiva de l'art. 24. I, per descomptat, amb el principi d'igualtat i d'interdicció de tracte discriminatori de l'art. 14 CE, del qual ens ocuparem un poc més endavant.

De manera que, exceptuant aquest matís relatiu als aspectes lingüístics d'alguns drets fonamentals, els drets lingüístics es deriven bàsicament de la declaració constitucional i estatutària d'oficialitat de la llengua, i poden ser configurats per

la legislació vigent sobre la matèria (llei de normalització i normativa sectorial). La doctrina els va caracteritzar en el seu moment com a drets públics subjectius de caràcter ordinari, exigibles davant dels poders públics. Es considera que són, bàsicament, el dret d'ús (els poders públics garanteixen l'ús de la llengua sense temor a represàlies ni coaccions); el dret d'aprenentatge (els poders públics han de posar mitjans perquè el ciutadà pugui accedir al coneixement de la llengua); o el dret d'opció lingüística davant les administracions públiques (dret de poder dirigir-se a l'administració i ser correspost en la llengua de preferència). A aquest feix de drets, caldria afegir-hi el principi de no discriminació per raó de llengua.

5.2. El dret d'opció lingüística davant dels poders públics, en particular

Quant al dret d'opció lingüística —valgui com a botó de mostra de la traducció pràctica dels drets lingüístics—, és a dir, el dret que té tot ciutadà de fer un ús vàlid jurídicament de la llengua oficial escollida davant dels poders públics, se'n distingeixen dos vessants: l'actiu, que és el dret d'usar la llengua de preferència davant dels poders públics, i el passiu, que és el dret a ser correspost en l'idioma que el ciutadà ha escollit. En el cas de les Illes Balears, trobam positivitzat aquest dret a l'Estatut d'autonomia, a l'art. 14.3 específicament en relació amb l'administració autonòmica («Els ciutadans de les Illes Balears tenen dret a adreçar-se a l'Administració de la Comunitat Autònoma en qualsevol de les seves dues llengües oficials i a rebre resposta en la mateixa llengua utilitzada»), i a la Llei de normalització lingüística amb caràcter general (art. 2.2: «Aquest dret implica poder adreçar-se en català, oralment o per escrit, a l'Administració, als organismes públics [...]»; o art. 8: «Els ciutadans tenen dret d'usar la llengua catalana, oralment o per escrit, en les seves relacions amb l'administració pública a l'àmbit territorial de la comunitat autònoma») o, específicament, per exemple en relació amb l'administració de justícia (art. 11.1: «Dins l'àmbit territorial de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, tots els ciutadans tenen dret a poder dirigir-se a l'Administració de Justícia en la llengua oficial que estimin convenient d'usar, i no se'ls pot exigir cap classe de traducció. Per altra banda, aquest fet no pot representar retard en la tramitació de les seves pretensions»).

Els obstacles principals al ple exercici d'aquest dret deriven principalment de la manca de capacitació lingüística suficient del personal al servei de les administracions públiques. En aquest sentit, resulta possible identificar algunes zones d'ombra on, a hores d'ara, l'exercici del dret d'opció lingüística no es troba plenament garantit:

- En primer terme, pel que fa a les administracions pròpies del territori, si bé s'hi evidencia un grau generalitzat de compliment, és possible detectar-hi algunes excepcions en el cas d'entitats que integren l'administració instrumental de la Comunitat (organismes autònoms, fundacions del sector públic, consorcis,

etc.) i d'una forma encara més palesa a l'àmbit de la sanitat pública, que concentra un nombre elevat de queixes d'usuaris que consideren vulnerat el seu dret d'opció lingüística. En un camí ple d'entrebancs, no s'ha arribat a introduir el coneixement del català com a requisit general d'accés, com sí ocorre amb normalitat en altres àmbits de la funció pública. El Decret 8/2018, 23 de març, pel qual es regula la capacitació lingüística del personal estatutari del Servei de Salut de les Illes Balears, que va desplegar reglamentàriament la Llei 3/2007, de 27 de març, de la funció pública en aquest sector, i que concedia una moratòria de dos anys per a acreditar la capacitació lingüística exigida, va ser anul·lat per les sentències del TSJ 14 i 15/2020, de 16 de gener, que han esdevingut fermes una vegada que el TS n'ha inadmès els recursos de cassació que el Govern de les Illes Balears hi havia interposat.

- Pel que fa a l'administració de l'estat, el Tribunal Constitucional ha declarat que el dret d'opció lingüística es pot exercir per part del ciutadà «en las relaciones que mantengan con *cualquier poder público* radicado en su territorio» (ja des de STC 82/1986), clàusula que inclou, per tant, els òrgans del que es coneix com a administració general de l'estat en el territori o administració perifèrica. La realitat, no obstant això, és que es produeix una desatenció sistemàtica per part de l'administració de l'estat a les previsions legals sobre la matèria, com per exemple a les prescripcions contingudes a l'Estatut bàsic de l'empleat públic. El text d'aquesta norma és clar: el seu art 56.2 estableix que l'administració ha de preveure «la selecció d'empleats públics degudament capacitats per a cobrir els llocs de treball a les comunitats autònomes que tinguin dues llengües oficials»; i el seu art. 55.11 caracteritza com a principi de conducta del funcionari que pugui «garantir l'atenció al ciutadà en la llengua que sol·liciti sempre que sigui oficial en el territori». On es fa més visible la vulneració del dret d'opció lingüística del ciutadà és en ocasió de les actuacions dels agents dels cossos i forces de seguretat de l'Estat.
- En darrer terme, com a tercera zona problemàtica, cal citar l'administració de justícia, probablement l'àmbit més refractari als avenços del procés de normalització lingüística en aquests quaranta anys. Els entrebancs principals al dret d'utilitzar la llengua pròpia han estat: d'una banda, la manca d'exigència d'acreditació del coneixements de català per a jutges, magistrats, fiscals i personal de l'administració de justícia a les Illes Balears, i, de l'altra, la regulació dels usos lingüístics continguda en la Llei orgànica del poder judicial (l'art. 231), que salva el respecte a l'ús actiu de la llengua a través del recurs als serveis de traducció, i que condiciona la possibilitat que les actuacions judicials es desenvolupin en català a una conjunció de factors de molt difícil verificació (que hi estiguin d'acord totes les parts i que jutges, fiscals i funcionaris hi estiguin capacitats). Cal dir que aquesta solució resulta difícilment conciliable,

tant amb el dret que es reconeix als ciutadans en les seves relacions amb l'administració de justícia (art. 9 de la Llei de normalització lingüística), com, més encara, amb les previsions de la Carta Europea de les llengües regionals i minoritàries, que en el seu art. 8.1 disposa que els estats signataris es comprometen «a assegurar que els òrgans jurisdiccionals, a petició d'una de les parts, menin el procediment en les llengües regionals o minoritàries». Per això, en els successius informes del Comitè d'experts del Consell d'Europa sobre l'aplicació de la Carta, el darrer de 2019, es reitera com a *recomanació per a l'acció immediata* la modificació de la LOPJ per a garantir la utilització de la llengua de preferència.

5.3 Mecanismes de tutela dels drets lingüístics

Els parlants de llengües minoritzades topen sovint amb obstacles a l'hora de fer servir l'idioma en determinats contextos, uns obstacles que poden actuar com a potents desincentivadors i propiciar la renúncia a l'ús de la llengua pròpia i a la llarga al seu abandonament. Davant de la conculcació de drets lingüístics, és obligació dels poders públics garantir les condicions perquè els ciutadans puguin fer ús de la llengua pròpia en condicions de normalitat: és a dir, sense entrebancs, i, més encara, sense temor a poder patir-ne conseqüències negatives. És el que es coneix com a seguretat lingüística.

Mecanismes de tutela dels drets lingüístics, n'hi pot haver de naturalesa diferent. En el cas de les vulneracions més greus, hi pot entrar fins i tot en joc el dret sancionador, en particular a partir de la constatació d'una vulneració del principi d'igualtat i de la interdicció de discriminació per raó de llengua. A les Illes Balears, l'art. 4.2 de l'Estatut d'Autonomia preveu que «ningú no podrà ser discriminat per causa de l'idioma» i en un sentit molt semblant s'expressa l'art. 2.4 de la Llei de normalització lingüística. Coherent amb aquesta proclamació, el tracte desigual per raó de llengua no fonamentat en cap justificació objectiva ni raonable (d'aquesta manera ha de ser entesa la discriminació) és constitutiu d'infracció disciplinària en l'àmbit de la funció pública. Així es reconeix expressament a la Llei de funció pública de la CAIB (art. 137.1.b), que qualifica de falta molt greu qualsevol actuació que impliqui una discriminació per raó de llengua. L'art. 95.2.b de l'Estatut bàsic de l'empleat públic per a l'Administració de l'Estat conté una regulació semblant .

Però haver d'arribar a un indesitjable escenari sancionador constitueix la constatació d'un fracàs col·lectiu derivat de la incapacitat (o manca de voluntat) dels poders públics per a garantir un exercici normal dels drets lingüístics, especialment quan és l'administració mateixa la causant de la vulneració. Un mecanisme bàsic, de naturalesa no jurisdiccional ni sancionadora, que pot resultar eficaç per a salvaguardar els drets lingüístics dels ciutadans és l'existència d'un servei administratiu encarregat de la seva protecció. En el cas de les Illes Balears

comptam recentment amb l'Oficina de defensa dels drets lingüístics (ODDL), creada pel Decret 89/2019, de 29 de novembre, i efectivament activada dia 4 de desembre de 2020. Es tracta d'un instrument específic de tutela dels drets lingüístics dels ciutadans, que esdevé especialment rellevant en un cas com el nostre: som l'única comunitat autònoma amb llengua oficial diferent del castellà que no disposa d'*ombudsman* (tot i la previsió de l'art. 51 de l'Estatut de creació d'una Sindicatura de Greuges, amb la naturalesa d'alt comissionat del Parlament), una figura que a altres territoris s'ha ocupat àmpliament de queixes relacionades amb els drets lingüístics.

Cal advertir que el ciutadà té al seu abast vies concurrents de garantia dels drets lingüístics, des dels mecanismes genèrics de presentació de queixes a l'Administració (Decret 82/2009, de 13 de novembre, pel qual es regula la gestió de les queixes i els suggeriments sobre el funcionament dels serveis públics de l'Administració de la CAIB), fins a, més específicament, en el sector privat, en tractar-se d'actuacions que afecten els drets lingüístics del ciutadà com a consumidor de productes i serveis, els procediments propis d'aquests àmbits d'activitat (Llei 7/2014, de 23 de juliol, de protecció de les persones consumidores i usuàries de les Illes Balears —actualment en procés de revisió—, o Llei 8/2012, de 19 de juliol, de turisme de les Illes Balears). Més enllà d'això, les possibilitats d'actuació en cas de conculcació de drets lingüístics són migrades: resta la via jurisdiccional, però la configuració normativa peculiar dels drets lingüístics i condicionants de naturalesa processal de significació diversa (problemes de legitimació, limitació de l'objecte del recurs contenciós administratiu, el cost de litigar, etc.) en dificulten notablement l'accés i l'eficàcia.

Doncs bé, l'ODDL arriba per a omplir un buit en aquesta matèria, tot adoptant un model molt semblant al d'oficines equivalents ja existents en altres territoris amb llengua pròpia. Amb aquest mateix objecte han estat actuant fins ara l'Oficina de Garanties Lingüístiques de la Generalitat de Catalunya, operativa com a tal des de 2005, l'Elebide o Servei de Garanties Lingüístiques del País Basc, que es va activar l'any 2008 i, més recentment, l'Oficina de Drets Lingüístics valenciana, de 2017, totes elles amb una configuració similar. L'ODDL balear permetrà donar una major visibilitat a les conculcacions de drets lingüístics —encara que només sigui a través de la seva sistematització en la corresponent memòria anual i la seva presentació en seu parlamentària—, i, sobretot, el fet de conèixer que, en cas de ser víctima d'una vulneració dels seus drets, es produirà una reacció institucional que contribuirà a proporcionar seguretat lingüística al parlant.

Bibliografia consultada

Alomar i Canyelles, Antoni Ignasi (2008). «L'Estatut d'autonomia i la llengua catalana: un canvi irreversible a les Illes Balears». Miquel Duran Pastor i Sebastià Serra Busquets, coord. *Les Illes Balears, un ésser viu. 25 anys d'autogovern (1983-2008).* Palma: Institut d'Estudis Autonòmics.

Alomar i Canyelles, Antoni Ignasi; Marí, Isidor (2005). «La situació lingüística a partir de l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears». *Revista de Llengua i Dret*, 43. 213-246.

Ballester Cardell, Maria (2016). «Una nova empenta per a l'ús social de la llengua catalana a les Illes Balears: L'avanç inestable, i no sempre lineal, de la normalització lingüística». *Revista de Llengua i Dret,* 66. 85-104.

Colom i Pastor, Bartomeu (2005). «L'estatut lingüístic de les Illes Balears». *Revista Jurídica de les Illes Balears,* 3. 40 i s. (també a ídem [2011]. *Llengua, dret i autonomia*. Palma: Lleonard Muntaner Editor i Obra Cultural Balear. 135-163).

Colom i Pastor, Bartomeu (2008). «La llengua pròpia (Comentaris a l'art. 4 de l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears)». Avelino Blasco Esteve, ed., *Comentaris a l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears*. Madrid: Civitas. 72 i s. (també a ídem [2011]. *Llengua, dret i autonomia*. Palma: Lleonard Muntaner Editor i Obra Cultural Balear. 219-232).

Escribano Riera, Daniel (2020). *El conflicte lingüístic a Catalunya, el País Valencià i les illes Balears durant la Segona República.* Palma: Lleonard Muntaner Editor i Obra Cultural Balear.

Ferrer i Gironès, Francesc (1985). *La persecució política de la llengua catalana.* Barcelona: Edicions 62.

Llabrés Fuster, Antoni (2020, desembre 10). «L'Oficina de Defensa dels Drets Lingüístics de les Illes Balears (ODDL) entra en escena». [Entrada blog]. Recuperat de <https://eapc-rld.blog.gencat.cat/2020/12/10/loficina-de-defensa-dels-drets-linguistics-de-les-illes-balears-oddl-entra-en-escena-antoni-llabres-fuster/>.

Llabrés Fuster, Antoni (2021, setembre 30). «L'Administració de Justícia a les Illes Balears, també en català». [Entrada blog]. Recuperat de <https://eapc-rld.blog.gencat.cat/2021/09/30/ladministracio-de-justicia-a-les-illes-balears-tambe-en-catala-antoni-llabres-fuster/>.

Milián i Massana, Antoni (2011). «Principis i criteris en la jurisprudència del Tribunal Constitucional espanyol en matèria lingüística». A Antoni Milián i Massana, coord. *Jurisprudències constitucionals en matèria lingüística: principis i criteris*. Barcelona: Generalitat de Catalunya i Institut d'Estudis Autonòmics. 129-174.

Nadal i Soler, Antoni (2019). «Balanç de la legislació i la jurisprudència de les Illes Balears 1979-2019». *Revista de Llengua i Dret,* 72. 201-205.

Pérez Fernández, José Manuel, coord. (2006). *Estudio sobre el estatuto jurídico de las lenguas en España*. Barcelona: Atelier.

Pons Parera, Eva (2013). «Transición española y pluralismo lingüístico en España». *Espaço juridico: Journal of Law,* 14: 3. 93-112.

Segura Ginard, Lluís Josep (1984). «Comentari sobre el règim jurídic lingüístic de l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears». *Revista de Llengua i Dret,* 4. 43-57.

Segura Ginard, Lluís Josep (2004). «Introducció al marc legal de la llengua catalana a les Illes Balears». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 18. 117-127.

Segura Ginard, Lluís Josep (2019). «Al voltant de quaranta anys d'oficialitat i d'usos institucionals de les llengües pròpies de les comunitats autònomes». *Revista de Llengua i Dret,* 72. 5-20.

Vernet i Llobet, Jaume, coord. (2003). *Dret lingüístic.* Valls: Cossetània i Servei Lingüístic URV.

Capítol 5

Eines argumentatives per a legitimar l'actuació del dinamitzador lingüístic

Joan-Albert Villaverde Vidal
Tècnic lingüista de l'Administració autonòmica

RESUM

Hi ha un aspecte de la política lingüística que sovint es desatén: la necessitat de legitimar les actuacions en aquesta matèria. Aquest aspecte afecta i condiciona tant les iniciatives d'abast més ampli, com pot ser l'aprovació de normativa per a regular l'ús de les llengües, com les actuacions més pròximes a la realitat de les organitzacions i de les persones, com les que duen a terme els dinamitzadors lingüístics. Planificar l'ús social d'una llengua subordinada implica modificar aspectes essencials del funcionament de la societat, i això sovint topa amb inèrcies contràries al canvi, reticències més o menys subtils o resistències explícites, sobretot quan l'avenç de la llengua que es promou afecta l'statu quo de la llengua dominant. En aquest capítol explorarem dues línies argumentatives per a vèncer aquestes resistències. Partirem de la necessitat de definir el problema social que la política lingüística ha d'abordar i, a continuació, analitzarem dues possibles fonts de legitimitat tant del mateix problema com de la política lingüística: el perill que la llengua subordinada desaparegui sota la pressió de la llengua dominant, d'una banda, i les dificultats dels parlants de la llengua subordinada per a gaudir d'una vida plena en la seva llengua, de l'altra. Relacionarem aquesta segona qüestió amb el dret dels parlant de gaudir de seguretat lingüística i justificarem per què aquesta línia argumentativa resulta preferible a la primera a l'hora de legitimar la política lingüística.

Mots clau: llengua catalana, drets lingüístics, seguretat lingüística, política lingüística, legitimació.

1. Introducció

Una de les tasques que sovint ha de dur a terme el dinamitzador lingüístic és convèncer el destinatari de la seva actuació de la necessitat o la conveniència

d'introduir el canvi d'usos lingüístics que es vol aconseguir. No és infreqüent que les persones o els organismes afectats es mostrin reticents a modificar el funcionament lingüístic de la seva organització o, fins i tot, que mostrin actituds negatives respecte del canvi proposat. Poden qüestionar, per exemple, per quina raó han de modificar els seus usos lingüístics si aquests funcionen d'una manera que ells no consideren problemàtica. Al capdavall, qualsevol modificació en els usos lingüístics sempre implica algun cost, ja sigui econòmic o personal, i a més pot topar amb posicions refractàries de naturalesa ideològica. Davant això, és convenient que el dinamitzador pugui oferir als agents afectats un repertori d'arguments per a persuadir-los de la conveniència d'aplicar els canvis proposats. Aquests arguments han de permetre justificar la intervenció del dinamitzador en un marc en què la política lingüística de la qual la intervenció forma part resulti *legítima* per al conjunt de la societat.

La legitimació de qualsevol intervenció institucional, amb independència de l'àmbit afectat, s'ha de fonamentar en el reconeixement previ de l'existència d'un problema. El nostre punt de partida en aquest capítol és que, en el cas concret de la llengua, almenys a les Illes Balears, no hi ha un consens social generalitzat sobre quin és el problema que ha d'abordar la política lingüística ni sobre la legitimitat d'aquest problema o de les mesures que s'han d'adoptar per a resoldre'l. Aquest és un punt feble que dificulta la tasca del planificador i del dinamitzador lingüístic: si la societat no ha assolit un consens sobre quin és el problema que s'ha d'escometre amb relació a la llengua i els usos lingüístics, difícilment es podrà advocar per l'adopció de mesures per a resoldre'l.

En els apartats que segueixen ens referirem breument a la naturalesa dels problemes socials entesos com el resultat de processos de definició col·lectiva. Tot seguit, explorarem dues línies argumentatives per a legitimar el problema relatiu a l'ús social de la llengua catalana. Aquestes dues línies són, d'una banda, el perill que s'interrompi la reproducció històrica de la llengua entesa com a component essencial de la identitat col·lectiva d'un poble (veg. Castell i Vanrell en aquest volum) i, de l'altra, les dificultats amb què topen els individus per a exercir el dret de tenir una vida plena en llengua catalana, si aquesta és la seva voluntat, i les conseqüències que això té per a les persones. Tancarem el capítol amb una valoració dels avantatges de la segona línia argumentativa (que, a parer nostre, la fan preferible a la primera) i un breu apunt sobre l'aplicació de la teoria a la feina del dinamitzador.

2. Els problemes socials com a resultat d'un procés de definició col·lectiva

Podem entendre que hi ha un problema social quan es produeix una *disfunció* o mal funcionament dins la societat que té un efecte perjudicial en el conjunt d'aquesta societat o en una part. Aquesta *disfunció* seria un estat de coses que

existeix objectivament dins la societat, que presenta uns paràmetres mesurables i analitzables. Ara bé, aquest estat de coses només acaba sent percebut com un problema social després d'un procés de definició col·lectiva. Fins que aquest procés no es produeix i la societat pren consciència del problema, aquest no és objecte de discussió ni d'acció, i en certa manera es pot dir que el problema no existeix.[1]

Perquè un fet o un estat de coses sigui reconegut com a problema social cal enfocar-lo: en el sentit de posar-hi el focus damunt, perquè es vegi, i en el sentit de donar-hi definició. I això s'ha de fer sense perdre de vista que l'esforç per donar visibilitat al que hom considera un problema social toparà, d'una banda, amb la competència d'altres problemes que també malden per a guanyar presència en l'arena del debat públic i, de l'altra, amb l'acció dels sectors que no tenen interès que un determinat estat de coses arribi a ser reconegut com a problema social pel conjunt de la societat.

Aquest reconeixement inicial d'un problema ha d'anar acompanyat d'un cert grau d'acceptació i respectabilitat que li confereixin la legitimitat suficient per a poder accedir als espais públics de debat i discussió. La legitimitat està condicionada per factors diversos: quins actors de la societat promouen la visibilització del problema (marginals o centrals); per quines vies fan sentir la seva veu (per mitjà d'una mobilització social més pacífica o menys, més subversiva o menys); la seva capacitat d'accedir als altaveus mediàtics; el caràcter més o menys disruptiu de la qüestió plantejada respecte de l'ordre establert, etc.

El procés de definició i de legitimació del problema es produeix en àmbits diferents i amb graus d'estructuració i formalitat també diversos: converses informals, debats a les xarxes socials o als mitjans de comunicació, conferències i taules rodones, fòrums acadèmics, cambres parlamentàries, etc. És probable que en el pas d'un àmbit a un altre la qüestió experimenti canvis i adaptacions simplificadores que acabin desvirtuant-ne el contingut. A més, en el procés els arguments dels promotors toparan amb la mobilització d'altres grups afectats per l'explicitació del problema, els quals intentaran protegir els seus interessos desacreditant els mateixos promotors, qüestionant els seus arguments o aplicant estratègies de distracció per a desviar l'atenció.

En una passa subsegüent en el procés de **tematització** del problema, una vegada que aquest ha estat definit i ha assolit un grau de legitimitat suficient, pot ser que es converteixi en matèria d'atenció i d'acció institucional dels òrgans legislatius o executius. En aquesta estadi és fàcil que els promotors del procés perdin el control sobre la categorització del problema i que, com a resultat de la institucionalització i la negociació, la definició final d'aquest acabi tenint ben poc a veure amb l'original. D'altra banda, a l'hora de definir i implementar els plans

1 En aquest apartat seguim sobretot Blumer (1971).

d'actuació, és important implicar-hi les diferents parts afectades pel problema i per les estratègies de solució. Així mateix, en aquest moment és probable que novament entrin en joc les pressions dels grups que veuen en els plans (i en l'alteració de l'statu quo que comporten) la causa de pèrdua d'avantatges o privilegis, per la qual cosa actuaran per a restringir-ne l'abast o desvirtuar-ne el contingut.

3. El problema social objecte de la política lingüística

A continuació intentarem traslladar les idees exposades en l'apartat anterior a l'àmbit lingüístic. Tot i que en aquesta exposició tenim en compte, sobretot, el cas de la llengua catalana a les Illes Balears, les reflexions que segueixen es podrien aplicar, amb algunes adaptacions, a la situació de la llengua arreu del domini lingüístic.

D'entrada, sembla evident que col·lectivament s'ha assumit que existeix un problema amb relació a l'ús social de la llengua catalana. El problema, que ve d'enrere (de fet, des del moment en què comença la minorització política de la comunitat lingüística), va ser teoritzat per la sociolingüística catalana a partir dels anys seixanta del segle passat, va experimentar una certa divulgació (amb la popularització de termes com *normalització lingüística*, per exemple) i va acabar entrant en l'agenda política, a les Illes Balears, a partir dels anys vuitanta, amb l'oficialització de la llengua i l'aprovació de diferents mesures normatives per a regular-ne l'ús.

Tanmateix, també és evident que ni s'ha resolt satisfactòriament el problema que aquestes mesures pretenen solucionar des de fa quatre dècades ni, de fet, s'ha arribat a un consens generalitzat sobre quina és la naturalesa mateixa del problema ni sobre la seva legitimació. Aquí sostindrem la tesi que, en la pugna per a conferir una legitimitat generalment acceptada al problema relatiu a l'ús social de la llengua catalana, ha fallat l'elaboració d'un argumentari sòlid i alhora prou flexible perquè sigui adaptable als canvis de la nostra societat. El consens que als anys vuitanta va permetre (no sense haver de vèncer reticències) la declaració del català com a llengua oficial pròpia o l'aprovació de la Llei de normalització lingüística es basava en gran mesura en l'acceptació generalitzada que calia una reparació històrica pels anys de persecució política de la llengua.[2] Però uns quants decennis

2 Aquest és l'argument que es fa servir en l'exposició de motius de la Llei 3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística a les Illes Balears: «Al segle XVIII, els decrets de Nova Planta anul·len els òrgans d'autogovern de la Corona d'Aragó i la llengua catalana comença a sofrir un procés de marginació creixent en els diversos àmbits d'ús públic i formal. [...] Al segle XX, a part del breu parèntesi de la Segona República, el català sofreix una marginació encara més accentuada, tant a l'escola com als mitjans de comunicació, i, també, en l'ús oficial i públic en general, que culmina durant la dictadura franquista. Finalment, la generalització dels moderns mitjans de comunicació, sobretot ràdio i televisió, dels quals quedava exclòs el català, ha fet que la nostra llengua arribàs a córrer el perill de desaparició si no es

després —encara que resulti obvi que amb el pacte constitucional la situació de minorització no ha desaparegut— aquest argument s'ha desgastat i ha perdut força davant l'opinió pública.[3] Segurament des d'aleshores cap altre argument no ha aconseguit un grau de consens equiparable, i això fa que l'ús social de la llengua i la política lingüística esdevenguin qüestions controvertides amb tanta facilitat, en un context propici perquè tenguin ressò les estratègies dels sectors que treballen per a mantenir inalterada una situació que continua afavorint els membres de la comunitat lingüística amb què s'identifica l'Estat.[4]

Com ja hem avançat en la introducció, i una vegada deixat enrere l'argument basat en la reparació històrica a causa del desgast que ha experimentat, a continuació analitzarem dues línies argumentatives sobre les quals també s'ha intentat legitimar el problema social relatiu a l'ús del català: el perill d'interrupció de la transmissió de la llengua com a senya d'identitat col·lectiva i la dificultat dels parlants per a exercir el dret de viure una existència plena en la seva llengua. Aquests dos aspectes apareixen de manera més o menys explícita en la normativa i per això, precisament, resulta interessant que ens hi detinguem.

---

redreçava el rumb. [...] És així que la nostra llengua, que ha estat i és vehicle d'una cultura universal, es troba, actualment, en una situació de desvaliment. [...] Amb el restabliment de la democràcia, la Constitució i l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears han establert un marc legal que permet iniciar un procés de recobrament i de promoció de la llengua pròpia de les Illes Balears que pot alleugerir parcialment la situació actual».

3 El mateix Tribunal Constitucional relativitza l'argument de la reparació històrica quan, en el fonament jurídic 14 de la STC 31/2010, a l'hora de qüestionar que de la definició del català com a llengua pròpia de Catalunya se'n derivi un ús preferent (que finalment considerarà inconstitucional), es refereix a «la procedencia de que el legislador pueda adoptar, en su caso, las adecuadas y proporcionadas medidas de política lingüística *tendentes a corregir, de existir, situaciones históricas de desequilibrio de una de las lenguas oficiales respecto de la otra,* subsanando así la posición secundaria o de postergación que *alguna de ellas* pudiera tener» (la cursiva és nostra). La redacció, prou ambigua, deixa oberta la porta a interpretar que la llengua *postergada* també pugui ser el castellà.

4 Aquestes estratègies són de naturalesa diversa: desviar el centre d'atenció cap a aspectes marginals, com el nom o la filiació de la llengua, o cap a la defensa d'unes modalitats dialectals suposadament en perill davant l'estàndard, però sense qüestionar mai el paper de la llengua dominant en el retrocés d'aquestes modalitats; relativitzar la importància del problema davant altres problemes considerats prioritaris (com quan es contraposa el dret a la salut al dret a rebre un atenció sanitària en català) o, fins i tot, negar la mateixa existència del problema; considerar que les mesures correctores perjudiquen determinats sectors de població (com quan s'acusa de supremacisme lingüístic discriminatori la introducció de requisits lingüístics per a treballadors immigrants); desacreditar els promotors d'aquestes mesures (acusant-los de radicals o de perseguir interessos espuris); magnificar la presència de la llengua minoritzada en els (pocs) àmbits en què és emprada i mostrar-ho com una vulneració dels drets dels parlants de la llengua majoritària (com quan es demana que els mitjans de comunicació públics autonòmics siguin bilingües); etc.

4. El perill de desaparició de la llengua com a senyal d'identitat de la comunitat

Tradicionalment, la preocupació per la llengua ha posat el focus sobre aspectes **demogràfics**: quantes persones saben parlar en català, quantes persones consideren que el català és la seva llengua pròpia, quantes l'empren en la seva vida quotidiana, quantes el transmeten als fills, etc. A les Illes Balears és un fet constatable, a partir dels estudis demoscòpics, que el grup **catalanolingüe** ha anat perdent pes relatiu dins la societat com a conseqüència, sobretot, de l'arribada de persones de fora de la comunitat lingüística i, en menor mesura, com a resultat de la defecció lingüística i el trencament de la transmissió intergeneracional.[5] Si aquesta tendència es consolida, pot arribar a comprometre la continuïtat de la llengua catalana a les Balears, amb tot el que això suposaria de pèrdua d'un tret essencial de la identitat insular, si no s'adopten mesures per a capgirar el procés.[6]

El desig que la llengua pròpia perduri en el temps és explicable: ja que nosaltres, com a individus, som finits, voldríem que almenys un aspecte tan important com la llengua (que ens identifica amb un col·lectiu humà amb una cultura diferenciada) perduràs en el temps. A més, aquest desig lliga amb altres arguments generalment assumits, com el valor de la diversitat lingüística i cultural de la humanitat i la necessitat de preservar-la. Així, l'expectativa que la continuïtat de la llengua no estigui assegurada pot ser viscuda com una circumstància problemàtica almenys per una part de la població. Això fa pensar, d'entrada, que la qüestió de la pervivència de la llengua pot ser una línia argumentativa vàlida per a conferir legitimitat tant al problema que suposa la precària situació social del català com a les mesures que s'adoptin per a corregir-la. Tot seguit, però, veurem que aquesta línia presenta alguns inconvenients que expliquen per què, al llarg del temps, no ha resultat prou eficaç per a assolir un consens generalitzat sobre el problema social de la llengua i sobre les mesures necessàries per a resoldre'l.

En primer lloc, la regressió de l'ús social d'una llengua és difícilment aprehensible per al ciutadà normal. Els processos de substitució lingüística són complexos: impliquen diverses generacions i, a més, no es produeixen de manera homogènia ni en l'espai ni en el temps: hi pot haver parts del domini lingüístic on el procés

5 Els canvis demogràfics dels darrers cinquanta anys, juntament amb la situació de minorització de la llengua, tenen efectes en la composició demolingüística de la població en conjunt, i també de la població autòctona. Segons dades extretes de l'EULIB2014 (Melià i Vanrell, 2017), la proporció d'individus autòctons que tenen el català (o el català i el castellà) com a llengua inicial s'ha reduït 30 punts percentuals entre la generació de més edat i la generació més jove (90 % i 60 %, respectivament), una reducció semblant a la registrada en la llengua d'ús habitual (93 % i 62 %). La reducció del català com a llengua d'identificació entre els grups d'edat extrems de població autòctona és de 26 punts percentuals (89 % dels més grans i 63 % dels més joves).

6 Això mateix s'indica en el fragment de l'exposició de motius de la Llei de normalització lingüística reproduït en la nota 2, en què s'alerta del perill de desaparició de la llengua «si no es redreçava el rumb».

ha avançat molt mentre que en altres tot just es troba en els primers estadis, i hi ha fases en què el procés s'alenteix i altres moments en què s'accelera. Per això, els parlants que hi estan implicats *des de dins* difícilment s'adonen del sentit de l'evolució en conjunt, a la qual contribueixen, sovint de manera inconscient, amb la seva actuació quotidiana.

A més, hi haurà qui rebatrà aquesta línia argumentativa subratllant que la preocupació pel trencament de la transmissió lingüística suposa concebre la llengua com un objecte amb valor per si mateix. Aquests crítics, centrant el valor de les llengües en el seu caràcter d'instruments per a la comunicació, fins i tot consideraran *assumible* el sacrifici de determinades llengües a favor d'unes altres, més esteses, per a obtenir certs beneficis generals que hom considera *superiors*, com són ara l'accés a la deliberació democràtica, la mobilitat dins un estat, la millora de les oportunitats socioeconòmiques o l'eficiència en la gestió administrativa.[7]

Fins i tot si es té en compte que el valor d'una llengua no es limita només a l'aspecte purament instrumental, sinó que la llengua constitueix també un element essencial de la identitat cultural dels individus, aquesta línia argumentativa continua presentant algunes febleses que convé tenir en compte. El desig dels individus que la seva llengua perduri està íntimament lligat, certament, al desig que els seus fills i nets es continuïn identificant amb la seva cultura i amb la seva manera de viure i d'entendre el món. La voluntat de preservar la llengua i la cultura per a transmetre-la als descendents implica situar el problema social de la llengua en una perspectiva de futur, cap a un avenir *infinit*. Però això té una sèrie d'inconvenients. D'una banda, la identitat de la llengua i de la cultura esdevé problemàtica al llarg del temps com a conseqüència de l'evolució lingüística i de les transformacions culturals. D'altra banda, la preocupació dels individus per les generacions futures es redueix amb la distància respecte de la generació actual.[8] Què fa pensar que els homes i les dones que viuran d'aquí a cent anys tindran el mateix interès per la llengua i la cultura que els parlants del present? El cas és que, a les persones que viuen avui, el que passi a la llengua d'aquí a cent anys els concerneix poc i els incumbeix encara menys.[9]

---

7 Per a una revisió sintètica del valor de les llengües des de la perspectiva de la filosofia política, veg. Morales-Gálvez i Riera-Gil (2019: 32-36).

8 Veg. Green (1987: 656-657). Certament, un catalanolingüe mínimament culte pot tenir consciència de parlar, seguint la terminologia de Coseriu (1986), la mateixa **llengua històrica** que Ramon Llull, i considerar-se a si mateix una baula de la cadena de transmissió d'aquesta llengua a les generacions futures, però això no permet pressuposar que, en general, les persones que parlin català d'aquí a cent o dos-cents anys empraran una llengua identificable amb l'actual o mantindran la mateixa consciència de continuïtat i de lligam amb la generació present.

9 Podríem considerar encara un altre aspecte que posa en qüestió el valor de la continuïtat lingüística des de la perspectiva que adoptam aquí: podem demanar-nos si als parlants els interessaria igualment que la seva llengua es continuàs parlant en el futur fins i tot en el cas que els parlants del futur no fossin els seus descendents, sinó persones sense cap vinculació amb ells, com ara al·loglots assimilats

Les raons que acabam d'exposar fan que resulti difícil sostenir una línia argumentativa per a legitimar el problema social de la llengua i les mesures per a fer-hi front basada únicament en un desideràtum projectat cap a un futur en el qual la societat present ja no participarà. Aquesta argumentació, en tot cas, pot ser suficient per a fer acceptable la promoció d'actuacions en matèria de política lingüística de naturalesa més aviat culturalista, però difícilment tindrà prou força per a generar un consens sobre la necessitat d'implementar actuacions que impliquin la imposició de deures, sobretot si això afecta persones que potser s'identifiquen amb un projecte lingüisticocultural diferent del que es pretén promoure amb aquestes actuacions.

5. La dificultat dels individus per a viure una vida plena en la seva llengua

La segona línia argumentativa per a legitimar el problema social relacionat amb els usos lingüístics que valorarem aquí parteix de la idea que, en una situació de minorització lingüística, els parlants de la llengua minoritzada topen sovint amb dificultats per a dur a terme activitats de la vida quotidiana en la seva llengua. Aquest fet, en principi, podria no semblar un problema, perquè en aquests casos hom pot pensar que el parlant té l'opció de recórrer a una altra llengua per a dur a terme aquestes activitats. Ara bé, com que en situacions de minorització lingüística la llengua dominant monopolitza molts d'àmbits i funcions rellevants per a les persones, el parlant de la llengua minoritzada tot sovint es troba davant la disjuntiva d'haver de renunciar a la llengua pròpia i emprar la llengua dominant per a dur a terme aquestes activitats o haver de renunciar a les activitats per no renunciar a la llengua pròpia, per més que per a ell aquestes activitats siguin importants. Vist des d'aquesta perspectiva, la situació sí que resulta problemàtica. Podem descriure aquestes circumstàncies de la manera següent:

> *«Els catalanolingües, en la seva vida quotidiana, poden emprar la llengua catalana en algunes situacions de comunicació, però no en totes».*

Expressat d'aquesta manera asèptica, descrivim un fet objectiu que, en principi, no sembla que hagi de ser problemàtic. De fet, una part de la població (no catalanolingüe i catalanolingüe) no el percep com un problema: els no catalanolingües poden pensar que la cosa no els afecta en primera persona i els catalanolingües poden considerar que, tanmateix, si no poden emprar el català en determinades situacions, poden recórrer al castellà.

procedents d'altres grups lingüístics. Sembla més aviat que el desig de les persones no és merament que en el futur hi continuï havent qui parli la seva llengua, sinó que la continuïtat lingüística i cultural es produeixi al llarg del temps a través d'un grup de persones *amb qui hom té un vincle més enllà de la llengua*. Sobre aquesta qüestió, veg. Réaume (1991: 42-43).

La frase anterior es pot anar matisant de manera que es faci visible que el fet que descriu sí que implica un problema:

> *«Els catalanolingües, en la seva vida quotidiana, poden emprar la llengua catalana en algunes situacions de comunicació,* però no sempre que voldrien».
>
> *«Els catalanolingües, en la seva vida quotidiana,* han de renunciar *a l'ús de la seva llengua en moltes situacions de comunicació* en què voldrien poder-la emprar».
>
> *«Els catalanolingües, en la seva vida quotidiana,* han de renunciar *a l'ús de la seva llengua en moltes situacions de comunicació* en què voldrien poder-la emprar i això afecta negativament el seu benestar emocional i la seva autoestima».

La disjuntiva que apuntàvem més amunt, per tant, no resulta innòcua, sinó que té conseqüències negatives per als parlants que s'hi troben quotidianament. La voluntat d'emprar la llengua pròpia s'explica per diverses raons. En primer lloc, les persones solen expressar-se millor i se senten més còmodes quan fan servir la seva llengua que no quan empren qualsevol altra llengua que hagin après.[10] Aquest fet, que és important en general, resulta especialment rellevant en situacions en què el domini de l'expressió pot condicionar l'èxit de la comunicació, com en un procés judicial o en una consulta mèdica. Per tant, les persones tenen un interès sòlid, de caràcter instrumental, per emprar la llengua que els és pròpia.

En segon lloc, les persones desenvolupen un lligam afectiu amb la seva llengua i amb les altres persones amb qui la comparteixen. La llengua pròpia és una marca d'identitat, una herència cultural i una manifestació de la comunitat a la qual pertanyen els individus. I especialment en un context de modernització, secularització i globalització creixents, quan altres trets d'identitat s'han diluït o han desaparegut, la llengua, més que mai, ha esdevingut una expressió de la identitat del grup. Per aquesta raó, els individus també tenen un interès *expressiu* en l'ús de la seva llengua.[11]

I encara hi ha una tercera raó que explica la voluntat de les persones d'emprar la seva llengua pròpia: per una qüestió de dignitat, que podem associar al respecte i l'autoestima. Els individus s'identifiquen amb la seva llengua pròpia, i veure-la exclosa d'àmbits d'ús importants per als mateixos individus pot ser viscut per

10 És cert que, en situacions de substitució lingüística avançades, els parlants de la llengua subordinada poden arribar a sentir-se més segurs parlant la llengua dominant, que han après a l'escola i que té un estàndard de referència present en l'esfera pública. Però això és una conseqüència de la situació problemàtica que volem visibilitzar: la usurpació de funcions per part de la llengua dominant i la consegüent necessitat dels parlants de la llengua subordinada d'adquirir, no sense esforç, un domini òptim d'aquella.

11 Sobre l'interès instrumental i l'interès expressiu per l'ús de la llengua pròpia, veg. Green (1987: 658-659) i Réaume (1991: 45).

aquests com un atac a la seva dignitat.[12] El fet de sentir-se privat de la possibilitat d'emprar la llengua pròpia, de notar-la absent de l'espai públic, d'haver-hi de renunciar tot i trobar-se en el territori històric de la comunitat lingüística, etc. provoca en els parlants sentiments negatius de pèrdua i de vulnerabilitat (veg. Sanginés en aquest volum), fa malbé la seva autoestima i els genera mala consciència. Fins i tot els pot arribar a generar un estat de **desemparança apresa**,[13] resultant de l'acumulació d'experiències negatives amb relació a l'ús de la llengua pròpia. En aquest estat, l'individu és incapaç de reaccionar davant la situació injusta, amb la qual acaba conformant-se perquè creu que no la pot controlar ni canviar, fins i tot havent-hi alternatives al seu abast.[14]

Per als parlants d'una llengua minoritzada, emprar la llengua pròpia tot sovint és una qüestió problemàtica. Com que l'ús d'aquesta llengua resulta marcat en molts d'àmbits, i en alguns altres pot ser fins i tot motiu de reprovació o d'escarn, els parlants han d'avaluar constantment la conveniència d'emprar-la o de renunciar-hi. A més, la percepció que la llengua pròpia no sempre és vàlida, o que expressar-s'hi pot ocasionar problemes, genera estrès al parlant,[15] el qual acabarà experimentant algun grau de malestar qualsevulla que sigui la decisió que prengui. Si opta per emprar la seva llengua, el malestar provindrà de la consciència de fer un ús lingüístic marcat, en un context en què s'esperaria que empràs la llengua dominant. Això li provocarà el temor que el seu comportament no sigui avaluat negativament pels interlocutors com una manca de voluntat de col·laborar en la comunicació, un desig de mantenir la distància o, fins i tot, una excentricitat o una manifestació de mala educació; sense descartar que el manteniment de la llengua no li pugui comportar algun tipus de sanció real, en forma de desavantatge o perjudici, de vexació o fins i tot d'agressió. Si, per contra, decideix renunciar a l'ús de la llengua pròpia a fi d'evitar aquests possibles problemes, aleshores la causa del malestar del parlant de la llengua minoritzada serà la mala consciència

12 Sobre aquesta qüestió, veg. Morales-Gálvez i Riera-Gil (2019: 35) i les referències que s'hi citen.

13 Sobre l'aplicació del concepte de *desemparança apresa* (*learned helplessness*) com a variable explicativa del comportament lingüístic dels individus, veg. Garcia-Sevilla, Balada i Muntaner (1982).

14 Arribats a aquest punt és normal que els parlants despleguin un discurs que fa de la necessitat virtut: «Com que jo sé parlar les dues llengües, no m'importa renunciar a la meva: és la riquesa del bilingüisme». Que el mecanisme respon a la necessitat d'alleujar el patiment provocat per la renúncia i el conflicte intern que suposa per a l'individu, ho demostra la vehemència amb què de vegades es defensa aquest discurs davant els qui el qüestionen.

15 No és estrany que un catalanoparlant, en la seva vida diària, hagi de considerar sovint qüestions com ara «Amb aquest policia hi puc (o em convé, si no vull tenir problemes) parlar en català?», «Condicionaré el veredicte d'aquest jutge, si li parl en català?», «Aquest metge, em farà un diagnòstic encertat si no m'entén prou bé en català?», «Serà ben rebuda la meva opinió si parl en català en aquesta reunió de pares o de veïns de l'escala?»; «Tindré problemes si parl en català en aquesta botiga?», etc. Sobre aquesta qüestió, veg. Suay i Sanginés (2010: 15), Suay (2018) i Sanginés (en aquest volum).

provocada per la seva renúncia o pel seu comportament deslleial cap a la llengua i la comunitat pròpies.[16]

La situació que acabam de descriure, en la mesura que provoca malestar i resta qualitat de vida a una part important de la població, ben bé es pot considerar un problema de naturalesa social amb prou legitimitat per a generar un consens generalitzat sobre la necessitat de tenir-lo en compte i de fer-ne objecte d'una intervenció correctora. Aquesta línia argumentativa, a més, té l'avantatge d'estar directament relacionada amb els drets lingüístics reconeguts per la normativa i constitueix una base legítima per a sostenir la necessitat de dotar aquests drets de contingut i de garantir-ne l'exercici, a fi que no quedin en una mera declaració d'intencions. L'apartat següent tracta d'aquesta qüestió amb més detall.

6. Els drets lingüístics i la seguretat lingüística

D'acord amb una definició comunament acceptada, s'entén per dret lingüístic la facultat de l'individu d'exigir l'ús de la llengua pròpia.[17] El cas és que reconèixer a qualcú un dret (lingüístic o de qualsevol altra naturalesa) implica necessàriament que qualcú altre ha d'assumir un deure.[18] La qüestió és fins a quin punt resulta legítim o moral que una persona hagi d'assumir un deure per a garantir que una altra persona pugui exercir un dret. Aquest és el bessó de moltes de les controvèrsies que se susciten adesiara amb relació a la regulació dels usos lingüístics.[19] Segons els teòrics del Dret, perquè l'establiment d'obligacions sigui legítim o moralment acceptable, el dret en qüestió ha de respondre a un *interès* de l'individu amb prou pes per a justificar-les. La qüestió aleshores és la següent: la satisfacció de quin interès justifica les obligacions derivades dels drets lingüístics?

En aquest punt reprenem el fil argumental de l'apartat anterior: els individus tenen interès de viure en un entorn en què no es produeixin les situacions estressants relacionades amb l'ús de la llengua descrites abans, un entorn segur en el qual puguin triar la llengua que volen emprar, sense estar sotmesos a pressions perquè deixin d'emprar la llengua pròpia i sense haver d'afrontar constantment la disjuntiva a què ens hem referit en l'apartat anterior. A més, els individus han de percebre

16 Per a una aproximació a l'experiència emocional dels catalanolingües com a parlants d'una llengua minoritzada, veg. Larreula (2002).

17 Aquesta és una de les definicions de *dret lingüístic* que podem trobar en el *Diccionari de sociolingüística* (Ruiz, Sanz i Solé, 2001).

18 Segons Terricabras (2003: 180). És obvi que qui ha d'assumir el deure no pot ser el mateix dipositari del dret. Per exemple, resulta absurd que, com passa de vegades, davant la voluntat del client de disposar d'una escriptura en català, el notari li demani que ell mateix en faci la traducció.

19 Fins a quin punt és legítim o moral, per exemple, obligar un empresari a etiquetar els seus productes en català o a garantir l'atenció als clients en aquesta llengua? Fins a quin punt és legítim o moral demanar al personal sanitari que sigui competent en llengua catalana? Etc.

que la transmissió de la seva llengua pròpia a la generació següent és una decisió encertada, perquè es produeix en un entorn en què la pròpia identitat lingüística i cultural es pot desplegar de manera confortable, i no en un context en què la transmissió pot ser una font de problemes o de desavantatges per als seus fills i nets. Aquest estat de coses que acabam de descriure es coneix amb el nom de seguretat lingüística.[20] Segons Réaume (1991), gaudeixen de seguretat lingüística els parlants de llengües majoritàries o dominants en societats plurals (com els parlants de les llengües d'estat), i també els que viuen en societats lingüísticament homogènies. Per a aquestes persones, l'ús de la seva llengua no és mai problemàtic. En canvi, els membres de les comunitats lingüístiques minoritzades, com ja hem vist, estan sotmesos a pressions constants perquè abandonin la seva llengua. Aquestes pressions poden ser de naturalesa diversa: des de la prohibició d'emprar la llengua pròpia o l'obligatorietat d'emprar-ne una altra, fins a mesures menys coercitives, però igualment eficaces, com ara desincentivar l'ús de la llengua pròpia proporcionant determinats béns només en una altra llengua o bé fent inaccessibles determinades oportunitats si no és a través d'aquesta altra llengua. En aquest context, els parlants de la llengua minoritzada són empesos a adoptar la llengua que ofereix més oportunitats, no perquè no valorin la seva llengua o la seva comunitat, sinó perquè hi ha algunes càrregues que sobrepassen els beneficis de mantenir-s'hi lleials.

Per tot això, és plausible considerar que l'interès de les persones per gaudir de seguretat lingüística té prou pes per a justificar que s'estableixin obligacions derivades dels drets lingüístics que tenen reconeguts. Al capdavall, amb el reconeixement i la protecció de drets, de qualsevol naturalesa (dret al treball, a un habitatge digne, a la sanitat pública, a gaudir d'unes vacances remunerades, etc.), hom cerca protegir el benestar de les persones que en són dipositàries davant factors que podrien menyscabar aquest benestar. El problema social relacionat amb l'ús de la llengua descrit més amunt, com ja hem assenyalat, és una font de malestar per a una part de la població. Les mesures que s'adoptin per a solucionar aquest problema, fins i tot les que impliquen la imposició d'obligacions a tercers, estaran justificades i legitimades sempre que siguin proporcionades a l'objectiu de restablir el benestar d'aquestes persones. Els ciutadans de les Illes Balears (com els de la resta de la comunitat lingüística) han de tenir l'oportunitat de viure en un entorn en què sigui possible optar sempre per emprar la llengua catalana sense rebre pressions perquè hi renunciïn, a fi que puguin gaudir del mateix benestar lingüístic de què gaudeixen, per exemple, els parlants dels territoris oficialment monolingües de l'Estat espanyol (i també del francès o l'italià). Qui vulgui rebatre aquest argument haurà de justificar per què, en una societat en què es proclama la

20 Per a una revisió comprensiva de la teoria de la seguretat lingüística, veg. Branchadell (2005: 54 i seg.).

igualtat de tots els ciutadans,[21] uns poden ser sotmesos a una forma de patiment relacionat amb l'ús de la seva llengua mentre que altres, parlants de la llengua de la comunitat lingüística privilegiada per l'ordenament jurídic estatal, poden restar estalvis d'experimentar aquest patiment.

7. Avantatges de l'enfocament basat en els drets lingüístics

En aquest apartat veurem que l'enfocament basat en el benestar de les persones, els drets lingüístics i la necessitat de garantir-los proporcionant als parlants seguretat lingüística té una sèrie d'avantatges que el fan preferible, a l'hora d'elaborar una argumentari específic, a l'enfocament basat en la continuïtat de la llengua.

L'enfocament basat en el benestar s'orienta cap a les persones i cap a interessos concrets d'aquestes, i això fa el problema relatiu a l'ús de la llengua minoritzada més entenedor per a tothom: tant per als catalanolingües, perquè fa referència a situacions que experimenten personalment, com per als **castellanolingües,** als quals, per contrast amb la seva vivència personal en relació amb el castellà, els ha de resultar més senzill empatitzar amb els parlants de la llengua minoritzada, fins al punt d'estar disposats a assumir determinades obligacions, raonablement proporcionades, per a contribuir al benestar dels seus conciutadans.[22] En tot cas, sembla clar que aquesta empatia és més fàcil que es generi a partir d'un enfocament referit al benestar real de persones concretes avui mateix, que no basant-se en raons històriques (en referència a greuges del passat) o en la necessitat de *salvar* una llengua d'un procés de substitució que per al conjunt de la població resulta difícil de percebre. D'altra banda, en la lluita per atorgar o llevar legitimitat a les mesures adoptades en matèria de política lingüística, resulta més difícil argumentar en contra de drets lingüístics individuals que no en contra d'objectius més abstractes com els del segon tipus.

A més, com que l'enfocament s'orienta a garantir els drets de les persones, permet deslligar la política lingüística d'altres projectes de naturalesa diferent, del tipus *fer país* per mitjà de la llengua. Amb això no volem dir que aquests altres projectes no siguin valuosos o legítims, sinó que vincular-hi la política lingüística dificulta l'assoliment d'un consens general sobre la qüestió de la llengua, perquè

21 L'article 14 de la Constitució espanyola proclama aquesta igualtat: «Els espanyols són iguals davant la llei, sense que pugui prevaler cap discriminació per raó de naixença, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social».

22 I també a renunciar a determinats privilegis que els proporciona el fet de parlar la llengua majoritària. La mateixa *Carta europea de les llengües regionals o minoritàries,* en l'article 7.2, fa referència a aquesta qüestió, quan diu que «[...] l'adopció de mesures especials en favor de les llengües regionals o minoritàries, destinades a promoure una igualtat entre els parlants d'aquestes llengües i la resta de la població o encaminades a tenir en compte les seves situacions particulars, no és considerada com un acte de discriminació envers els parlants de les llengües més esteses».

persones que potser estan disposades a implicar-se en el benestar lingüístic dels seus conciutadans poden no sentir-se atretes o motivades per projectes de país amb els quals tal volta no se senten identificades.

Un altre avantatge de l'enfocament basat en els drets dels parlants és que permet incardinar la qüestió de la llengua en el sistema general de drets i deures que s'aplica als diferents àmbits de la nostra societat (administratiu, comercial, sanitari, laboral, etc.). No és inhabitual que les qüestions relacionades amb els usos lingüístics siguin presentades com un afegit sense connexió directa amb la realitat social, cosa que aplana el camí a qüestionar qualsevol iniciativa reguladora.[23] Des de l'enfocament dels drets, la regulació dels deures adquireix plena legitimitat. El reconeixement d'un dret a una persona física no pot suposar la imposició directa d'un deure a una altra persona física, però sí a una persona jurídica quan està directament implicada en la satisfacció del dret en qüestió. El compliment d'aquest deure pot traduir-se en actuacions materials (per exemple, etiquetar o retolar en català) o en una determinada política de personal que suposi la contractació de treballadors competents en català. D'aquesta manera, a més, el català s'incorpora al món laboral com un factor discriminant (que és una de les funcions principals que tenen les llengües ben establertes socialment),[24] i adquireix valor per al conjunt de la població (no només per als catalanolingües).

Finalment, encara que aquest enfocament posi l'accent en els drets dels individus, no deixa de tenir conseqüències positives per a la continuïtat de la comunitat. L'existència d'un entorn segur en què els parlants puguin emprar la seva llengua amb normalitat, en què aquesta llengua satisfaci totes (o gairebé totes) les necessitats comunicatives, expressives o de relació dels seus parlants, propiciarà que l'adscripció a la comunitat lingüística deixi de ser problemàtica i s'associï a una identitat confortable, desitjable, que hom no vol abandonar i en què vol pujar els fills. Fins i tot també resultarà més atractiva per als membres dels altres grups lingüístics presents en la societat. Quan els parlants d'una llengua gaudeixen de seguretat lingüística, és més probable que la comunitat es mantengui al llarg del temps; sense seguretat lingüística, en canvi, la comunitat minoritzada tendirà a dissoldre's progressivament dins la comunitat dominant. S'ha de tenir clar, de tota manera, que la continuïtat de la comunitat lingüística és una conseqüència

23 Per exemple, no es tracta de garantir el dret de rebre una atenció sanitària de qualitat i, a més a més, que el personal sanitari hagi d'acreditar un certificat de català en els processos selectius (exigència fàcilment desacreditable com una obligació injustificada). Es tracta que el dret de rebre una atenció sanitària de qualitat implica que el ciutadà pugui decidir en quina llengua oficial vol rebre aquesta atenció. Si aquesta opció no és al seu abast, l'atenció no serà de qualitat. És això que justifica l'establiment, per al personal sanitari, del deure de tenir competència lingüística en les dues llengües oficials a les Balears.

24 Sobre la funció discriminant de les llengües, veg. Lamuela (1994: 56 i seg.).

indirecta de les polítiques encaminades a garantir la seguretat lingüística dels parlants, però no n'és l'objectiu primer.[25]

8. Apunt final sobre l'aplicació de la teoria a la feina del dinamitzador

Hem començat aquest capítol dient que una de les tasques del dinamitzador lingüístic consisteix a persuadir els agents afectats per la intervenció sobre la conveniència del canvi lingüístic que es pretén introduir, a fi que s'hi impliquin o, almenys, que no s'hi oposin. Confiam que les idees apuntades podran servir d'orientació per a elaborar un argumentari eficaç per a assolir aquest objectiu. Insistim en la idea que és preferible argumentar des de la perspectiva dels interessos dels usuaris concrets com a destinataris finals de l'actuació, més que no a partir de la necessitat de preservar la llengua com una realitat abstracta. Convé mostrar el canvi com una oportunitat de millorar el funcionament de l'organització o del servei que aquesta ofereix, perquè contribueix a fer sentir més còmodes tant els membres de la mateixa organització com, sobretot, els usuaris, els quals, independentment que sàpiguen altres idiomes, valoren de manera positiva poder emprar la llengua pròpia. Aquest és justament el bessó del reconeixement dels drets lingüístics: la necessitat de proporcionar benestar als ciutadans a través de l'ús de la seva llengua.

Bibliografia

Blumer, Herbert (1971). «Social problems as collective behavior». *Social Problems,* 18: 3. 298-306.

Branchadell, Albert (2005). *La moralitat de la política lingüística*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Coseriu, Eugenio (1986). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Editorial Gredos.

Garcia-Sevilla, Lluís; Balada, Ferran; Muntaner, Carles (1982). «Els no-catalanoparlants i l'ensenyament del català a la universitat». *Actes del 1er. Symposium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants.* Vic: Eumo. 303-317.

Green, Leslie (1987). «Are language rights fundamental?». *Osgoode Hall Law Journal*, 25: 4. 639-669.

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

Larreula, Enric (2002). *Dolor de llengua.* València: Edicions 3 i 4.

25 A diferència de la supervivència, que s'orienta cap al futur, la seguretat lingüística s'orienta cap al present, i se centra en les persones com a dipositàries dels drets i en el valor de les relacions i interaccions humanes que una cultura i una llengua compartides fan possible. Això comprèn diverses generacions, però no indefinidament cap al futur, sinó dins un horitzó delimitat per les possibilitats de comunicar-se directament amb els altres, fins a un màxim de quatre generacions (Green, 1987: 658).

Melià, Joan; Vanrell, Maria del Mar, coord. (2017). *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi.* Palma: Barcelona: Conselleria de Cultura, Participació i Esports (Govern de les Illes Balears), Departament de Cultura (Generalitat de Catalunya), Universitat de les Illes Balears.

Melià, Joan; Vanrell, Maria del Mar, coord. (2017). *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi.* Palma: Conselleria de Cultura, Participació i Esports del Govern de les Illes Balears, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya i Universitat de les Illes Balears. Recuperat de: <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=3107481&coduo=2390443&lang=ca> (accés el febrer de 2021).

Morales-Gálvez, Sergi; Riera-Gil, Elvira (2019). «Què són les polítiques lingüístiques justes? Els paradigmes actuals de la justícia lingüística». *Revista d'Estudis Autonòmics i Federals - Journal of Self-Government,* 30. 25-56.

Réaume, Denise G. (1991). «The constitutional protection of language: survival or security?». David Schneiderman, ed. *Language and the state: The law and politics of identity / Langue et état: Droit, politique et identité.* Cowansville (Québec): Les Éditions Yvon Blais.

Ruiz, Francesc; Sanz, Rosa; Solé, Jordi (2001). *Diccionari de sociolingüística.* Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

Suay, Ferran (2018). «Com incidir en els usos lingüístics? Una perspectiva psicològica». Francesc Xavier Vila i Emili Boix-Fuster, ed. *La promoció de l'ús de la llengua des del sistema educatiu: realitats i possibilitats.* 23-33. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Suay, Ferran; Sanginés, Gemma (2010). *Sortir de l'armari lingüístic.* Barcelona: Angle Editorial.

Terricabras, Josep Maria (2003). «El mite de la llibertat d'elecció de la llengua». *Treballs de Sociolingüística Catalana,* 17. Benicarló: Onada Edicions. 179-184.

II. EINES

El joc i l'humor com a eines per a la dinamització lingüística

Magdalena Capellà Oliver
Universitat Autònoma de Barcelona[1]

RESUM

Partint del fet que la dinamització lingüística, en tots els seus àmbits d'actuació, implica una dimensió social, ens centram en la interacció com a oportunitat per a propiciar uns vincles emocionals i afectius positius cap a la llengua i cultura catalanes. Si tenim en compte la diversitat habitual de persones que solen participar en una activitat o projecte de dinamització, el joc pot esdevenir una eina fonamental atès que, com a element conegut, present en totes les cultures, propicia més fàcilment la posada en funcionament d'uns codis comuns. Obre un marc que ens aboca a la distensió, al divertiment, al gaudi i al riure, com a manifestació més corporal de l'humor. Reprenem així el sentit originari del mot *joc*, que es vincula amb allò jocós, allò que ens fa riure, i que pot afavorir una funció social de cohesió, a través de l'obertura, apropament i comprensió que facilita. Ara bé, sabent que aquesta funció també pot donar-se a través de la ridiculització de determinades persones o col·lectius, amb el *riure's de,* en lloc del *riure amb*, caldrà anar-hi amb compte. Això suposarà treballar no només des del reconeixement i del respecte, sinó partint de la convicció que és precisament per aquest camí com podrem generar relacions positives que afavoreixin la construcció d'una comunitat acollidora i culturalment «sana». En aquest sentit, considerarem la utilitat d'alguns jocs i farem un repàs d'altres recursos que podem tenir a l'abast.

Mots clau: joc, humor, riure, reconeixement, respecte.

1 Actualment Magdalena Capellà Oliver desenvolupa en aquesta universitat la seva tesi doctoral sobre comicitat, a partir de l'estudi de cas de Mary Santpere.

1. Introducció

En tant que neix amb la voluntat d'incidir en la societat, la **dinamització lingüística** implica necessàriament una dimensió social. Es tracta de treballar perquè el conjunt de la societat vulgui fer seva la llengua catalana i això vol dir que la conegui, l'empri, l'estimi i la defensi. No és una tasca fàcil si tenim en compte que pateix un procés de minorització respecte a la llengua castellana i que intenta sobreviure en un context multicultural i multilingüe de cada vegada més complex. En aquest capítol ens centrarem en un dels aspectes que suposa aquesta dimensió social, que és la interacció amb les persones implicades d'una manera o una altra en aquesta empresa.

Tant si és a través de l'organització de certes activitats, com de la facilitació d'aquestes, en la generació d'espais i d'oportunitats d'interacció, tant reals, com virtuals, podem propiciar la generació de vincles emocionals i afectius que predisposin cap a una actitud positiva vers la llengua i la cultura catalanes. En aquest sentit, en les següents pàgines, analitzarem com la utilització del joc i de l'humor, quan impliquen relació entre persones i una consegüent generació d'experiències compartides, poden resultar estratègies interessants a l'hora d'encarar el nostre propòsit.

2. Una història de desacreditacions cap al joc

Des de final del segle XIX, però sobretot durant el segle XX, el joc s'ha anat convertint de cada vegada més en un objecte d'anàlisi mereixedor de múltiples estudis i teories. Pel que fa al camp de la pedagogia, el joc ha arribat a ser considerat com un dels elements centrals pels corrents renovadors com els que proposaren Maria Montessori i Jean Piaget, entre d'altres. Avui dia, en el món educatiu, ja no solen posar-se en dubte les virtuts del joc com a element fonamental en l'aprenentatge i desenvolupament de la persona.[2] Tot i que en l'educació tradicionalment s'han utilitzat alguns elements lúdics, sobretot en la dels infants —com les cantarelles per tal de memoritzar rius, taules, etc.—, el joc compta amb un llarg historial de desacreditacions i d'alertes respecte als seus perjudicis o al seu suposat caràcter nociu.

Tanmateix, durant tota la història s'ha documentat la tendència dels humans cap al joc i la importància que tenia en el seu dia a dia. Alhora, comptam amb no pocs exemples d'intents de prohibir-lo, sobretot lligats a tendències moralitzadores de caràcter religiós. Val la pena, en aquest punt, transcriure les paraules de Vives

2 També, avui dia, es pren consciència de com els jocs diferenciats per a nins i per a nines, per exemple, contribueixen a la perpetuació i al reforçament dels estereotips sexistes. Igualment, s'ha estudiat l'impacte que poden tenir determinats jocs pel que fa a l'aprenentatge de la violència. En aquest sentit, pot resultar interessant la lectura de Miedzian (1995).

(1992), que ens posen al cas i donen testimoni de manera resumida d'aquest tipus de detraccions cap al joc:

> *Déu no ens ha creat per al joc ni per a les ximpleries, sinó per a les coses serioses, per a la moderació, la modèstia, la temprança, la religió, i per a tot tipus de virtuts i de bondats* (Vives, 1992: 56).

Heretades d'aquest tipus de pensament o no, encara avui dia hi ha certes reticències pel que fa a la utilització del joc amb finalitats didàctiques, sobretot en les edats més adultes. Però un autor com Sant Tomàs d'Aquino, ja al segle XIII, basant-se en les paraules d'Aristòtil, apuntava que el joc és necessari per a la vida humana, constitueix un repòs per a l'ànima i que joc i treball no són elements oposats, sinó que s'han de compaginar (Gallud, 2016: 66). Al segle XVI, Vives, entre altres humanistes de l'època, també hi reconeixia virtuts similars:

> *[...] Les seves respostes donen el perfil de joc que convé per a un jove format segons els postulats de l'humanisme del Renaixement i que és el següent: s'ha de jugar per recreació del cos i de l'esperit; s'ha de jugar amb persones conegudes que vegin en el joc un descans per al treball; s'ha de jugar a un joc conegut que relaxi l'esperit i exerciti el cos, a ser possible a un joc que demani certa perícia i en què tot no es decideixi mitjançant la sort i l'atzar; s'ha d'apostar d'una manera raonada a manera d'al·licient; el joc és diversió, de manera que no és cap deshonra perdre; s'ha de jugar fins que s'hagin recuperat les forces i hom es trobi disposat a treballar de nou [...]* (Bantulà i Vilanou, 2009: 81).

El joc desviava del «bon camí», però se n'acceptaven certs aspectes, com veim, i especialment un, que tenia a veure amb el treball: el joc serveix per a descansar del treball per a després reprendre'l amb forces.[3] Sens dubte, podríem considerar aquest aspecte com a precursor d'un mètode que avui dia gaudeix de cada vegada més acceptació i implementació, com és la **ludificació**[4] —més popularment coneguda com a *gamificació*. Justament, el seu origen es vincula al món del màrqueting, pel que fa a la captació de clients, però també pel que fa a la motivació dels treballadors. Tanmateix, ben aviat es va estendre a altres sectors, especialment l'educació i la cultura —als museus, centres culturals... Ha pres tanta importància que avui dia forma part de l'oferta formativa habitual adreçada al personal docent, hi ha estudis de tercer cicle per tal d'aprofundir-hi i també han començat a proliferar algunes empreses especialitzades en la ludificació en contextos educatius o culturals. D'alguna manera, podríem afirmar que ha contribuït a l'acceptació del joc més enllà de la infància.

3 O'Connor (2021) aprofundeix en les arrels filosòfiques de la contraposició entre treball i ociositat per tal d'oferir unes reflexions actuals respecte a aquesta qüestió.

4 Per a la definició de ludificació que dona Oriol Ripoll, veg. el glossari.

Però realment, hem deixat de jugar, els adults? Els esports, els jocs d'atzar, els concursos, els jocs d'escapada, els videojocs... són jocs als quals els adults jugam sense que això ens sembli estrany. Així i tot, cal esmentar el fet que aquests jocs no gaudeixen del mateix èxit ni acceptació, depenent de la cultura i d'altres factors com el gènere. Sabem, per exemple, que la indústria de l'atzar mou més diners en uns països que en altres, que se n'han vist els perills —ludopatia, entre d'altres—, i que existeixen prohibicions pel que fa a aquest tipus de jocs, siguin en línia o no. Pel que fa als esports, és ben coneguda —i encara no suficientment reparada— la preeminència social i mediàtica dels homes, tot i que les dones també practiquen tot tipus d'esports. Igualment, en el món dels videojocs hi ha un fort biaix de gènere, de tal manera que les dones que hi prenen part, bé com a programadores, o com a *gamers*, topen constantment amb molts d'entrebancs d'índole masclista.[5]

Malgrat això, el desprestigi del joc tal vegada ha fet que moltes persones hagin vist bloquejada la seva capacitat de joc més enllà de la infància. Però no podem negar que, tanmateix, el joc és un territori que ens pertany. Juguem o no en l'edat adulta, el joc ens remet a la infància, a un territori que ens és propi i conegut. Més enllà dels nostres orígens i de la nostra cultura, i de si seguim jugant de grans o no, tots hem estat infants i tots hem jugat —sense oblidar que, dissortadament, no en la mateixa mesura, ja que sovint els drets dels infants no són respectats i això afecta, evidentment, la seva relació amb el joc. Fins i tot molts dels jocs infantils que consideram tradicionals de la nostra cultura són els mateixos als quals juguen els infants d'arreu, de vegades amb altres noms o petites modificacions.[6] Això també passa si hi afegim una dimensió temporal: molts dels jocs als quals es jugava antigament són els mateixos als quals es juga en l'actualitat.[7]

Per aquest motiu i perquè provoca l'entrada en funcionament d'uns codis comuns, podríem dir que, en essència, el joc té un caràcter universal: en qualsevol cultura sabem que el joc ens situa en un context «no real», en una nova pàtria, en una excepció protectora, en què es poden desfer jerarquies —arrelades tradicionalment, que sovint perpetuen desigualtats i que poden semblar

5 Per a més informació, consultau Amores *et alii* (2018).

6 Amb relació a això, durant l'estiu de 2015, a Santiago de Atitlan (Guatemala), en una experiència organitzada per ExpressYourClown (organització de pallassos d'hospital de Gasteiz), va tenir lloc una anècdota curiosa que explicaré a continuació. Els organitzadors volíem introduir els infants a un joc tradicional basc, però ens costava fer-nos entendre, fins que en un moment determinat una nina va cridar un nom en llengua tzutujil, que volia dir «ratolí», i de sobte tots van córrer a les seves posicions per tal de començar a jugar-hi, sense que haguéssim de donar cap altra explicació. Evidentment, es tractava exactament del mateix joc.

7 Caro (1626), ja al segle XVII, a la seva obra *Días geniales o lúdicros,* parlava dels jocs que practicaven els romans i els comparava amb els dels joves del seu temps. Així, posava de manifest l'existència d'una continuïtat de les activitats lúdiques en les diverses cultures. Aquest fet, de tota manera, no cal que impliqui sempre cap apreciació de tipus positiu, ja que sabem que hi ha tota una tradició lúdica de tipus sexista, per exemple, que avui dia es converteix més bé en un entrebanc.

infranquejables— o canviar-les, establir un nou equilibri, i on existeix una certa ritualitat, uns codis, unes regles, acceptades i respectades per totes les persones que hi prenen lloc. El joc, per tant, en aquest sentit, representa una oportunitat, un lloc comú, de trobada, un punt d'inici que ens permet desconstruir per construir, generar nous relats.

Huizinga, en una de les obres que ha tengut més influència pel que fa a la teoria del joc, *Homo ludens* (1938), en les primeres pàgines, a través d'una curiosa comparació, ens presenta algun dels fonaments del joc —que posteriorment analitza més detingudament—, i assenyala finalment un dels elements que ens interessen de manera especial:

> *Los animales juegan, lo mismo que los hombres. Todos los rasgos fundamentales del juego se hallan presentes en el de los animales. Basta ver jugar a unos perritos para percibir todos esos rasgos. Parecen invitarse mútuamente con una especie de actitudes y gestos ceremoniosos. Cumplen con la regla de que no hay que morder la oreja del compañero. Aparentan como si estuvieran terriblemente enfadados. Y, lo más importante, parecen gozar muchísimo con todo esto. [...]* (Huizinga, [1938] 2019: 13).

Efectivament, el joc té el poder d'obrir un marc que es caracteritza per la distensió, l'obertura, la predisposició al divertiment, al gaudi i al plaer. I això, més enllà que a través d'aquest es puguin treballar alhora altres aspectes inclosos en una dinamització lingüística, el converteix en un element potencialment generador de bones experiències compartides.[8] I en aquest espai, per què no, hi poden tenir cabuda l'humor i el riure, tot i que no necessàriament.[9]

8 Precisament, algunes pedagogies actorals entenen el joc com un element central. Una d'aquestes és la que proposa Philippe Gaulier en la seva escola. Segons ell, el plaer que proporciona l'estat de joc a l'actor o actriu és allò que el fa connectar veritablement amb el públic. En parla extensament Cuesta (2015).

9 Huizinga (2019: 21) explica que en la nostra consciència el joc s'oposa a allò seriós. Però apunta també que aquesta oposició no és ni unívoca ni fixa. Després, afegeix el següent: «(...) La risa se halla en cierta oposición con la seriedad, pero en modo alguno hay que vincularla necesariamente al juego. Los niños, los jugadores de fútbol y los de ajedrez, juegan con la más profunda seriedad y no sienten la menor inclinación a reír (...)». Unes línies més endavant, afegeix: «Lo que decimos de la risa vale también de lo cómico. Lo cómico cae asimismo bajo el concepto de lo no serio y, en cierto modo, se halla vinculado a la risa, puesto que la excita. Pero su conexión con el juego es de naturaleza secundaria. En sí, el juego no es cómico ni para el jugador ni para el espectador. Los animales jóvenes y los niños pequeños son, en ocasiones, cómicos cuando juegan; pero ya los perros mayores, que se persiguen uno a otro, no lo son o apenas (...)».

3. Del joc a l'humor

No podem obviar el fet que l'etimologia de la mateixa paraula «joc» es relaciona, des dels seus orígens, amb l'element risible, la broma i l'acció de burlar-se.[10]

> *JOC, 'broma verbal, folga', 'diversió, acció de burlar-se'.*

Resulta curiós comprovar com la primera utilització del mot «joc» que fa referència a aquesta «acció de burlar-se» correspon al *Tirant lo Blanc,* de Joanot Martorell, una obra que, casualment, conté ja en ella mateixa molta ironia i humor:

> *La Emperadriu --- dix a sa filla Carmesina e a les altres donzelles: –Voleu que façam* joc *a Tirant? Farem --- que·l traga de la barca al coll --- e que faça lo moro demostració de caure en l'aygua e que li banye lo peu --- de la çabata brodada --- no serà menys de a sua boca no surta alguna paraula, per hon porem conèixer si·u fa per amor ---. Totes foren consentes en la* burla *de Tirant* (Coromines, 1980).

També veim com el seu derivat *joglar* té en el seu origen relació amb allò graciós:

> *JOCULARIS, 'graciós, risible', derivat de JOCULUS 'broma', diminutiu de JOCUS.*

Altrament, sabem que, com en el seu derivat *jocós*[11] utilitzat avui dia, es conserva un dels significats primigenis que relacionen el joc amb l'humor. Veim, a més, com aquesta relació es conserva en altres llengües romàniques. Per tant, tot i que el joc no impliqui necessàriament el fet de riure a la pràctica, fent honor a l'etimologia de la paraula, com a mínim podem dir que el joc pot provocar, efectivament, situacions còmiques i risibles.

Però, evidentment, la relació entre el joc i l'humor no es limita a això. Nombrosos pensadors durant la història han vist la relació que tenen aquests dos elements, concretament pel que fa a l'origen lúdic de l'humor.[12] Sant Tomàs d'Aquino (s. XIII), quan pren el concepte aristotèlic d'**eutrapèlia**[13] —que tradueix com a «alegria» i defineix com la «virtut del bon jugar o bromejar»— accepta, en un context en què el joc i el riure són vists com a inductors del pecat, que en el joc hi cap l'humor, tot i que l'actitud correcta hagi de ser la mesura o temprança. Segons Freud ([1905] 1970), l'humor ens permet tornar a un estat mental de joc propi de la infància quan ens alliberam de les inhibicions internes i això ens ajuda a fer front a l'ansietat i a la

10 Totes les referències etimològiques corresponen a Coromines (1980).

11 Adj. [LC] «Divertit, graciós», segons el *Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans.*

12 Extreim el recull de teories lúdiques de Gallud (2016: 64-71).

13 Segons Coromines: EUTRAPÈLIA, pres del gr. *εὐτραπελία* 'agilitat, flexibilitat', 'gràcia, urbanitat'. 1a Doc.; fi s. XIV, Eiximenis.

frustració. Finalment, per a Mulkay (1988), qualsevol cosa pot esdevenir graciosa quan ens sorgeix un ànim juganer.

Des d'un punt de vista antropològic, Viana (2013: 33) també constata que hi ha una relació entre joc i humor:

> *[...] No és pas un fet trivial que l'humor acompanyi la conversa ordinària durant tota la vida. És el senyal del joc traslladat a l'esfera simbòlica, de significacions, en què ens movem els adults. Des del punt de vista antropològic, la conservació de l'humor en la vida adulta corre paral·lela a la conservació de formes evolucionades de joc i aprenentatge, adaptades i integrades en la cultura a través del llenguatge —també a la conservació de la imaginació i a l'exercici relatiu de la creativitat; i alhora aquesta conservació de l'humor en la vida adulta manté el seu caràcter derisori i correctiu, forjat en la interacció social. És en aquest sentit, doncs, que creixem joves, inevitablement. El joc, com l'humor, són assumptes seriosos.*

4. Una altra història de desacreditacions

Si ens centram en l'humor, topam també amb tota una història de desacreditacions, des de Plató, passant per la tradició misogelàstica cristiana, de censura i evitació de l'humor, fins als tractats que parlen del riure, des del segle XVI fins ben entrat el segle XX (Viana, 2013: 23). Avui dia, però, de cada vegada són més els estudis científics que proven l'eficàcia i els beneficis de l'humor, no només per tal d'acompanyar en processos mèdics i terapèutics dolorosos, sinó també per a millorar l'estat de salut dels malalts, tant si són infants com si són persones adultes.[14] Que l'humor i el riure —la seva manifestació més espontània i corporal— repercuteixen positivament en la salut física, mental i emocional de les persones, és una idea que gaudeix de molta acceptació social. I no es tracta només d'una apreciació actual, sinó que el nostre refranyer popular ens fa veure que això ja ve d'enrere.

> *Qui mai no riu, mai viu.*
> *Més val riure que plorar.*

14 Hi ha una extensa literatura dels efectes de l'humor en la salut que no atura de créixer dia rere dia, lligada en la majoria dels casos a la tasca que realitzen els pallassos i les pallasses en els hospitals. Tot i les reticències inicials per tal d'incorporar aquesta figura en el sistema sanitari, de cada vegada més s'ha anat incrementant la seva presència fins al punt que avui dia en molts hospitals són considerats part de l'equip sanitari. A Israel, existeix una integració del cent per cent dels pallassos en l'àmbit hospitalari. A la província de Buenos Aires, a l'Argentina, des de 2015, és obligatori incorporar els pallassos en els serveis de teràpia pediàtrica. A casa nostra, organitzacions com Sonrisa Médica —a les Illes Balears—, Payasospital —al País Valencià— i Pallapupas —a Catalunya—, fa més de vint anys que presten servei en els hospitals públics.

Al seu torn, però, també ens donen testimoni de la forta influència exercida durant segles per la tradició misogelàstica els refranys extrets d'Espunyes (2007):

> *Rere les rialles venen les ploralles.*
> *Després del riure vendrà el plorar.*
> *Es comença rient i s'acaba plorant.*
> *Hi ha un temps per a riure i un temps per a plorar.*
> *Qui riu dissabte, plora diumenge.*

Que l'humor s'ha utilitzat durant tota la història en situacions adverses, ens ho mostra el fet que, fins i tot en el context summament cru dels camps de concentració i d'extermini nazis, es té constància que es va fer servir com a mecanisme de supervivència, de resiliència enfront de l'opressió.[15] També, a casa nostra, durant el franquisme, alguns dibuixants, com va ser el cas de Jaume Pèrich, publicaven vinyetes humorístiques crítiques cap al règim en els diaris i revistes, tot i topar constantment amb la censura. L'humor sempre ha representat una bona via per tal d'escapar de situacions opressives i també per a denunciar-les.

Però alhora l'humor ha servit per a oprimir. També durant el franquisme, i concretament durant la postguerra espanyola, alguns diaris publicaven vinyetes humorístiques que defensaven el feixisme. Fins i tot, en el cas del diari *Solidaridad Nacional* de Barcelona, òrgan de la Falange, en el títol d'aquestes vinyetes s'hi ajuntaven dos termes que el sentit comú ens diu que tocarien ser incompatibles: «el humor y la guerra». També és sabut de quina manera, en l'Alemanya nazi, Joseph Goebbels, com a ministre per a la Il·lustració pública i Propaganda del Tercer Reich, posà en marxa tot un mecanisme de manipulació i de promoció de l'odi cap als jueus, gitanos, comunistes, homosexuals... a través de la difamació, però també de la burla i la caricatura. Podríem referir-nos a múltiples casos semblants que s'han anat donant durant la història. I aquest és un dels aspectes de l'humor que no podem passar per alt, perquè sabem que, a través de les tècniques còmiques de la paròdia i de la caricatura, entre d'altres, sovint s'ha volgut perpetuar l'opressió cap a persones, col·lectius o comunitats que ja en patien, sigui per qüestió d'orígens, cultura, llengua, gènere, orientació sexual, religió, aspecte físic... De cada vegada més, però, s'obre el debat respecte de si s'han de posar límits a l'humor o no.[16]

15 Ens en donen testimoni nombrosos documents que il·lustren aquesta realitat, com per exemple el documental *The last laugh* (Pearlstein, 2016) o l'obra *La risa nos hará más libres: cómicos en los campos nazis* (Ottai, 2020).

16 Es tracta d'una qüestió complexa que mereix ser tractada monogràficament, en tant que obre controvèrsies que tenen a veure directament amb els drets humans. Sarrias (2019) en parla en un capítol, també Barba (2016). Igualment, pot resultar interessant en aquest sentit la visualització del monòleg Nanette, de la còmica australiana Hannah Gadsby, aparegut el 2017 (Parry i Olb, 2018), en què acaba qüestionant-se els límits de l'humor fins i tot cap a una mateixa.

El que està clar és que, sigui amb la finalitat que sigui, l'humor té un component social molt important. Bergson, l'any 1900, fou el primer a parlar del riure des d'un punt de vista sociològic i el considerà un fenomen d'integració social:

> *[...] No apreciaríamos lo cómico si nos sintiésemos aislados. Parece como si la risa necesitase un eco. Escúchenla bien: no es un sonido articulado, nítido, acabado; es algo que quisiera prolongarse repercutiendo poco a poco, algo que comienza con un estampido para continuar retumbando, como el trueno en la montaña. Y, sin embargo, esta repetición no llega al infinito. Puede caminar dentro de un círculo tan extenso como se quiera, que no por ello dejará de estar cerrado. Nuestra risa es siempre la risa de un grupo. [...]* (Bergson, [1900] 2019: 38).

5. L'ús de l'humor en la dinamització lingüística

L'humor és una eina socialment molt poderosa, però pot tenir, com hem vist, una doble cara. Pel que fa a la tasca de dinamització lingüística, el que tenim clar és que l'humor opressiu no aporta cap tipus de benefici, a banda que pot resultar contraproduent. Serà sempre molt més útil mirar de provocar un *riure amb* que no un *riure's de*, tenint en compte que és primordial el fet de facilitar experiències positives compartides en un grup que pot presentar una alta diversitat. I no només per això, sinó perquè també assumim la responsabilitat de no contribuir a la perpetració de segons quins estereotips que porten a prejudicis discriminadors que suposen un obstacle si volem treballar justament per a construir una societat acollidora, inclusiva, igualitària, *no-violenta* i que vegi la diversitat com un factor de riquesa.[17] Perquè això sigui així, l'humor pot ser una bona eina, ben poderosa, però caldrà avaluar detingudament i de manera molt conscient si els mecanismes humorístics que volem activar no són més nocius que una altra cosa.

Així i tot, renunciar als beneficis de l'humor en l'organització o facilitació d'activitats de dinamització a causa dels seus potencials riscos, no tendria sentit, quan hi ha múltiples estudis que en demostren l'eficàcia, tant a l'hora de treballar amb grups de persones, com per treballar per la interculturalitat. Malgrat que la majoria d'ells fan referència a l'ensenyament, les conclusions que se'n desprenen tenen prou rellevància pel que fa a la demostració de l'eficàcia de l'humor, com per voler valorar la incorporació d'aquest recurs en la tasca de dinamització.

Des dels anys setanta del segle passat, els estudis dedicats a l'ús de l'humor en la comunicació educativa no han aturat de créixer. Tot i que els primers estudis que se'n feren han estat àmpliament qüestionats, sobretot pel que fa a les metodologies

17 En aquest sentit i pel que fa a la clarificació de conceptes i la proposta de jocs i activitats per tal de treballar-los, pot resultar interessant la consulta de Barbero, Barbeito i Santiago (2005), material disponible en línia.

utilitzades, avui dia existeix un acord ampli respecte als seus beneficis i també als seus perills.[18] Altrament, s'ha demostrat que la incorporació de recursos humorístics en l'ensenyament millora l'aprenentatge. Ens referim a mecanismes diversos que puguin provocar humor, que poden activar-se a partir d'una actitud humorística per part de la persona educadora —que depèn en bona part del seu caràcter i habilitats personals i que pot tenir a veure amb la seva manera de parlar i/o incloure acudits, bromes, comparacions còmiques, gestualitat...—, a partir de l'organització d'activitats i jocs potencialment risibles o bé a partir de la utilització de materials còmics, ja siguin il·lustratius o bé de suport. S'ha constatat que l'humor ajuda a mantenir l'atenció i intervé positivament a l'hora de recordar els continguts treballats. Això no obstant, cal que sigui pertinent i adequat a la matèria treballada, com demostren els estudis. Si no és així, pot ser vist com a distractor.

Pel que fa a la nostra tasca, aquest primer benefici que aporta l'humor no deixa de ser interessant, però molt probablement ho seran molt més els de tipus psicosocial, atès que s'ha demostrat que proporciona diversió, fa front a l'estrès i fa augmentar la cohesió de grup. L'humor, per tant, propicia el gaudi compartit, la participació, i té el poder de facilitar les relacions socials, de generar vincles i, tal vegada, fer amistats.[19] Però encara hi ha un altre factor que ens fa pensar en la utilitat d'aquest, ja que, en tant que l'humor és una actitud que cerca afinitat o complicitat, pot constituir una forma indirecta d'influència social —com hem vist.

Els estudis que analitzen la possible eficàcia de l'humor en contextos multiculturals remarquen justament aquests beneficis però, sobretot, alerten respecte dels perills de l'ús de determinats tipus d'humor: els de tipus denigrador, basats en la burla o la ridiculització, i els ofensius, basats en la identitat pel que fa al gènere, cultura, ètnia..., o també en la orientació sexual, aspecte físic, afiliació política, etc. L'ús d'aquests no només va en detriment d'un dels objectius fonamentals de la dinamització lingüística, que és l'acolliment, sinó que qui l'utilitza s'ha demostrat que perd automàticament el poder d'influència social positiva.

6. A la recerca de vivències positives compartides

Tant el joc com l'humor són elements que, utilitzats eficientment, a banda de tots els beneficis que hem vist fins ara, tenen en comú una característica que ens pot resultar molt interessant: la vivència positiva compartida. I és en aquest punt on hi entra el *qui*. És a dir, quines persones seria desitjable que compartissin aquest tipus de vivències? Aquesta qüestió enllaça amb la que ja va apuntar Marí (2006)

18 Els extreim a partir de diversos estudis: Banas *et alii* (2011), Bekelja *et alii,* (2006) i Garner (2006).

19 En aquest context, no és desencertada la frase «la rialla és la distància més curta entre dues persones», atribuïda a Victor Borge.

i que no ha perdut gens de vigència avui dia, que és la necessitat d'un projecte intercultural en el qual s'hi impliqui tota la societat:

> *De la mateixa manera que, com dèiem, una escola cometria un greu error si únicament encarregàs als professors de llengua que treballessin amb els estudiants de nova incorporació, només si la societat civil receptora assumeix en tots els sectors una relació intercultural intensa podrem assegurar la cohesió i la continuïtat de la llengua i la cultura pròpies* (Marí, 2006: 30).

Tot i que hi ha propostes de dinamització lingüística que ja treballen en aquest sentit, seria desitjable trobar la manera que tothom, i no només els no catalanoparlants, se sentís cridat a participar-hi. Cal que la societat sencera prengui consciència que ens hi jugam molt, no només pel que fa a la supervivència de la nostra llengua, sinó perquè aquesta supervivència va lligada molt probablement a aquesta cohesió que és tan necessària a nivell social avui dia.

Apunta en aquest mateix sentit l'estudi de Lanz, Daussà i Pera-Ros (2020), que dona veu als representants de diverses associacions d'immigrants a Barcelona i recull les actituds i opinions respecte a les seves pròpies llengües i l'aprenentatge del català. Posa de manifest, entre altres coses, la importància que les seves llengües i cultures d'origen tenguin un reconeixement en el seu nou context i també constata la importància que té per a ells la reconciliació de la seva cultura pròpia amb la cultura catalana:

> *Migrants, by necessity, aim to reconcile various different cultures (at least two) with each other in the process of moving from their country to another. Since this reconciliation of their culture with Catalan culture constitutes one of their foremost interests, the possibility to develop and maintain plural identities is of great importance to them. Some of our interlocutors expressed a clear understanding of the importance of having plural identities* (Lanz, Daussà i Pera-Ros, 2020).

Aquesta necessitat connecta amb el concepte de reconeixement que exposà Taylor (1992):

> *La tesis es que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido* (Taylor, 1992: 53-54).

Aquest autor remarcà que la identitat no es construeix només solitàriament, sinó que es negocia de manera permanent a través de diàleg —sigui obert o bé intern— amb els altres (veg. també Vanrell i Castell, en aquest volum). D'aquí la importància del reconeixement (Taylor, 1992: 64). L'espai de trobada és, per tant, quelcom fonamental. Quelcom que cal cuidar especialment. En donar-se, la facilitació d'activitats que afavoreixin aquest diàleg pot integrar elements que ajudin a desfer prejudicis i que promoguin un coneixement més vertader entre les persones. En aquest sentit, tant el joc com l'humor, per tot el que hem descrit fins ara i, sobretot, perquè celebren l'espontaneïtat i afavoreixen l'expressió més genuïna de cadascú, poden servir a aquest fi.

No es tracta d'una tasca que només sigui responsabilitat de la dinamització lingüística. En paral·lel, des de diferents àmbits, social, cultural, educatiu..., cal prendre consciència que es pot treballar per l'acollida i per la interculturalitat, passant pel reconeixement, per la valoració de la riquesa que suposa la diversitat cultural, i defugint l'eurocentrisme, promovent la curiositat i l'obertura a altres realitats.

7. Orientacions pel que fa l'ús del joc i l'humor en la dinamització lingüística

Sent conscients que tant el joc com l'humor són elements que ja poden haver tengut presència en molts projectes i activitats de dinamització lingüística, no existeixen encara estudis que n'analitzin l'impacte. Tenint-ho en compte, proposam a continuació algunes orientacions pel que fa al ventall de recursos de què podem disposar.

Pel que fa al joc, es pot utilitzar, més enllà d'un altre objectiu concret, com a activitat inicial de distensió, per «trencar el gel», generar comoditat entre els participants i que es preparin per a l'activitat posterior d'una manera més relaxada.

Dit això, podem recórrer, en primer lloc, a l'aprenentatge basat en jocs (ABJ), que consisteix en la utilització de jocs preexistents amb una finalitat educativa. Podem fer ús dels jocs tradicionals i/o populars, que a banda de donar a conèixer aspectes de la nostra cultura, poden propiciar una oportunitat per a parlar dels jocs tradicionals d'altres indrets, i també de jocs inventats —la forma de gimcana o de joc d'escapada pot ajudar a inspirar-nos. Hi ha molts de jocs i material didàctic lúdic per tal de treballar determinats aspectes de la llengua i, també, una gran quantitat de jocs de taula, de cartes, de daus, fitxes, els quals ens poden ser útils, tot i que els materials d'aquest tipus en llengua catalana no són abundants.[20] Les noves tecnologies també ens posen a l'abast un bon nombre de jocs i aplicacions,

20 Alguns dels jocs de taula, de daus i de cartes que existeixen en català són els següents: Parauleja, Dobble, La fallera calavera, Kaleidos, Scrabble i Story Cubes, entre d'altres.

que podem fer servir, a banda dels videojocs, tot i que igualment en aquest àmbit hi manquen encara recursos en llengua catalana.

En segon lloc, també podem explorar el camp que ens obre la ludificació. De tota manera, es tracta d'un mètode en el qual convé formar-se per tal de no quedar-nos amb la simple utilització dels elements més tòpics i desaprofitar-ne tots els potencials (Fundació Jaume Bofill, s.d.). Finalment, la cultura popular ens proporciona recursos de tipus lúdic lligats a l'ús de la llengua, els quals també podem utilitzar, com les cançons en vers (veg. per exemple Associació Cor de Carxofa, s.d.; Associació Glosadors de Mallorca, s.d.; Calaf, Canyelles i Casals, s.d.; Martínez *et alii,* s.d., entre d'altres).

En tercer lloc, el teatre i les dinàmiques teatrals obren un camp lúdic a partir del qual es poden treballar diversos objectius de la dinamització lingüística. Més enllà de l'assistència, com a espectadors, a un espectacle de tipus teatral més o menys convencional, que podria incloure un debat o activitats anteriors o posteriors, existeixen diversos tipus de dinàmiques teatrals participatives que ens poden ser molt útils, com els jocs d'expressió, que suposen un joc simbòlic, el «com si...», o els *role play* —evocació d'una situació. Igualment, el teatre social —que té com a base teòrica el teatre de l'oprimit de Boal (1998)— constitueix tot un camp que es pot explorar pel que fa a la dinamització, en tant que permet visibilitzar conflictes socials, provocar la reflexió, facilitar la resolució, de tal manera que pot esdevenir una bona eina de transformació social. Entre les diverses tècniques que inclou hi ha la dramatúrgia simultània, el teatre fòrum, el teatre imatge, el teatre invisible i el teatre periodístic.

Hem de dir que molts d'aquests jocs fàcilment poden desembocar en humor i provocar situacions risibles. Al seu torn, l'humor pot utilitzar-se de diverses maneres. Tenint en compte, com hem dit, que no totes les persones tenen la mateixa predisposició cap a l'humor, existeixen recursos per tal de poder afegir aquest element en la nostra tasca. Més enllà d'això, l'humor pot provocar-se a partir de la mateixa activitat proposada, treballant perquè sigui potencialment risible o divertida, a través de la utilització de materials complementaris o de suport, com els de tipus audiovisual, vídeos, cançons..., o bé a través de la inclusió d'altres professionals, com actors o actrius.

8. Algunes consideracions finals

Per molt que vulguem incorporar aquests recursos, joc i humor, en les activitats de dinamització lingüística, com a quelcom desitjable, per tots els motius que hem descrit i d'altres que se'n puguin considerar, no hauríem de perdre mai de vista el més important: els receptors. I els receptors són diversos i tots ells tenen les seves pròpies percepcions respecte al joc i l'humor. No sempre ens és possible conèixer-les amb antelació ni tampoc podem preveure certes reaccions que es

puguin produir, però sí que podem mirar d'aconseguir que la nostra acció sigui exitosa.

Tant el joc com l'humor, en essència, podem dir que són universals. Però no les seves concrecions, de tal manera que tot i que el terreny del joc ens pertanyi, com a éssers humans, precisament per això tots tenim percepcions i actituds pròpies, condicionades per aspectes molt diversos —cultura, gènere, edat, experiències prèvies...— que ens poden predisposar de diferent manera cap a una proposta lúdica. Igualment, l'humor i allò que ens fa riure pot divergir en funció d'aquests mateixos aspectes. Tanmateix, ni nosaltres ni ningú pot preveure certes reaccions i, de tota manera, no cal que siguin negatives, sempre pot existir un lloc per a la sorpresa. En tot cas, per tal de surfejar aquesta mar de perills, una sensibilitat, empatia i creativitat sempre activades ens permetran treure profit de l'impuls de les potencialitats d'aquests recursos.

Bibliografia

Amores, Marina; Trivi, Marta; Gómez, Laura; Pérez, Maria; Curiel, África; Sacchi, Andrea; Cano, Isabel; Boris, Paz; Tur, Judit; Gómez, Diana P.; Alvarado, Irene; Díaz, Nerea (2018). *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género.* Madrid: Anaitgames.

Associació Cor de Carxofa (s.d.). *Educació, difusió i foment de la glosa.* Recuperat de <http://www.eduglosa.cat/> (accés el febrer de 2021).

Associació Glosadors de Mallorca (s.d.). *Blog dels Glosadors de Mallorca.* Recuperat de <http://www.glosadorsdemallorca.com/> (accés el febrer de 2021).

Banas, John A.; Dunbar, Norah; Rodriguez, Dariela; Liu, Shr-Jie (2011). «A review of humor in educational settings: Four decades of research». A *Communication Education,* 60: 1, 115-144.

Bantulà, Jaume; Vilanou, Conrad (2009). «Joc, humanisme i pedagogia: la virtut de l'eutrapèlia». *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport,* 25.53-90.

Barba, Andrés (2016). *La risa caníbal. Humor, pensamiento cínico y poder.* Barcelona: Ediciones Alpha Decay.

Barbero, Alicia, Vidal, Carles, Barbeito, Cécile; Santiago, Irene (2005). *(Deconstruir) la imatge de l'enemic.* Bellaterra: Escola de Cultura de Pau, Universitat Autònoma de Barcelona.

Bekelja, Melissa; Bainbridge, Ann; Wojtaszczyk, Ann M.; Smith, Tony (2006). «Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers». *Communication Education,* 55: 2. 178-196.

Bergson, Henri ([1900] 2019). *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico.* Madrid: Alianza Editorial.

Boal, Augusto (1998). *Jogos para atores e não-atores.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boal, Augusto (2008). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Calaf, Mònica, Canyelles, Caterina; Casals, Albert. (s.d.) *Corrandescola*. Recuperat de <http://corrandescola.blogspot.com/> (accés el febrer de 2021).

Caro, Rodrigo ([1626] 1978). *Días geniales o lúdicros*. Madrid: Espasa Calpe.

Coromines, Joan (1980). *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*. Barcelona: Curial Edicions Catalanes.

Cuesta, Juanjo (2015). *Juego y teatro. Una propuesta de (re)gamificación escénica. Investigación teórico-práctica sobre los indicadores de ludismo en los procesos de creación dramática* (Tesi doctoral publicada). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Espunyes, Josep (2007). *Dites, locucions i frases fetes*. Barcelona: Proa.

Fundació Jaume Bofill. (s.d.). *Entrevista a Oriol Ripoll: La gamificació dignifica l'educació.* Recuperat de <https://educaciodema.cat/sites/default/files/entrevista_oriol_ripoll_gamificacio_1.pdf> (accés el febrer de 2021).

Freud, Sigmund ([1905] 1970). *El chiste y su relación con lo inconsciente.* Madrid: Alianza Editorial.

Gallud, Enrique (2016). *Teoría y mecanismos del humor.* Madrid: Editorial Carpe Noctem.

Garner, R. L. (2006). «Humor in pedagogy: how ha-ha can led to aha». *College Teaching*, 54: 1. 177-180.

Huizinga, Johan ([1938] 2019). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Lanz, Tilman; Daussà, Eva J.; Pera-Ros, Renée (2020). «Two-way integration of migrants and minoritized speakers: Voices from Catalonia». *Der Einfluss der Migration auf Sprach- und Kulturräume/The Impact of Migration on Language and Culture Areas.* 179-206. Peter Lang.

Marí, Isidor (2006). *Mundialització, interculturalitat i multilingüisme.* Palma: Lleonard Muntaner Editor.

Martínez, Alba; Llonch, Pau; Prieto, Joel; Vazili, Patxi (s.d.). *Versembrant*. Recuperat de <https://www.versembrant.cat/> (accés el febrer de 2021).

Miedzian, Myriam (1995). *Chicos son, hombres serán.* Madrid. Horas y horas.

Mulkay, Michael (1988). *On humour: Its nature and its place in modern society.* Cambridge: Cambridge Polity Press.

O'Connor, Brian (2021). *Elogio de la ociosidad. Un ensayo filosófico sobre el valor de no hacer nada.* Badalona: Ediciones Koan.

Ottai, Antonella (2020). *La risa nos hará más libres: cómicos en los campos nazis.* Madrid: Gedisa.

Parry, Madeleine; Olb, John, dir. (2018). *Hannah Gadsby: Nanette* [Pel·lícula]. Netflix.

Pearlstein, Ferne (2016). *The last laugh* [Documental]. EUA: Tangerine Entertainment.

Sarrias, Mercè (2019). *L'art de fer riure. Manual per escriure comèdia avui.* Barcelona: Angle Editorial-Institut del Teatre Edicions.

Taylor, Charles (1992). *Multiculturalismo y política del reconocimiento.* México: Fondo de Cultura Económica.

Viana, Amadeu (2013). «Créixer jove. L'humor i el joc». Dins *Ha, ha, ha!... Teatre infantil i humor. IV Simposi sobre el teatre infantil i juvenil.* Cerdanyola del Vallès: Punctum i Grup de recerca en arts escèniques (UAB). 21-37.

Vives, Joan Lluís (1992). *Introducció a la saviesa i altres escrits.* Barcelona: Proa.

Capítol 7

Dinamització lingüística: enfocament metodològic i disseny d'activitats

Margalida Barceló i Taberner
Centre de formació de professorat de Manacor

Maria Josep Carrasco Escandell
Investigadora independent

RESUM

La situació de minorització de la llengua catalana i l'emergència que suposa la disminució progressiva del seu ús social requereix que es generin accions de dinamització, guiades per persones facilitadores de processos per a augmentar aquest ús social. Segons el context i els destinataris, aquestes accions consistiran en processos de presa de consciència lingüística, de canvi d'actituds i de canvi de comportament lingüístic. En aquest capítol parlam de les competències necessàries per a poder dur a terme aquests processos en situacions formalitzades d'aprenentatge i en altres situacions de promoció de l'ús de la llengua, i de quins són els conceptes sociolingüístics clau dels quals s'ha de partir. Proposam un paradigma d'actuació basat en conceptes psicopedagògics com ara el constructivisme i la psicologia humanista, la teoria sociocultural del desenvolupament de l'aprenentatge, la teoria de la comunicació, l'enfocament sistèmic, la formació realista i la pràctica reflexiva, així com les estratègies metodològiques que se'n deriven. Es plantegen aspectes decisius de planificació i de programació d'actuacions de dinamització lingüística més enllà de la mera successió d'activitats. L'accent es posa en la formació realista, en el sentit de l'adequació imprescindible al context i als destinataris, per a obtenir beneficis rellevants per a la comunitat de parla. Finalment, s'ha aportat un guió de disseny d'activitats, que s'ha d'entendre com a orientatiu, en relació amb el que s'ha exposat abans i amb la necessitat d'elaborar seqüències integrals i contextualitzades. Es comenten també alguns exemples d'activitats en un exercici de regulació i metacognició.

Mots clau: normalització lingüística, normes d'ús lingüístic, actitud lingüística, constructivisme, actuacions de dinamització lingüística, seqüència didàctica.

Actualment es pot dir que el coneixement de la llengua catalana no constitueix cap obstacle insalvable per a assegurar les seves funcions de llengua de comunicació i cultura, en el marc de la major part dels territoris de parla catalana; un percentatge alt de la població que viu a Catalunya, Andorra, les Illes Balears i Pitiüses i el País Valencià, coneix el codi oral i escrit de la llengua. Per contra, el seu ús disminueix progressivament com a llengua d'ús habitual i com a llengua inicial, tal com demostren les enquestes d'usos lingüístics fetes a les Illes Balears (2014), País Valencià (2015) i Catalunya (2018) (Bretxa *et alii,* 2019), per comparació a les enquestes realitzades en la dècada anterior. Com a mostra, agafarem la dada que menys d'un 25 % de la població inicia les converses en català, tal com es desprèn de l'enquesta més recent (Junyent i Zaballa, 2020). En aquesta situació, es fa més necessària que mai la dinamització de l'ús de la llengua i, en conseqüència, és imprescindible formar professionals que s'hi dediquin, més enllà o al marge d'ensenyar la llengua.

1. Competències del dinamitzador lingüístic

L'objectiu de «dinamitzar» es vincula estretament amb el concepte de «competència» (Le Boterf, 2001), o conjunt de sabers i aptituds necessaris per a actuar i construir aprenentatges reals i efectius, sostenibles i adaptats al context (Echeverría, 2002). Un dinamitzador lingüístic ha de ser capaç de fer servir i incorporar habilitats, sabers i coneixements per a utilitzar-los en les situacions que es vagin generant.

Concretament, el dinamitzador ha de treballar des d'una perspectiva holística amb la combinació dels quatre grans components implícits en la noció de competència: saber, saber fer, saber ser i saber estar. Cal que tengui coneixements especialitzats teòrics (saber) de dos àmbits complementaris, el necessari per a ensenyar o acompanyar processos d'aprenentatge i el propi de l'objecte d'aprenentatge. Pel que fa al domini de mètodes i tècniques (saber fer), ha de saber aplicar de forma autònoma els coneixements a situacions concretes amb els procediments més adequats i transferir les experiències adquirides a noves situacions. En relació amb les seves aptituds socials i d'interacció (saber estar), ha de tenir capacitat d'observació i adaptació als seus destinataris per a poder adequar amb mesura les actuacions que ha dissenyat i per a poder-les dinamitzar amb fluïdesa i significativitat. Finalment, cal que les seves actituds personals (saber ser) cap a un mateix, cap als altres i cap a la pròpia professió, possibilitin un desenvolupament òptim de l'activitat professional.

2. Conceptes sociolingüístics clau

El dinamitzador ha de manejar una sèrie de conceptes sociolingüístics clau i tota la seva tasca n'ha d'estar impregnada, bé per a saber comunicar-los des del punt de vista cognitiu, si això és possible, bé per a dur a terme dinàmiques experiencials que hi estiguin relacionades. Alguns d'aquests conceptes són: diversitat lingüística, conflicte lingüístic, llengua dominant, llengua minoritzada, prejudici, àmbits i normes d'ús, ús convencional, ús intencional, etc.

El concepte de diversitat lingüística ens remet al fet de posar en relleu l'existència i la convivència de distintes llengües i les seves varietats (geogràfiques, històriques, socials). És fonamental a l'hora de defensar el respecte per tots els idiomes i promoure la preservació d'aquells que es troben en risc. Prendre consciència d'aquest fet és la base per a qualsevol reflexió sobre l'ús social i la sostenibilitat de les llengües. La tasca del dinamitzador, a través d'activitats relacionades amb la diversitat lingüística, consisteix a fer ben conscients els seus destinataris de quin és l'estatus del català dins aquesta diversitat; també de fer-los conscients de la situació de vulnerabilitat d'algunes llengües i dels processos que les han duites a aquest punt, per a poder confrontar-ho amb la situació del català que, encara que segons la UNESCO no es troba en situació de perill com a llengua, llevat de a l'Alguer (Moseley, 2010), les enquestes sociolingüístiques i la realitat quotidiana demostren que la vulnerabilitat existeix en contextos concrets dels territoris de parla catalana.

Un altre aspecte que cal definir és quins àmbits d'ús ocupa la llengua catalana i quins no. L'àmbit d'ús d'una forma o varietat lingüística és el conjunt d'ocasions o situacions en què és usada. Els àmbits es delimiten en funció de certes coordenades socioculturals: condició dels individus parlants, territori on es parla, tema del qual es parla, situació formal o informal, intencionalitat...

Els diferents usos lingüístics venen condicionats per les actituds dels parlants. Quan parlam d'actitud (Allport, 1935; *apud* Cuenca i Todolí, 2017) feim referència al grau positiu o negatiu amb què les persones tendim a jutjar qualsevol aspecte de la realitat, convencionalment anomenat *objecte d'actitud* (Eagly i Chaiken, 1995; *apud* Parales-Quenza i Vizcaíno-Gutiérrez, 2007). En un procés de dinamització lingüística l'*objecte* serà la llengua, per això parlarem d'*actitud lingüística,* que es defineix com la manifestació de l'actitud social dels individus, centrada en la llengua i l'ús que se'n fa en la societat, és a dir, la predisposició a valorar favorablement o desfavorablement un idioma o varietat lingüística i actuar en conseqüència. Qualsevol valoració està condicionada pels *prejudicis lingüístics* (veg. Sanginés en aquest volum), judicis d'opinió formulats abans de rebre la informació o sustentats sobre uns coneixements insuficients o erronis. Com diu Tuson (1988: 21): «amb graus diversos, el prejudici lingüístic (innocent o programat) és una manifestació del racisme aplicat a les llengües i als seus parlants».

Les actituds són observables en la conducta de les persones (judicis emesos, comportaments, hàbits...), no són innates com els instints; és a dir, les actituds lingüístiques dels individus s'han après. Són consistents i difícils de canviar una vegada creades, encara que poden ser modificades o reforçades mitjançant una intervenció adequada. Les actituds, com els valors, són a la base de la conducta: si es modifiquen unes determinades actituds, previsiblement, es modificaran algunes conductes. Són transferibles: una mateixa actitud pot respondre de diverses maneres a distints objectes d'actitud. És molt important que el dinamitzador ho tengui en compte a l'hora de dur a terme la seva tasca per a posar en marxa un procés de modificació de les actituds; per a canviar-les, enfortir-les o consolidar-les.

Els dinamitzadors han de potenciar una actitud favorable envers el català, això és la lleialtat lingüística, i procurar transformar altres actituds que poden ser contraproduents en el procés de dinamització com la defecció o la dimissió lingüístiques. Aquestes actituds són les que determinen les normes d'ús lingüístic, és a dir, les pautes de conducta lingüística. El dinamitzador ha de tenir present el que diu Aracil (1982) respecte a dos tipus d'usos lingüístics:

- Un ús convencional, que s'adapta a les normes d'una societat i, per tant, és considerat «natural». En situació de conflicte lingüístic la norma d'ús convencional contribueix al desprestigi i procés de substitució de la llengua minoritzada. A la nostra societat la norma d'ús convencional per excel·lència és la convergència al castellà.
- Un ús intencional, propi de grups «disconformes», «transgressors», que dubten de la pretesa «naturalitat» de les normes d'ús lingüístic vigents i, en conseqüència, introdueixen una varietat lingüística dins un àmbit diferent d'aquell en què es considerava apropiada en principi.

En el procés de dinamització s'ha de potenciar l'ús intencional de la llengua minoritzada, en aquest cas el català, en el camí cap a la seva normalització. L'objectiu és fer conscients els participants de la importància de dur a terme un ús lingüístic intencional com a motor del canvi sociolingüístic, a través d'un procés de conscienciació i un treball sistemàtic, gradual i planificat, que ha d'incloure la comprensió i l'assimilació d'aquests i altres conceptes sociolingüístics clau. Aquests canvis són possibles a partir d'un procés d'aprenentatge constructiu.

3. Aspectes psicopedagògics: marc teòric

Consideram que el marc conceptual per a la pràctica pedagògica de la dinamització de l'ús de la llengua no pot defugir els referents teòrics, que contextualitzam breument en aquest apartat, sense intenció d'aprofundir-hi, amb el benentès que constitueixen un paradigma general d'actuació que necessàriament

s'haurà d'adaptar a les condicions que requereix cada intervenció i el tipus de destinataris.

a) Psicologia humanista

Un dels fonaments de la psicologia humanista és la teoria sobre la motivació humana, exposada el 1943 per Maslow com a jerarquia de les necessitats humanes (Maslow, 1983) i representada de forma gràfica posteriorment com a Piràmide de Maslow (figura 1) (veg. també Strubell i Trueta en aquest volum). Ens ajuda a situar el «valor» que els destinataris de la dinamització lingüística poden donar a l'augment de l'ús de la llengua catalana, en tant que és una llengua minoritzada. Aquesta valoració pot ser diferent segons es tracti de nous parlants, de catalanoparlants, de no catalanoparlants, etc. El prestigi o el valor social i funcional de la llengua, segons el territori i les necessitats acadèmiques o laborals, influeixen en el valor que els destinataris hi puguin donar. Tenir esment d'aquest concepte pot ajudar el dinamitzador a contextualitzar millor la seva proposta didàctica.

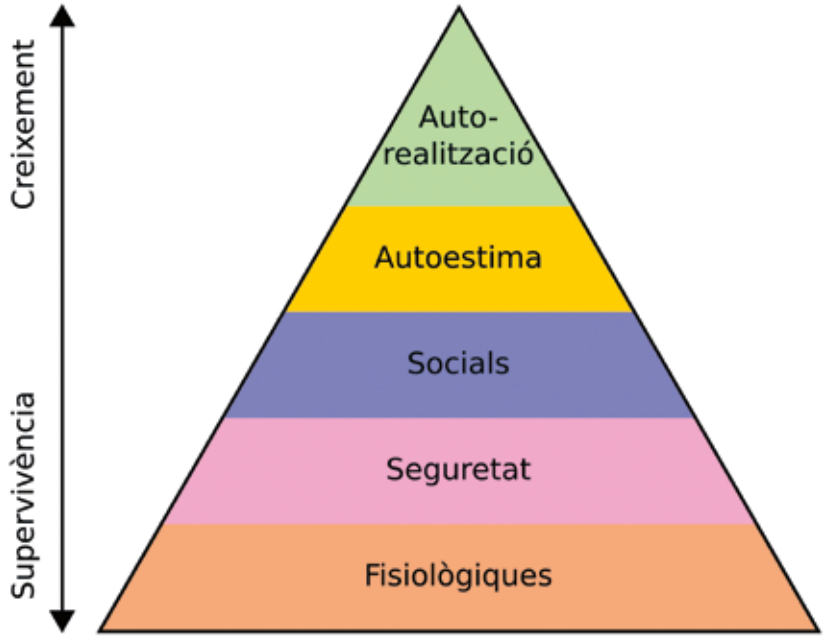

Figura 1. Jerarquia de les necessitats humanes de Maslow.
Font: reproduït per Dídac Martorell a partir de Lluveras (2007).

A partir de 1951, Rogers inicia les seves aportacions teòriques relacionades amb la psicologia, branca que s'ha anomenat «psicologia humanista». Qualsevol procés educatiu o de millora se situa a partir de l'experiència i de la capacitat vital constructiva de les persones (Rogers, 2011). En aquest sentit, els objectius de millora o d'aprenentatge que es marquin hauran de ser significatius o experiencials,

la qual cosa és ben escaient al propòsit de la dinamització, que és l'augment real, experiencial, de l'ús social de la llengua. Partir de l'experiència vital dels destinataris de la dinamització, saber fer emergir les seves creences, és un punt de partida necessari per a fer-la avançar.

b) Constructivisme i teoria sociocultural del desenvolupament i de l'aprenentatge

Del constructivisme en destacarem dues aportacions fonamentals que, des de la psicologia, ens ajuden a conèixer com aprenem i com construïm aprenentatges duradors i rellevants socialment i cultural.

Vigotski, a partir de 1925, exposa la seva teoria del desenvolupament del procés d'ensenyament i aprenentatge i hi afegeix un component sociocultural que va més enllà de l'autoaprenentatge; és a dir, si no aprenem sols, s'aprèn més i amb més qualitat. El dinamitzador, docent o guia, ha de facilitar el procés amb la creació del que des del constructivisme s'anomena «bastida»: espais i contextos en què s'estimula el pensament dialògic i es crea un marc de referència comú a través de la interacció constant (parelles, grups, equips de treball cooperatiu...). El dinamitzador haurà de guiar el procés, no fer-lo; aquest aspecte és molt important en relació amb el tema que ens ocupa, ja que la situació de minorització produeix prejudicis i actituds que no es podran canviar a través d'instruccions, d'informació científica o d'opinions d'experts; la minorització ha provocat, com a mínim, inseguretat en els mateixos parlants, però també prevenció, indefinició, desvinculació, rebuig... Serà necessari fer servir estratègies exploradores, preguntes de metareflexió sobre la dinàmica individual i la del grup i visibilitzar el progressos que es vagin assolint a través d'exercicis de metacognició.

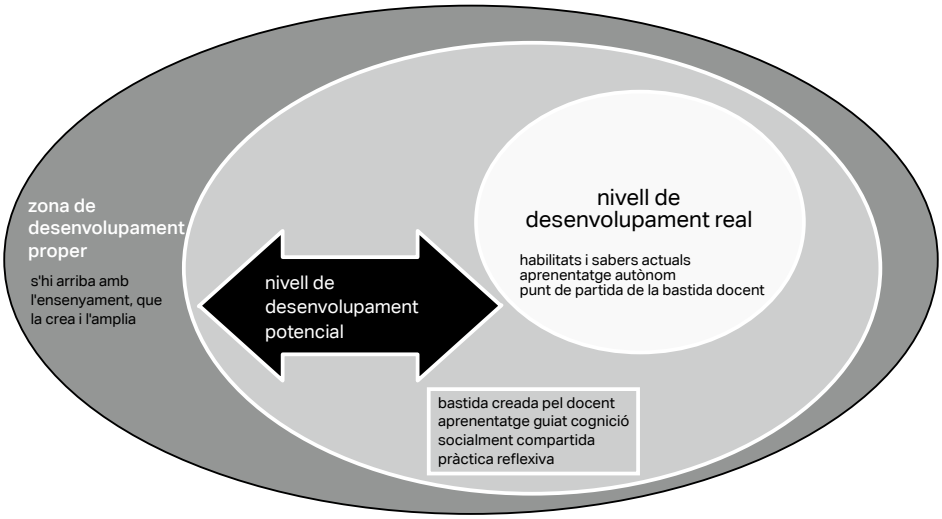

Figura 2. Zona de desenvolupament proper de l'aprenentatge.
Font: elaboració pròpia a partir de Vigotski (1979) i treballs anteriors.

El docent dinamitzador haurà de destriar quin és el nivell de desenvolupament real en l'ús social de la llengua dels nostres destinataris o allò que ja saben (saben, saben fer, saben ser, saben estar) i així podrà enfocar la dinamització lingüística dins el nivell de desenvolupament potencial, amb l'objectiu de crear i ampliar la zona de desenvolupament proper.

Piaget a partir de 1947 investiga sobre les etapes del desenvolupament cognitiu. Parla de capacitat d'autoaprenentatge i de les fases maduratives dels aprenents (Piaget, 1999). Aquestes aportacions ens donen pistes per a poder elaborar actuacions adequades als destinataris, a la seva capacitat i fase madurativa, de manera que puguem aconseguir aproximar-nos a un augment de l'ús social de la llengua catalana, que sigui conscient i que no sigui efímer.

c) Habilitats de pensament

El disseny d'actuacions i seqüències d'aprenentatge, amb activitats concretes, ha de facilitar el procés d'aprenentatge desitjat, en referència als objectius que ens haurem marcat. Qualsevol seqüència que categoritzi un procés d'aprenentatge haurà de tenir en compte que les accions cognitives són diverses i que tenen diferents nivells de complexitat; no és el mateix «recordar» o «descriure», «argumentar» o «avaluar», per exemple.

Bloom a partir de 1956 va aportar una categorització de l'àmbit cognitiu, revisada i ampliada posteriorment per altres psicopedagogs, anomenada taxonomia de Bloom, que trobareu representada a la figura 3.

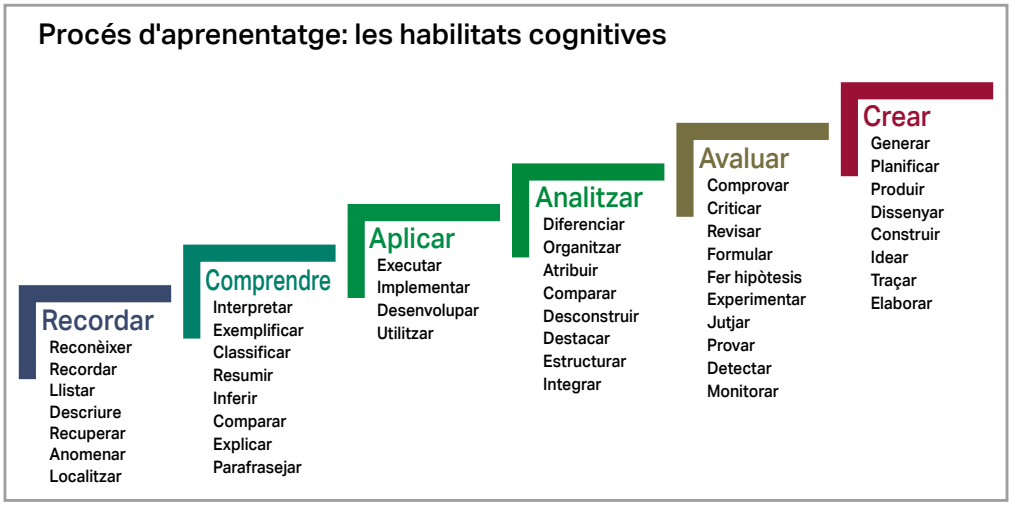

Figura 3. Taxonomia de Bloom. Font: reproduït per Dídac Martorell a partir de Direcció General de Currículum i Personalització (2020: 17).

Es tracta d'una eina molt útil per a crear accions educatives que incloguin nivells de complexitat diferents, des de les habilitats de pensament inferior (recordar, comprendre, aplicar) a les habilitats de pensament superior (analitzar, avaluar,

crear). Orienta sobre l'abast de les accions, que no s'haurien de limitar només a les habilitats de pensament inferiors; ajuda a situar i adaptar les activitats a les necessitats dels destinataris, del context i del moment.

d) Enfocament sistèmic

Aquest enfocament posa en valor la visió integral, com un tot, de tres aspectes interrelacionats: la xarxa familiar de cada persona, els vincles i les complexitats entre una generació i la següent; la xarxa social i transgeneracional (de padrins a nets, per exemple); la xarxa intergeneracional, o sigui, les relacions entre iguals d'una mateixa generació. Cada persona viu els tres aspectes alhora i en cada un d'aquests nivells existeix un context sociocultural i moral (valors, creences, normes) que determina comportaments (Traveset i Parellada, 2014) i, entre aquests, els comportaments **intralingüístics** (relacionats amb la visió de la diversitat interna de la llengua, és a dir varietats i registres) i interlingüístics (relacionats amb la convivència entre llengües diverses).

En aquest sentit, la mirada sistèmica ens aporta alguns elements que ens ajuden a enfortir o crear vinculació amb la llengua catalana o, si més no, a entendre i fer fluir la complexitat de la vivència de la llengua en situació de minorització, sigui una vivència de lleialtat o, al contrari, una vivència de rebuig. Es tractarà de tenir en compte diversos aspectes, entre els quals el sentiment de pertinença, o sigui, la ubicació i el context, així com la inclusió de totes les persones sigui quina sigui la seva experiència lingüística i el valor que cada persona hi doni. També és rellevant prendre en consideració els vincles generacionals amb la llengua o les llengües, les fidelitats i relacions d'estima i el reconeixement dels sabers i sentiments.

e) Pràctica reflexiva i formació realista

Korthagen *et alii* (2001) proposen un model formatiu vinculat amb la visió constructivista de l'aprenentatge. L'objectiu és que les persones que participen d'una actuació educativa confiïn en la seva capacitat de construir el propi coneixement, de reflexionar sobre les seves visions del món i de desenvolupar la identitat personal a més d'un lloc propi en la societat.

Aquest model aporta una metodologia formativa, que s'ha anomenat posteriorment «pràctica reflexiva» (Perrenoud, 2004), basada en la potència de les experiències individuals i la vinculació entre les experiències de persones diferents, a partir de les quals es treballa en un **cicle reflexiu**. El cicle reflexiu es descriu en cinc passes consecutives: acció o experiència concreta, revisió d'aquesta acció, presa de consciència dels aspectes essencials, recerca i creació d'una acció alternativa i, finalment, assaig de la nova acció (Esteve, Carandell i Keim, 2020). En situacions de dinamització lingüística en què les condicions ens permetin treballar en grup i en format estable (tallers, cursos, cicles), és una metodologia interessant per a facilitar canvis reals i estables de comportaments lingüístics, amb la intenció

d'augmentar progressivament l'ús de la llengua catalana en situacions en què abans no s'usava.

De manera succinta esmentam encara altres aspectes que convé tenir presents: explicitar aspectes teòrics només quan estan vinculats amb la pràctica o la vivència concreta, amb la intenció de validar-la; valorar les debilitats en el sentit que poden ser oportunitats; donar importància a les percepcions, els sentiments i les emocions ja que estan estretament relacionats amb els comportaments quotidians i els hàbits de relació interpersonal; fer emergir el coneixement compartit de les persones del grup i relacionar-lo amb els objectius de millora de l'ús de la llengua; tenir present el concepte d'**alteritat**, fer-lo emergir, reconèixer-lo i connectar el que treballam amb el que saben i senten les persones que participen de les actuacions de dinamització, ja que cada persona respon des de la seva pròpia cultura i visió del món.

En definitiva, es tracta de tenir en compte les dimensions cognitiva, emocional, volitiva i conductual com a pauta de reflexió sistemàtica, de forma gradual, amb tècniques d'aprenentatge cooperatiu i entre iguals. Les investigacions demostren que les situacions d'aprenentatge i suport mutu entre iguals són efectives i sostenibles (Pujolàs i Maset, 2002). El dinamitzador ha d'estimular la reflexió, crear les dinàmiques i activitats que condueixen el procés d'aprenentatge i fer la retroacció adequada.

f) Processos de canvi i lideratge

El dinamitzador, com a persona que lidera aquestes actuacions, es trobarà davant la necessitat d'induir i gestionar processos de canvi de comportaments lingüístics de complexitat diversa. Entendre aquests processos i respectar la seva complexitat significa tenir present que l'objectiu no pot ser fer canvis rotunds o màxims, sinó que cal saber ajudar a construir un full de ruta amb trams assolibles. De la mateixa manera, s'ha de tenir present que sortir de la zona de confort i ampliar-la no és ni fàcil, ni ràpid, i que crea resistències.

Aquest lideratge s'ha de dur a terme des del compromís intern, amb els destinataris de les actuacions de dinamització, i extern, amb la comunitat de parla. Fullan (2001) esmenta de forma molt senzilla que el resultat esperable d'un canvi és que succeeixin menys coses negatives i en succeeixin més de positives. Aquesta fórmula, aparentment tan òbvia, ens indica que s'ha de donar valor a cada tram del full de ruta que s'haurà bastit en cada actuació de dinamització que es desenvolupi. També esmenta que el líder ha de treballar des de l'entusiasme, l'energia i l'esperança. En altres paraules, el dinamitzador ha de creure en el que fa i ho ha d'estimar i, per a fer-ho amb vitalitat, ha de confiar que és possible i ho ha d'encomanar.

4. Planificació, metodologia i disseny d'activitats

Definim planificació com un procés continu que incideix sobre un mateix objecte d'intervenció des de diferents nivells d'anàlisi. Aquest procés, que avança en espiral, parteix de fites i objectius a llarg termini, que concretam a mesura que descendim en l'espiral, fins a arribar a activitats específiques per tal d'assolir aquests objectius.

La planificació (figura 4) és un procés seqüencial que permet analitzar i identificar les prioritats, definir clarament els objectius, les activitats per a assolir-los, els recursos humans i materials, el calendari, així com implementar-ne l'avaluació.

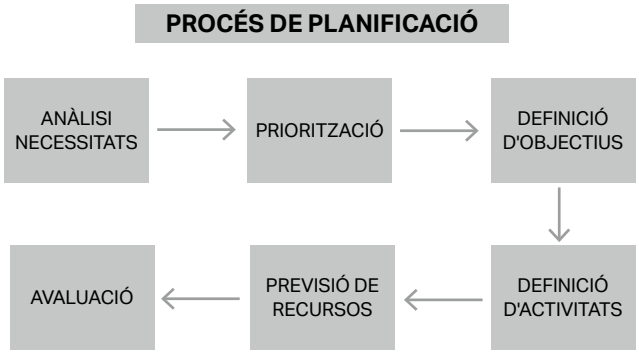

Figura 4. Procés de planificació. Font: elaboració pròpia.

La planificació de la dinamització lingüística és un mitjà per a l'assoliment d'un propòsit de transformació de la realitat. Ha d'implicar una presa de decisions racional i transparent. Es converteix en una bona manera de reduir el grau d'incertesa que implica qualsevol procés de canvi, en aquest cas de canvi d'actituds.

Així, existeixen diferents nivells i tipus de planificació, segons els terminis (curt, mitjà i llarg) i el seu grau de concreció:

a) Pla. És el marc general d'actuació, prové de l'estructuració de les diferents polítiques de les administracions públiques. És la dimensió més estratègica de la planificació.

b) Programa. És l'estructuració del pla en diferents àrees i diferents objectius generals per a aquestes àrees, així com la dotació o assignació de recursos, temps i espai.

c) Projecte. És la unitat més operativa orientada a la realització d'una acció específica per a l'assoliment dels objectius del programa.

En el nostre cas, parlam específicament del disseny d'activitats adreçades a la dinamització de l'ús de la llengua catalana, inserides en un projecte concret, adequat al context.

La primera fase d'un projecte és la detecció i l'anàlisi de les necessitats, com a procés de prospectiva adreçat a conèixer en profunditat la realitat sobre la qual volem i podem incidir, per tal de prioritzar i definir els objectius que ens proposarem i, a continuació, concretar i dissenyar les activitats més adients, que posteriorment durem a terme. És molt important que el dinamitzador tengui la informació suficient sobre els seus destinataris i l'entitat o institució a la qual pertanyen: en quin estat s'hi troba la llengua catalana, quina és la seva formació, quin és el seu grau de motivació, quines expectatives tenen, etc. Per exemple, no és el mateix que una persona assisteixi a una formació perquè la seva institució així ho determina que hi vagi per voluntat pròpia.

La darrera fase és dissenyar i implementar l'avaluació durant tot el procés, de manera que sigui formativa. Aquesta fase és la que permet determinar si s'han assolit els objectius, s'han efectuat correctament les activitats previstes i si hi ha hagut desviacions en algun o alguns aspectes del procés, establerts a l'inici, per tal de reajustar-los, ja sigui durant l'execució com de cara a altres projectes.

La columna vertebral de qualsevol projecte de dinamització lingüística consisteix a incidir, mitjançant les activitats dissenyades, en les actituds dels destinataris. Encara que a l'apartat 2 d'aquest capítol hem definit el concepte d'actitud i, específicament, el d'actitud lingüística, hi aprofundirem una mica més.

Les actituds predisposen a una actuació concreta enfront d'un fet o un context. La taula 1 mostra de manera esquemàtica els tres components de les actituds (Baker, 1992; *apud* Cuenca i Todolí, 1996):

cognitiu	afectiu	conductual
pensaments i creences de la persona respecte de l'objecte de l'actitud	sentiments i emocions associats a l'objecte de l'actitud: plaer, acceptació, orgull, rebuig…	intencions o disposicions a l'acció, així com els comportaments adreçats a l'objecte de l'actitud

Taula 1. Components de les actituds. Font: elaboració pròpia.

Les actituds en què hem d'incidir fonamentalment en les intervencions de dinamització lingüística, seguint Cassany, Luna i Sanz (1993: 468), són:

a) Concepció de qualsevol llengua com a vehicle de comunicació vàlid per a tots els àmbits i usos socials.

b) Valoració equitativa de totes les llengües.

c) Concepció de la llengua com a patrimoni col·lectiu d'una determinada comunitat.

d) Actitud receptiva envers l'aprenentatge de llengües.

e) Ús del català com a vehicle de comunicació en tots els àmbits i usos socials de la comunicació lingüística i en tots el territoris de parla catalana.

Per tal de dur a terme canvis actitudinals, hem de dissenyar activitats que incideixin en els diferents components de les actituds, partint d'un enfocament que:

1) Creï un clima de confiança, dins el qual els destinataris se sentin lliures per a expressar les seves opinions, els seus dubtes, les seves contradiccions i tot allò que es refereixi a la seva concepció de les llengües que conviuen a la comunitat.

2) Provoqui contradiccions dins la zona de desenvolupament potencial amb elements de raonament nous per a desequilibrar les creences sobre la llengua que l'aprenent tenia formades.

3) Transfereixi els aprenentatges adquirits a la conducta. Aquest serà un indicador important per a l'avaluació del grau d'assumpció de la nova actitud.

L'observació i l'estudi de les creences i els valors dels destinataris de la dinamització i de la societat que els envolta permetran al dinamitzador desactivar actituds negatives i transmetre noves normes d'ús lingüístic més respectuoses i igualitàries per a totes les comunitats lingüístiques coexistents en la nostra societat. Una bona manera de detectar els possibles prejudicis lingüístics és dur a terme, al principi del procés, una avaluació inicial amb qüestions relatives a la percepció que tenen de la llengua. Alhora és convenient incloure-hi d'altres qüestions sobre dades generals dels participants (edat, sexe, lloc de naixement, llengües parlades, formació, etc.).

Respecte al component afectiu, val a dir que l'empatia del dinamitzador envers els sentiments i les emocions que provoca l'ús de la llengua en els destinataris serà un factor clau per a garantir la seva predisposició al procés de canvi.

Quant a l'avaluació, hem de tenir en compte que l'observació del component conductual en serà l'indicador fonamental. El dinamitzador ha de dissenyar activitats que li permetin observar la conducta lingüística dels participants i que propiciïn, en un procés d'avaluació formativa, el desenvolupament d'una conducta lingüísticament assertiva (veg. Sanginés en aquest volum). Aquesta nova actitud els permet sentir-se còmodes quan utilitzen la llengua en situacions en què abans no s'hi sentien, adonar-se de situacions de minorització de la llengua catalana i ser capaços d'intervenir-hi.

És evident que l'actuació del dinamitzador sempre estarà condicionada per les seves creences, que conformaran les seves actituds i conductes. Una actitud positiva i proactiva permetrà que les seves habilitats formadores es manifestin per a treure profit de cada situació. De manera resumida, podem dir que ha de ser model de conducta (tolerant, respectuós, equànime, dialogant i positiu) i facilitador (ha d'ajudar a arribar a unes idees o coneixements, no ha d'imposar els propis de manera dogmàtica).

Per a dur a terme l'objectiu de dinamització lingüística, el dinamitzador podrà utilitzar estratègies diverses com:

- Posar en pràctica activitats i agrupaments fonamentats en l'aprenentatge cooperatiu i aprenentatge entre iguals (Pujolàs i Maset, 2002; Duran i Monereo, 2012). Per exemple, foli giratori, 1-2-4, llapis enmig, etc.
- Emprar els recursos digitals a l'abast per a facilitar l'aprenentatge i millorar la percepció de la llengua catalana, per exemple, enquestes, gràfics, núvols de paraules, pòsters digitals, jocs i enquestes de competició, etc.
- Fer servir el component lúdic (veg. Capellà Oliver en aquest volum) i aprofitar-ne el gran potencial que té en el treball sobre les actituds, o sigui, aplicar els recursos dels jocs (disseny, dinàmiques, elements, etc.) en contextos no lúdics per a modificar comportaments dels individus mitjançant accions sobre la seva motivació (Teixes, 2015).

Respecte als destinataris de la dinamització, cal tenir present que, si els objectius proposats i les activitats programades són adequats a les seves característiques, no provocaran frustració ni avorriment. Així, els participants estaran més motivats si es compleixen les seves expectatives.

El procés de canvi d'actituds (Nando, Palomero i Valls, 2003):

- Ha de ser sistemàtic, gradual i planificat.
- Ha de respondre a objectius assolibles.
- Ha d'implicar tots els estaments de la comunitat, entitat, centre escolar, ajuntament...
- No s'han d'esperar resultats immediats quan només poden produir-se a termini mitjà o llarg, la qual cosa pot provocar frustració en els implicats.

Cal dir, també, que seria desitjable que a qualsevol institució, entitat, centre escolar, etc. hi hagués un Pla de Normalització Lingüística (PNL) evidenciat mitjançant programes i projectes de dinamització lingüística. D'aquesta manera, les activitats de dinamització serien més rellevants i més significatives en tots els àmbits, tant formals com informals.

El dinamitzador, per a incidir en les actituds, farà servir fonamentalment el diàleg i l'argumentació. Per a argumentar, ha de tenir una actitud oberta i dialogant, però assertiva, escoltar els arguments de l'altre sense deixar de banda els seus. És important tenir en compte la posició de qui parla i el seu punt de vista. Fer servir l'empatia i posar en pràctica la negociació: «et comprenc, però... entenc el que dius, no obstant això...». És fonamental exercir l'autocontrol; no contraatacar.

Algunes tècniques que es poden utilitzar són, per exemple:

- Aprenentatge cooperatiu (Pujolàs i Maset, 2002; Duran i Monereo, 2012): com el trencaclosques d'Aronson, el grup d'investigació, 1/2/4, Phillips 66...

- Comunicació persuasiva, és a dir, la utilització deliberada de la persuasió per a formar, canviar o reforçar les actituds de les persones. Per a dur-la a terme empram diversos recursos per a provocar el debat entre els assistents com: relacionar imatges amb conceptes sociolingüístics, elaborar murals amb frases significatives de contingut sociolingüístic, treballar les metàfores, treballar en petit grup amb frases desordenades de sociolingüistes reconeguts que s'han d'ordenar i explicar-ne el significat, etc.
- Participació activa a partir de jocs d'estratègia i simulació, discussió en grup, assemblea, comentari de textos, elaboració de decàlegs, entre d'altres.

A la taula 2 proposam un guió orientatiu exemplificat per al disseny de seqüències didàctiques.

<table>
<tr><th colspan="3">ACTIVITAT DE DINAMITZACIÓ</th></tr>
<tr><td colspan="3">TÍTOL: «Reconstruïm frases»</td></tr>
<tr><td colspan="3">DESTINATARIS: Grup d'entre 15 i 20 professors i professores d'ESO</td></tr>
<tr><td colspan="3">HABILITATS DE PENSAMENT: comprendre (interpretar, explicar), analitzar (comparar, desconstruir) avaluar (fer hipòtesis, detectar), crear (generar, construir).</td></tr>
<tr><td rowspan="2">TEMPORITZACIÓ</td><td colspan="2">Ubicació: 1r trimestre</td></tr>
<tr><td colspan="2">Durada: 60 min</td></tr>
<tr><td colspan="3">TIPUS D'AGRUPAMENTS: equips de 3 o 4, gran grup</td></tr>
<tr><th>OBJECTIUS</th><th>CONTINGUTS</th><th>CRITERIS D'AVALUACIÓ I INDICADORS D'ASSOLIMENT</th></tr>
<tr><td>Aplicar criteris lògics per a ordenar les frases.

Reflexionar i compartir les seves opinions.

Identificar conceptes sociolingüístics implícits en les frases.

Vincular els conceptes implícits amb les actituds pròpies per a millorar-les.</td><td>Prejudicis

Actituds lingüístiques

Normes d'ús

Assertivitat lingüística</td><td>Reconstrucció correcta de les frases: les frases coincideixen amb les originals.

Els participants es fan conscients dels seus dubtes i les seves contradiccions i i els expressen: justifiquen i raonen les seves contradiccions i dubtes.

Formulació aproximada dels conceptes implícits a les frases: exposen o parafrasegen les idees principals implícites als conceptes sociolingüístics.

Fer una descripció contrastada de les actituds pròpies: relacionen les seves actituds amb els conceptes analitzats de forma crítica.</td></tr>
<tr><td colspan="3">MATERIALS: Targetes amb frases desordenades, d'autors o personatges famosos, relacionades amb aspectes de l'ús social de la llengua (diversitat lingüística, prejudicis, substitució...). Exemple: "Les llengües no moren perquè els que venen de fora no les aprenen, sinó perquè els seus parlants deixen de parlar-les".</td></tr>
<tr><td colspan="3">RECURSOS: Aula que permeti agrupaments flexibles, pissarra electrònica...</td></tr>
<tr><td colspan="3">DESCRIPCIÓ DETALLADA I SEQÜENCIACIÓ</td></tr>
</table>

Per a dur a terme aquesta activitat s'hauran d'haver treballat els conceptes sociolingüístics bàsics, es tracta d'una activitat d'aprofundiment (es pot simplificar i fer-la més senzilla, només amb l'objectiu de generar debat).

1. Es presenten les targetes amb les frases desordenades i se'n reparteix una de diferent a cada equip.
2. Es donen 7 minuts per a reconstruir les frases i trobar-ne el sentit.
3. En acabar el temps, en gran grup, el primer equip, que haurà triat el seu portaveu, fa una hipòtesi de la reconstrucció i n'explica el significat. (3 min)
4. La resta d'equips expressa allò que pensen de l'aportació de l'equip que ha parlat. Hauran de dir si la frase està ben ordenada, o no, si el sentit que li han trobat és correcte; si no ho és, hauran de dir quina és la seva hipòtesi. (10 min)
5. El dinamitzador, un cop debatudes les diferents hipòtesis, dirà com és la frase original, farà la seva retroacció i comentarà allò que pretenia l'autor, contextualitzant-lo. (5 min)
6. A continuació es farà el mateix amb les frases de la resta d'equips. (35 min)

Taula 2. Guió orientatiu de disseny d'activitats exemplificat. Font: elaboració pròpia.

5. Alguns exemples d'activitats

L'objectiu final de les actuacions de dinamització és que generin la reconstrucció de les pràctiques d'ús lingüístic, de manera que siguin més normalitzadores que abans i que generin consciència lingüística. Les activitats que comentam tracten sempre continguts sociolingüístics, de forma implícita o explícita. No cal dir que es poden fer moltes altres activitats que prestigien l'ús de la llengua o la incorporen des d'altres continguts, com poden ser cançons, contes, concursos, elaboració de pòsters i cartells, lectures, recitacions, teatre, etc. Aquestes activitats, però, estan prou desenvolupades en l'àmbit acadèmic i no seran objecte d'aquesta aportació.

5.1. Activitat d'avaluació inicial

«L'Escala de Thurstone»

Per a dur a terme l'avaluació inicial, fonamental per a detectar i reconèixer els prejudicis lingüístics dels assistents, proposam una activitat inspirada en la que va crear originàriament Louis Leon Thurstone el 1928 amb l'objectiu de mesurar l'actitud cap a la religió (Martí, 2018). Aquesta escala, a diferència d'altres que se centren en el subjecte o persona, se centra en l'objecte de l'actitud, en el nostre cas, la llengua catalana.

Aquesta tècnica s'ha utilitzat per a estudiar les actituds lingüístiques d'un determinat col·lectiu, en el marc d'un estudi demoscòpic. En el nostre cas, el que farem serà mostrar als participants algun exemple d'escala de Thurstone, relacionat amb actituds que no siguin lingüístiques i, a continuació, els proposarem que en creïn una de relacionada amb la llengua catalana, que ha de respondre a una pregunta amb multiresposta. Les escales que crearem en el taller ens seran molt útils per a detectar els prejudicis i les actituds lingüístiques dels assistents. A partir del debat, hi reflexionarem i ens farem conscients de quina és la mentalitat dominant en una societat amb conflicte de llengües.

L'escala és un conjunt d'ítems graduals, que han d'expressar sis actituds diferents en relació amb l'objecte de consulta. Les afirmacions van des d'una actitud molt negativa fins a una de molt positiva, passant per una de menys negativa, dues més aviat neutres i una darrera de molt positiva. Si es tractàs d'una enquesta, les afirmacions es presentarien desordenades, de manera que els enquestats les haguessin d'ordenar. En el nostre cas, l'objectiu de treballar amb un escala de Thurstone no és recollir dades demoscòpiques, sinó aconseguir que els participants, de manera inconscient, expressin tot allò que condiciona la seva actitud cap a la llengua.

Per a dur a terme aquesta activitat el que farem serà dividir el conjunt de participants en grups més petits i demanar-los que elaborin una escala de respostes a una qüestió, per exemple: «Quina presència hauria de tenir el català a la nostra comunitat?». Se'ls dirà que la finalitat de l'exercici és elaborar una eina per a mesurar les diferents actituds cap a la llengua catalana i que, partint de les que elabori cada grup, s'arribarà, de manera consensuada, a la confecció de la definitiva.

Cada petit grup redactarà els sis ítems que han de correspondre a les diferents actituds, des de la més favorable a la presència del català en tots els àmbits de la societat fins a la més desfavorable que, fins i tot, pot arribar a ser hostil.

Per a introduir l'activitat, com ja hem dit, els mostrarem un model d'escala, per exemple, sobre les actituds envers les curses de braus.

En cap moment els direm que l'escala que elaboren no està destinada a fer servir com a enquesta. Un cop tots els grups hagin acabat de redactar i ordenar els seus ítems, haurà arribat el moment de dir-los que la vertadera finalitat de l'exercici és analitzar les seves pròpies actituds lingüístiques.

El dinamitzador ha de promoure i conduir el debat. En primer lloc, farà una sèrie de preguntes al grup com: «Quant de temps ha costat redactar les afirmacions?», «Ha estat difícil arribar a un acord?», «Quina ha estat la sentència que ha costat més redactar?», «Hi ha hagut resistències a l'hora de redactar alguna frase?», etc.

A continuació, s'analitzaran una per una les sentències de cada equip. En aquest moment és molt important la tasca del dinamitzador, ha d'estar molt atent a detectar els possibles prejudicis lingüístics implícits en les respostes, els ho ha de fer notar de manera subtil i n'ha de treure una conclusió (Mas, 2017). Finalment, s'hauran de triar o refer les sentències fins a arribar, per consens, a l'escala definitiva.

El debat generat per aquesta activitat proporcionarà als destinataris i al dinamitzador molta informació, els permetrà fer un retrat de la mentalitat sociolingüística del grup i de cada un dels seus membres, així com de la mentalitat dominant en l'entorn en què es troben. Aquesta tasca, com hem dit al principi, ens serà molt útil com a avaluació inicial abans de treballar altres activitats més específiques.

5.2. Activitats d'indagació i reflexió

Les activitats relacionades amb el vincle individual amb la llengua i amb l'experiència lingüística de cada persona són bàsiques per a encetar un procés de reflexió sobre el comportament lingüístic personal. Tenen potencialitat de treball emocional, però també en poden tenir de cognitiu, si es considera adequat, segons els participants i les condicions de participació; per exemple relacionant aspectes vivenciats amb conceptes sociolingüístics.

Aquestes activitats proposen un procés reflexiu d'indagació personal. Se n'extreuen aspectes cognitius sobre el propi procés d'aprenentatge lingüístic i aprenentatges emocionals sobre l'experiència sociolingüística. Si es comparteixen amb la resta de persones d'un equip o grup, en forma de mural o de presentació oral amb suport digital, en faciliten la cohesió (escoltam l'altre, sabem de les seves vivències lingüístiques...), però també la coherència de la pràctica lingüística, perquè permeten reforçar comportaments compartits i adquirir seguretat per a fer canvis de comportament o per a mantenir-los.

«La meva autobiografia lingüística»

Per a refermar la seva autoconfiança lingüística es demana als participants que escriguin una autobiografia (veg. Castell i Vanrell en aquest volum) a la manera tradicional (cronològica) relacionada amb la seva experiència lingüística. Es pot fer amb la lectura d'un exemple previ, amb un guió que pauti l'eix cronològic, etc. A vegades també es pot fer una lectura de fragments d'autobiografies d'altres persones i comentar-les en parella i grup; o demanar-los que seleccionin amb quina se senten més identificats i per quin motiu. Es pot escriure a partir de moments puntuals de la vida, de forma més breu; a partir de fotografies i exposicions orals o digitals, etc.

Es tracta de fer emergir, bé individualment, bé per a compartir-los, diversos aspectes emocionals de vinculació o desvinculació amb les llengües amb què s'ha trobat cadascú al llarg de la seva vida. De la mateixa manera es fa palès el contacte amb més d'una llengua, les dificultats de la minorització, etc.

Aquesta activitat, si escau, es pot vincular amb la història de la llengua durant el segle XX i XXI, per a visibilitzar fins a quin punt la tria lingüística personal està mediatitzada pel context politicosocial.

Pot ser rellevant mostrar l'autobiografia lingüística del formador ja que és un argument molt sòlid davant els alumnes perquè actua com a model de conducta lingüística i, moltes vegades, com a model d'integració i d'adopció del català.

«El meu riu lingüístic»

És una adaptació de l'anterior, feta de forma més gràfica i en forma de metàfora (Meseguer, 1994). Es tracta de dibuixar un riu des que neix fins a un punt determinat

o fins a imaginar-nos on desemboca. El riu és la metàfora de la vivència amb la llengua o les llengües. A cada tram podem apuntar o dibuixar aspectes que trobem dignes de ser esmentats: dificultats, beneficis, moments plaents, aportacions al cabal, etc.

Es poden fer variacions, que són molt rendibles, segons el temps que hi puguem o vulguem dedicar. A continuació es poden comentar els dibuixos en parella (per exemple, una persona observa el riu de l'altra persona i li diu el que hi veu, el que hi percep, el que hi intueix...), en grup (es poden projectar o aferrar a un mur), etc.

5.3. Activitats d'incidència conductual

«El nostre decàleg»

Aquesta activitat la consideram interessant per a la dinamització lingüística d'una entitat, institució, associació, etc. Moltes institucions, entitats, empreses, tenen els seus propis decàlegs d'usos, lingüístics o d'altres, per tal d'ordenar i sistematitzar d'alguna manera aquells comportaments que consideren fonamentals per al seu bon funcionament. Per això, pensam que, en una intervenció de dinamització lingüística, l'elaboració d'un decàleg d'usos lingüístics propi pot fer avançar en l'objectiu de normalització lingüística del català. Hem de tenir en compte que el decàleg no és un fi en si mateix, sinó un mitjà per a assolir aquest objectiu.

Abans de començar l'activitat, el dinamitzador ha de fer una anàlisi prèvia de la situació inicial respecte a l'ús de les llengües que es fa a l'entitat objecte de dinamització i les actuacions que s'hi duen a terme, en relació amb el foment de l'ús de la llengua catalana. Aquest serà el punt de partida per a elaborar la proposta de decàleg, sempre per a fer una passa endavant en el camí cap a la normalització lingüística.

Per a elaborar el decàleg del grup, en primer lloc, els en podem mostrar alguns exemples, relacionats amb aspectes que no siguin lingüístics, que els serviran de referència. Per a dur-lo a terme, utilitzarem la dinàmica d'aprenentatge cooperatiu 1/2/4, seguint el procés següent: per a començar, farem una pluja d'idees en què individualment aportaran les frases que trobin adients per a formar part del decàleg i les anotarem a la pissarra. A continuació, en grups de dues persones, triaran les deu que consideren essencials. Després, en grups de quatre, les ordenaran per grau de dificultat i les agruparan en les categories següents: fàcils, mitjanes i difícils d'assolir. Finalment, en gran grup, es decidirà quantes de cada categoria posaran al definitiu i consensuaran quines han de ser. Un cop fet això, ja tendran el seu propi decàleg, que els recomanarem que col·loquin a un lloc visible. També els recomanarem que, per a no abaixar la guàrdia, el revisin i el millorin cada cert temps de pràctica.

A l'hora de redactar el decàleg s'han de tenir en compte alguns aspectes d'estil: s'ha d'utilitzar la terminologia adient segons els destinataris, les frases han de ser curtes i

concises, convé usar l'infinitiu ja que cada un dels punts és un objectiu que es proposa, i ha de recollir aspectes de diferents àmbits d'ús de la llengua. Se'n pot fer una versió abreujada, només amb els 10 punts, i una altra de més completa amb les explicacions adients a cada apartat. S'hi pot posar un títol expressiu, que es pot usar com a eslògan de difusió.

L'elaboració del decàleg és una activitat molt productiva per a treballar actituds. A més, com a activitat grupal i participativa ajuda a crear vincles entre els membres. És convenient que totes les persones de l'entitat, institució, associació... coneguin el decàleg i se'l facin seu, per la qual cosa s'ha de planificar la manera com se'n farà difusió.

«Què puc fer jo per a sumar?»

Es tracta d'una activitat individual d'experimentació real, durant un període de temps determinat, d'un canvi d'actitud lingüística personal envers la llengua catalana, per a augmentar-ne l'ús en situacions en què està en perill o és inexistent.

Cada aprenent, un cop es fa conscient de l'ús que fa del català en determinats contextos, decideix quin canvi vol fer i l'experimentació que durà a terme. Durant el procés de canvi observa el que sent, el que pensa, el que succeeix amb el seu interlocutor o interlocutors o amb la resta de persones del context immediat, les dificultats i les facilitats amb què es troba... Li proporcionarem una fitxa de treball de camp (veg. la taula 3) perquè pugui fer anotacions ordenades i, posteriorment, sigui capaç d'exposar la seva experiència al grup en una sessió de valoració. Aquesta activitat sol ser molt efectiva i els aprenents no només es diverteixen amb el repte i se sorprenen amb els resultats, sinó que també incorporen habilitats d'interacció valuoses per a la normalització lingüística i la cohesió social o la inclusió cultural, alhora que s'incrementa la seva autoestima personal i el sentit de pertinença a una comunitat que els necessita proactius.

QUÈ PUC FER JO PER A SUMAR?

Fase de coneixement	Fase de vivència	Fase de convivència
Trii una situació concreta, amb unes persones concretes, amb la família, amb els amics, a la feina...	Quines facilitats hi he trobat? Quines dificultats hi he trobat?	A partir d'ara em propòs...

Taula 3. «Què puc fer jo per a sumar?». Font: elaboració pròpia.

5.4. Activitats de síntesi i autoavaluació

És important dedicar moments de metacognició a les actuacions de dinamització perquè els participants es puguin fer conscients de la seva capacitat d'aprendre i, per tant, de fer canvis en la seva actitud cap a l'ús de la llengua catalana. Alhora, el fet d'adonar-se de la seva competència per a aprendre a aprendre reforça el seu autoconcepte.

Les activitats de síntesi i autoavaluació poden ser senzillament posar en comú aportacions individuals, seguides o no de col·loqui. Per a dinamitzar-les podem fer ús de tecnologies digitals, que són relativament fàcils d'utilitzar i amb resultats agraïts, o tècniques d'aprenentatge cooperatiu.

En actuacions de llarga durada, la proposta de l'elaboració d'un portafolis individual o de grup sobre els aprenentatges actitudinals envers l'ús de la llengua augmenta la força de la metacognició. Aquesta activitat exigeix un grau relatiu de compromís i constància i només s'ha de proposar en casos puntuals en què les condicions de participació ho facilitin. Té potencialitats afegides, com la creativitat, la vinculació emocional, la possibilitat de difusió dels resultats...

A cada sessió o seqüència s'ha de preveure dedicar un temps a fer activitats de metacognició individual, compartida en parella o petit grup i acabar amb l'elaboració d'una mena de conclusions en grup gros que han de quedar reflectides per escrit en el suport que es consideri adient.

«La meva senalla»

Es tracta d'una metàfora del que hem comprat al mercat per a omplir el nostre rebost: en aquest cas, el conjunt de coneixements sobre la llengua i sobre l'ús de la llengua, d'anècdotes d'interaccions lingüístiques entre llengua minoritzada i llengua dominant, d'estratègies d'**assertivitat lingüística**, etc. Cadascú escriu al final de la sessió el que se'n du al seu rebost. Al principi de la sessió següent es verbalitza en grup o en parella; a continuació cadascú afegeix a la seva senalla algun ingredient que no tenia i que creu que li aniria bé.

6. Consideracions finals

En aquest capítol hem mostrat alguns exemples d'activitats de dinamització centrades a incidir sobre les actituds lingüístiques dels participants. Una bona actitud és un factor decisiu en el procés d'aprenentatge de qualsevol llengua, en l'augment del seu ús i en la seva sostenibilitat, especialment si es tracta d'una llengua minoritzada com la nostra, si volem que els aprenents utilitzin la llengua i s'hi sentin còmodes.

El paper de l'escola ha estat i segueix essent fonamental. Ha de conscienciar i remar a favor de la normalització de la llengua; s'hi han de treballar les actituds

de manera planificada i transversal, des de totes les àrees. Cal tenir en compte, però, que tot i que l'escola ha estat un factor decisiu en l'augment considerable del coneixement de la llengua, no ha estat suficient per a crear actituds positives cap al seu ús entre la població, o almenys no en la mesura en què hauria estat desitjable. És necessari, doncs, que les administracions públiques i la societat en general prestigiïn el català per a crear la vertadera necessitat d'usar-lo; si no és així, l'escola farà feina debades.

Els destinataris de la dinamització poden ser molt diversos, des dels catalanoparlants amb actituds positives que necessiten saber mantenir-les i esdevenir model d'assertivitat lingüística, fins als parlants que coneixen la llengua i no volen parlar-la o que, fins i tot, la rebutgen, amb els quals s'haurà de treballar amb expectatives diferents. Cal tenir esment dels nous catalanoparlants que han adoptat la llengua catalana, encara que sigui minoritzada, que esdevenen model d'èxit perquè el seu paper de modelatge en les seves interaccions sociolaborals amplia les possibilitats de tria lingüística a favor del català.

En definitiva, el treball individual i de grup del qual s'ha parlat en els apartats anteriors ha de tenir com a objectiu final la creació d'un sentiment de pertinença a la comunitat de parla catalana.

Bibliografia

Allport, Gordon Willard (1935). «Attitudes». Carl Murchison, ed. Handbook of social psychology. Worcester: Clark University Press. 798-884.

Aracil, Lluís V. (1982). «Educació i sociolingüística». *Papers de sociolingüística.* Barcelona: La Magrana. 129-218.

Baker, Colin (1992). *Attitudes and language.* Clevedon: Multilingual matters.

Bretxa, Vanessa; Sorolla, Natxo; Torres-Pla, Joaquim; Torrijos, Anna; Vila, Francesc Xavier (2019). *Els usos lingüístics als territoris de llengua catalana.* Recuperat de <https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/btpl/arxius/27-btpl-usos-linguistics-territoris.pdf> (accés el febrer de 2021).

Cassany, Daniel; Luna, Marta; Sanz, Glòria (1993). *Ensenyar llengua.* Barcelona: Editorial Graó.

Cuenca, Maria Josep; Todolí, Júlia (1996). «Actituds i components culturals en l'adquisició i l'ensenyament de llengües». Mercè Pujol i Fermín Sierra, ed. *Las lenguas en la Europa comunitària II. La enseñanza de segundas lenguas y/o lenguas extranjeras.* Amsterdam-Atlanta GA: Editions Rodopí. Diálogos Hispánicos, 18. 179-200.

Cuenca, Maria Josep; Todolí, Júlia (2017). *Lingüística i ensenyament de llengües.* València: Universitat de València.

Direcció General de Currículum i Personalització (2020). Programar per competències a l'educació secundària obligatòria. Generalitat de Catalunya: Departament d'Educació. 16-17. Recuperat de <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/programar-eso.pdf> (accés el febrer de 2021).

Duran, David; Monereo, Carles (2012). *Entramado: Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo.* Barcelona: Editorial Horsori.

Eagly, Alice H. i Chaiken, Shelly (1995). «Attitude strength, attitude structure, and resistance to change». R. E. Petty i J. A. Krosnick, ed. *Attitude strength: Antecedents and consequences*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 413-432.

Echeverría, Benito (2002). «Gestión de la competencia de acción profesional». *Revista de Investigación Educativa,* 20: 1. 7-43.

Esteve, Olga; Carandell, Zinka; Keim, Lucrecia (2020). *Metodologia de Pràctica Reflexiva.* Recuperat de <https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/materials/practica_reflexiva/index> (accés el febrer de 2021).

Fullan, Michael (2001). *Liderar en una cultura de cambio.* Barcelona: Editorial Octaedro.

Junyent, Carme; Zaballa, Bel (2020). *El futur del català depèn de tu.* Barcelona: Edicions La Campana.

Korthagen, Fred A. J.; Kessels, Jos; Koster, Bob; Lagerwerf, Bran; Wubbels, Theo (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Le Boterf, Guy (2001). *Ingeniería de las competencias.* Barcelona: Editorial Epise.

Lluveras, Pilar (2007). «La piràmide de Maslow. Teoria de les necessitats». *Psico-Ajuda.cat*. Recuperat de: <https://www.psico-ajuda.cat/blog/2007/12/la-piramide-de-maslow-teoria-de-les-necessitats/> (accés el febrer de 2021).

Martí, Jordi (2018). *Taller sobre actituds i prejudicis lingüístics.* Recuperat de <https://stoacatalana.wordpress.com/2018/08/29/taller-sobre-actituds-i-prejudicis-linguistics> (accés el febrer de 2021).

Mas, Josep V. (2017). *Ensenyament d'actituds lingüístiques.* Recuperat de <https://www.educat.cat/blog/ensenyament-dactituds-linguistiques/> (accés el febrer de 2021).

Maslow, Abraham (1983). *La personalidad creadora.* Barcelona: Editorial Kairós.

Meseguer, Lluís (1994). *Metàfora i creativitat.* Castelló: Universitat Jaume I.

Moseley, Christopher, ed. (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger.* París: UNESCO Publishing. Recuperat de <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>.

Nando, Julio; Palomero, Neus; Valls, Rosa (2003). «La importància de les actituds lingüístiques en el procés d'aprenentatge de llengües». Vicent Martines, ed. *Congrés Internacional «Llengua, Societat i Ensenyament».* Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, 3. 171-185.

Parales-Quenza, Carlos J.; Vizcaíno-Gutiérrez, Milcíades (2007). «Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual». *Revista Latinoamericana de Psicología,* 39: 2. 351-361.

Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Editorial Graó.

Piaget, Jean (1999). *La psicologia de la intel·ligència.* Barcelona: Editorial Crítica.

Pujolàs i Maset, Pere (2002). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula.* Vic: Editorial Eumo.

Rogers, Carl R. (2011). *El proceso de convertirse en persona.* Barcelona: Ediciones Paidós.

Teixes, Ferran (2015). *Gamificación. Motivar jugando.* Barcelona: Editorial UOC.

Traveset, Mercè; Parellada, Carles (2014). *R-Evolució del sistema educatiu. La pedagogia sistèmica multidimensional, un paradigma educatiu emergent.* Barcelona: Editorial Octaedro.

Tuson, Jesús (1988). *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics.* Barcelona: Editorial Empúries.

Vigotski, Lev (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica.

Capítol 8

El projecte: una eina per a planificar les intervencions socioeducatives

Carlos Vecina Merchante i Aina Calvo Sastre
Universitat de les Illes Balears

RESUM

Tota intervenció d'animació sociocultural requereix una base metodològica, sistematitzada i racional. L'elaboració d'un projecte previ es presenta com una eina adient per a la planificació sota aquesta premissa. El contingut d'aquest capítol se centra en l'elaboració d'un projecte i les diferents fases que el componen, destinat a poder respondre a una acció de dinamització lingüística participativa i integrada en la comunitat on es vulgui dur a terme la implementació d'aquest. La planificació com a metodologia permet un recorregut per diferents fases, començant pel diagnòstic previ, que ens ha de servir per a poder identificar necessitats, mancances, potencialitats i oportunitats que permetin dissenyar una acció de dinamització lingüística, organitzada i dirigida a l'assoliment dels objectius plantejats. Aquesta informació prèvia ens servirà per a establir la finalitat i objectius del nostre projecte, així com les estratègies més adients, els actors implicats i les conseqüents activitats, tenint sempre cura de la coherència amb el disseny d'intervenció, els recursos disponibles i els agents amb què poder treballar. Per a acabar, és important presentar les diferents fases d'una avaluació sistematitzada i adaptada al moment que es consideri més adient per a implementar-se.

Mots clau: planificació socioeducativa, animació sociocultural, dinamització lingüística, participació social.

1. La raó i la necessitat de planificar la intervenció

Partim de la concepció de les ciències socials com a disciplines científiques i, per tant, de la premissa que tota intervenció social necessita per a desenvolupar-se un procés racionalitzador en la metodologia (Fernández i Ponce de León,

2014). És necessari planificar el que es pretén desenvolupar i això s'explicita en la concreció d'un pla, programa o projecte. Aquests tres conjunts representats a mode de cercles concèntrics, o millor amb una representació en forma d'arbre, formen el disseny de la intervenció en tota la seva dimensió, des del més global al més concret.

El pla constituiria el conjunt superior i fa referència a una finalitat general, més abstracta que la dels altres nivells, vinculada a una qüestió de polítiques, prioritats globals, estratègies, assignació de recursos per a constituir un espai adient per a la creació i desenvolupament dels programes i projectes. Del pla en depenen diferents programes per línies, a partir de les quals a la mateixa vegada es constitueixen projectes amb accions concretes.

Per a acabar, el projecte fa referència a una organització creada i dirigida a desenvolupar una o diverses activitats interrelacionades i destinades a assolir objectius específics. El projecte és més operatiu que el programa. Si bé, quan ens enfrontem a un repte més ample, amb un objectiu força complex, habitualment es planteja primer un programa del que derivaran diversos projectes.

Seguint Ander-Egg i Aguilar (2005), podem imaginar gràficament una estructura en forma d'arbre constituïda per les tres dimensions interconnectades. Seria tal i com es mostra a la figura 1:

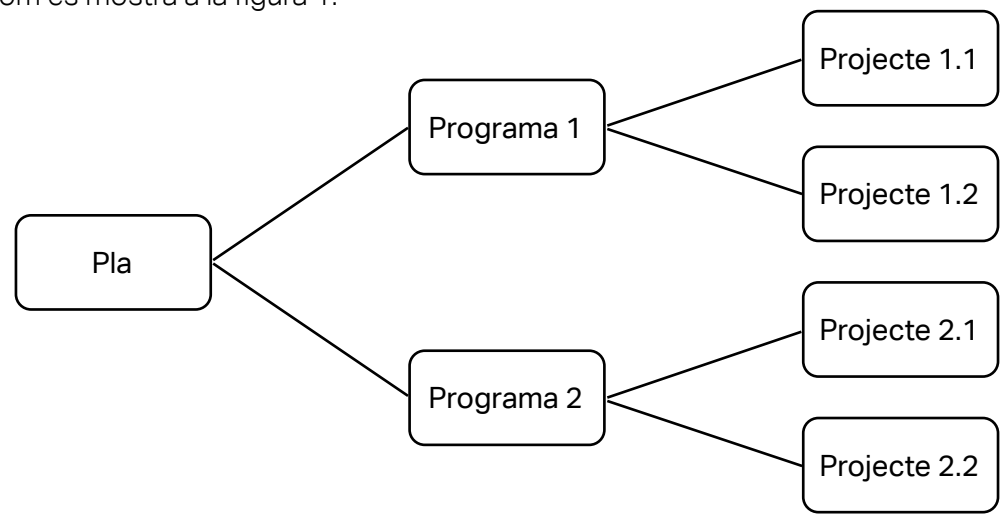

Figura 1. Arbre integrador del pla, programa i projecte.
Font: elaboració pròpia a partir d'Ander-Egg i Aguilar (2005).

Si bé aquesta seria la seqüència lògica i racional de la planificació en tota la seva extensió, en la intervenció directa, la majoria de vegades es treballa des del nivell del projecte, el seu disseny i implementació. És dins aquesta eina on s'ubiquen els diferents passos, processos i procediments constituïts per a afavorir una aplicació adient a la finalitat que es persegueix amb l'acció socioeducativa que s'ha de desenvolupar.

2. El projecte com a estructura sistematitzada i racional de la planificació

Podem començar per presentar l'estructura formal d'un projecte, per després anar desvetllant cada una de les seves parts. S'ha de considerar un esquema en el qual cada part està relacionada amb la resta: en aquest cas, parlarem de cohesió interna, una condició necessària perquè el projecte tingui validesa com a tal. A la taula 1 es mostra l'índex del contingut d'un projecte, juntament amb els interrogants als quals cal donar resposta mentre configurem el projecte, i es fa una menció al contingut específic de cada part.

Dades bàsiques Què farem? Proposta del projecte. Amb qui i per a qui?	Dades dels responsables del projecte, denominació del projecte. Dades descriptives, persones destinatàries, etc.
Diagnòstic Per què es vol fer? Fonamentació, justificació, plantejament del problema.	Anàlisi social. Anàlisi de necessitats. Descripció dels destinataris (aquest punt el podem posar a un altre apartat si ho considerem adient).
Finalitat i objectius Per a què? Què volem aconseguir?	Objectius generals i específics.
Continguts Amb quin contingut?	El contingut del tema concret de què tracta el projecte, per exemple: la integració lingüística d'un col·lectiu.
Estratègies metodològiques Què tindrem en compte en fer-ho?	Descripció de les estratègies metodològiques.
Activitats Com el farem?	Recull d'aquelles accions dirigides a l'acompliment dels objectius.
Recursos i comunicació Què necessitarem? Com n'informarem? Amb qui el farem?	Recursos tècnics i infraestructures necessàries. Comunicació i difusió. Gestió del pressupost.
Avaluació Com sabrem si anem pel camí correcte i si al final ho hem aconseguit?	Es tracta d'un apartat dirigit a conèixer i poder mesurar diferents dimensions del projecte, des de la coherència interna fins als mateixos resultats.

Taula 1. Índex i contingut sintètic d'un projecte. Font: elaboració pròpia.

3. El contingut del projecte pas a pas

Una vegada descrit el contingut des d'una mirada més global i relacional, a continuació, descriurem amb més detalls els diferents apartats d'un projecte d'intervenció des de la perspectiva de l'animació sociocultural.

3.1. Dades bàsiques

Cal explicar aquí les raons per les quals es presenta el projecte i incloure la seva denominació, així com el conjunt de dades descriptives bàsiques: responsable, destinataris, territori, durada prevista, fases de què consta, etc. Amb la redacció d'aquest apartat s'ha de proporcionar una idea molt clara i precisa del projecte.

3.2. El diagnòstic

El **diagnòstic sociocomunitari** constitueix la pedra angular del projecte, és la part que aporta la informació sobre el context d'intervenció. És necessari conèixer la realitat sobre la qual es vol plantejar una acció socioeducativa per a poder valorar les necessitats, oportunitats i possibles intervencions. D'un diagnòstic acurat, en dependrà la qualitat i validesa de la resta del projecte. Un bon diagnòstic en el camp de l'animació sociocultural ha de ser capaç de confrontar el que hi ha i el que no hi ha, allò de què es podrà disposar i allò que s'ha d'aconseguir. Una recerca amb tècniques com l'anàlisi documental, l'observació, l'enquesta, les entrevistes, etc. poden ajudar a aclarir-ho (Cembranos, Montesinos i Bustelo, 1999).

La participació de les persones es fa fonamental perquè se sentin vertaders protagonistes i integrants en el procés que es vol dinamitzar, l'han de sentir seu perquè pugui ser coherent amb les seves inquietuds i necessitats. És important considerar dins el procés participatiu allò que les persones consideren que no es té i allò que els agradaria poder tenir o canviar. Es tracta d'una descripció més projectiva relacionada amb les necessitats, els problemes o els canvis demandats (Calvo, 2002).

Juntament amb la descripció del que hi ha i el que no hi ha, cal explorar també quina és la percepció social: què pensa la gent sobre la seva realitat i sobre allò que voldria canviar i/o millorar. Serà a partir d'aquesta percepció social que la comunitat o grup implicat (destinatari del projecte) podrà elaborar la seva pròpia explicació/interpretació de la realitat per a plantejar, a partir d'aquí, les alternatives de millora. Aquestes alternatives s'hauran d'ajustar ordenant les necessitats i les possibilitats en funció, entre d'altres, dels recursos de què es podrà disposar, la complexitat de les tasques, el temps disponible, etc. (Cembranos, Montesinos i Bustelo, 1999).

Si partim de la idea d'un projecte vinculat a l'àmbit comunitari, sigui més o menys global, podem considerar un diagnòstic organitzat entorn de tres blocs concrets d'informació:

a) **Dades sociodemogràfiques:** si pensam en un projecte dirigit a la **dinamització lingüística,** resulta interessant conèixer dades demogràfiques de la població a qui anirà dirigit (directament o indirectament); identificar la distribució per edat, sexe, nivell d'estudis, origen geogràfic, llengua materna, ús del català, etc.; es podria continuar amb aspectes vinculats amb l'oci, la participació ciutadana i

les pràctiques socials, etc. La idea és tenir suficient informació descriptiva de la població.

b) Descripció del context comunitari: hem dit que podem considerar un espai ampli i més global o un de més específic, com per exemple un espai jove, l'acció a la comunitat des d'una ludoteca, un grup de joves, activitats d'una associació, etc. La qüestió és ser capaços d'identificar i emmarcar el context per a elaborar, a continuació, una recerca que ens doni informació suficient per a integrar el projecte en tota la seva dimensió dins el marc on ha d'implementar-se. Parlem de conèixer tant les necessitats com allò que existeix i pot ser un potencial per a aconseguir la finalitat perseguida i aprofitar les oportunitats.

Elaborar un **mapa de recursos** pot ser útil per a conèixer el que hi ha i què aporta a la comunitat, quines són les seves funcions i la seva ubicació. Aquest pot ser un complement a allò que ja es desenvolupa, pot anar destinat a cobrir una necessitat detectada, posar de manifest algun factor que no s'ha considerat fins aquest moment, etc. A més, l'elaboració d'aquesta cartografia es pot dur a terme amb la participació de les persones que formaran part de la intervenció. Si la descripció es completa amb un mapa social es tindrà una visió del conjunt de la ciutadania i els espais de relacions i interaccions socials que tenen lloc entre els sectors de població (Callejo i Viedma, 2005). Una estratègia interessant pot consistir a considerar les relacions existents com a potencial i les que no es donen com un repte i dirigir la nostra mirada a afavorir encontres improbables que generin noves interaccions i fomentin la convivència intercultural (Marchioni *et alii,* 2015).

c) La participació dels destinataris: és fonamental fer un diagnòstic comptant amb les mateixes persones que formaran part de la implementació. No només perquè serà una manera d'implicar-les en el procés del qual se sentiran part, sinó també per a adaptar el que es faci a les seves inquietuds, necessitats, coneixements, cultura, etc.

Una intervenció d'animació sociocultural és comunitària i, per tant, ha de comptar amb la comunitat. Podríem considerar una definició de comunitat a partir de la consideració d'aspectes estructurals, com per exemple un grup ubicat en un territori concret en el qual existeixen organitzacions polítiques, socials i econòmiques (Marchioni, 2010) i aspectes funcionals, considerant aquí elements com les necessitats i els interessos en comú. Podem afegir a les definicions el factor lingüístic, com una manera de reconeixement mutu i de sentiment de pertinença al grup i a la comunitat. D'aquesta manera s'integra el context sociocultural en què es desenvolupa una llengua (Causse, 2009).

Des d'aquesta perspectiva es pot combinar una intervenció comunitària, considerant els elements estructurals que l'organitzen (institucions polítiques, els recursos existents a un territori, les associacions, els comerços, etc.), els propis

de la vida quotidiana de les persones, les seves necessitats i interessos i afavorir la dinamització lingüística, social i cultural de manera integrada en els elements estructurals i funcionals, com un element generador de cohesió i capital social.

Una vegada tinguem tota la informació recollida per les tècniques més adients al context d'intervenció, una darrera passa del diagnòstic pot ser l'elaboració d'un DAFO (Debilitats, Amenaces, Fortaleses i Oportunitats), una tècnica que ens permetrà organitzar l'anàlisi de les dades recollides considerant diferents dimensions. L'objectiu és concretar dins un quadre el resum: per una part les debilitats, mancances o febleses, juntament amb els punts forts i les oportunitats. A l'hora de desenvolupar una anàlisi DAFO hem de considerar tant els aspectes interns del projecte, de la comunitat i tot el context on es vol implementar, com els elements externs que poden representar una amenaça o, pel contrari, una oportunitat.

El procés de classificació, anàlisi i, fins i tot, recollida d'informació es pot dur a terme de forma participativa i comptar amb algunes persones clau de la comunitat o fer-lo extensiu a més població, mitjançant metodologies de dinàmiques de grup. Es tractaria d'una estratègia d'articulació en la integració, en la qual els observats contribueixen a entendre els resultats de la informació que s'ha recollit (Callejo i Viedma, 2005).

A continuació es mostra un DAFO amb diferents interrogants, que poden servir per a plantejar-nos els elements a considerar a l'hora de fer l'anàlisi de la situació i la seva ubicació dins les diferents dimensions (taula 2). A més, s'aporta un DAFO amb un breu contingut a mode d'exemple (taula 3).

	Origen intern	Origen extern
Punts febles	DEBILITATS Què es pot millorar? Què es fa malament, en què hi ha mancances? Quines són les febleses? Què s'hauria d'evitar?	AMENACES Quins obstacles existeixen o en poden sortir? Quines amenaces existeixen sobre la temàtica en què volem intervenir? Quins elements es poden convertir en una amenaça quan l'implementem?
Punts forts	FORTALESES Quins avantatges es tenen? Amb què es pot comptar? Què es pot considerar com un potencial? Què es fa? Què funciona?	OPORTUNITATS Què pot ser una oportunitat? Quins factors, com per exemple els perfils de població, grups socials, pràctiques socioeducatives, recursos externs, polítiques, etc. poden ser una oportunitat per al potencial del nostre projecte?

Taula 2. DAFO i preguntes per a guiar-ne el contingut. Font: elaboració pròpia.

	Origen intern	Origen extern
Punts febles	DEBILITATS Molt poques entitats del barri utilitzen el català en els seus comunicats corresponents a activitats d'oci.	AMENACES Discursos xenòfobs des de certes institucions externes a la comunitat afavoreixen reaccions multiculturals i de tancament en la comunicació entre grups etnoculturals.
Punts forts	FORTALESES Existència d'una escola d'adults al barri, on es fan cursos de català.	OPORTUNITATS Experiència d'una xarxa d'entitats ciutadanes i recursos a un altre barri, on han impulsat el català en les comunicacions comunitàries, han tingut força èxit i una resposta positiva de la població de parla no catalana.

Taula 3. Exemple simplificat de DAFO. Font: elaboració pròpia.

Una vegada s'ha completat el DAFO, es tracta d'establir estratègies tenint en compte els diferents punts i les possibles connexions entre uns ítems i els altres.

En una altra ocasió aquest procés es pot dur a terme amb un treball individual i tècnic o traslladar-lo a la comunitat, mitjançant un procés participatiu que afavoreixi la implicació de la població. Si s'opta per la segona opció, és recomanable planificar aquesta activitat en diferents fases. El que presentem a mode d'exemple organitza l'elaboració del DAFO i el treball posterior amb les relacions entre ítems, amb la idea de valorar possibles intervencions interrelacionades. El procés seria el següent:

a) Espai de trobada on compartir la informació recollida i les seves conclusions.

b) Segons el nombre de persones participants, es pot optar per un treball en grups petits on classificar la informació dins el DAFO, així com les aportacions dels participants des de la seva coneixença i experiència en el context d'intervenció. Després, caldria reunir tot el grup gran, posar en comú els resultats, triar de manera consensuada els enunciats més adients i redactar un DAFO definitiu amb el grup.

b) A partir del DAFO es poden esbrinar les relacions entre els seus ítems i les estratègies més propícies i considerar aprofitar les oportunitats i les fortaleses, per a actuar enfront de les amenaces i reforçar les debilitats.

Com a resultat, tindrem una informació molt rellevant a l'hora de plantejar on situar el projecte i esbrinar la finalitat que pot tenir, a què anirà destinat, sempre tenint en compte els recursos i possibilitats amb què comptem.

3.3. Persones destinatàries

Es tracta de detallar les persones a qui va dirigit el projecte. En moltes ocasions, sobretot quan hem de redactar un projecte en convocatòries públiques d'una administració, ens trobem que ens demanen dos tipus de destinataris: *a)* la

població diana a qui es dirigeix la intervenció de manera directa, és a dir, els **destinataris directes** i *b)* els **destinataris indirectes** (aquelles persones, col·lectiu o sector de la població en la qual d'alguna manera la implementació del projecte incidirà), és a dir, sense ser objecte directe les persones sobre les quals s'influirà pel que fa a algun aspecte o dimensió de la seva vida. Per exemple, si s'intervé en una comunitat amb un grup de joves que duen a terme una acció de millora dels espais públics del seu barri, en concret d'una plaça, també s'intervé de forma indirecta sobre la població que utilitza aquest espai, és a dir, els veïns i veïnes del barri, que són els usuaris potencials de la plaça.

3.4. Finalitat i objectius

La **finalitat d'un projecte** descriu l'impacte del projecte, allò que es pretén. És una manera de justificar l'acció amb el que es persegueix, la raó d'implementar-lo. Es tracta d'un enunciat genèric i ample. Un exemple podria ser: «potenciar l'ús del català en el barri».

Els objectius generals fan referència a una major concreció de la finalitat, estan vinculats amb allò que s'ha d'aconseguir per a anar en línia amb la finalitat perseguida pel projecte. Un exemple en relació amb l'anterior: «promoure l'ús del català com a mitjà de comunicació en les activitats comunitàries».

Els objectius específics són més concrets i més operatius, ja es poden aplicar directament. Pràcticament indiquen el que es vol fer, què es vol aconseguir i el «com» apareix quasi explícit o totalment en el cas dels objectius operatius. De vegades, es divideix entre objectius específics i uns de més concrets anomenats operatius o metes. Ara bé, la tendència està molt sovint arrelada a l'establiment de dos nivells: generals i específics. Un d'específic podria ser: «introduir el català en els cartells que anuncien les activitats», mentre que un d'operatiu o meta podria ser: «aconseguir la paritat amb el castellà en els cartells informatius sobre activitats del barri». Com podem veure, els específics indiquen canvis esperats, mentre que els operatius són tan concrets que quantifiquen aquests canvis (Mille, 2015).

Els objectius específics es poden dividir en tres blocs, segons el seu contingut i el que pretenen:

- Conceptuals: quins continguts volem que coneguin?
- Procedimentals: quines destreses volem aconseguir en la població diana?
- Actitudinals: corresponents a actituds que volem canviar, potenciar, descobrir, visibilitzar (inclou els valors).

Sovint, en els projectes de cooperació internacional, es treballa amb els enunciats d'un projecte basat en la metodologia de l'**enfocament del marc lògic (EML)**, amb un únic objectiu general i un d'específic (Agència de Noruega per a la cooperació i el desenvolupament, 2003).

En un projecte és habitual ubicar objectius juntament amb la descripció de les activitats. En aquest cas, aquests objectius són operatius, indiquen què es vol aconseguir en concret amb l'activitat i la seva relació amb els objectius establerts.

A l'hora de redactar objectius es recomana partir d'una estructura bàsica constituïda per: un verb en infinitiu + un complement directe + un complement circumstancial. És una fórmula que permet la concreció suficient per a afavorir l'operativitat del que es pretén.

És recomanable afegir al projecte un apartat de continguts. Es tracta d'un apartat on poder situar els aspectes teòrics que formen part del que es vol transmetre, ensenyar, interioritzar, etc. amb les activitats. Els continguts també són susceptibles de ser dividits i classificats entorn dels blocs esmentats als objectius, és a dir, conceptuals, procedimentals i actitudinals.

3.5. Estratègies metodològiques i accions

En aquest apartat trobem interessant parar esment a dues metodologies: per una part, les estratègies generals del projecte i, per l'altra, les activitats que es desenvoluparan per a aconseguir el compliment dels objectius proposats, que també comptaran amb una estratègia i metodologia, però molt més centrada en la forma en què es realitzarà l'activitat dissenyada.

3.5.1. Les estratègies

Pensant en un projecte dirigit a la dinamització lingüística, resulta necessari comptar amb alguns elements claus propis de la metodologia de l'animació sociocultural que puguin garantir la implicació de les persones que hi participin. S'ha de tenir en compte que participar no significa únicament assistir a una activitat, no equival a tenir un paper de consumidor, espectador o destinatari passiu, sinó més bé tot el contrari. Les persones participants han d'estar implicades i, per això, és necessari que formin part, en la mesura possible, dels projectes a tots els nivells i fases, des de la planificació, l'organització, l'execució i l'avaluació de les activitats (Calvo, 2017).

Una població implicada és garantia del bon resultat d'un projecte que cerqui la realització d'un procés d'ensenyament i aprenentatge. Entre les condicions que cal considerar es troba el fet de no partir d'un plantejament ja tancat a mode de prescripció del que s'ha de fer, des d'una visió tecnòcrata, sinó més bé centrar-se en les necessitats, interessos, inquietuds i motivacions dels destinataris, juntament amb les seves circumstàncies socials i culturals. També s'ha de tenir en compte el procés d'aprenentatge experiencial; això es pot aconseguir si es pren com a base de les activitats elements de la seva vida quotidiana (Calvo, 2001).

Per tant, la participació de les persones serà una condició necessària sobre la qual és important establir estratègies que afavoreixin el seu protagonisme. Dins

el procés educatiu han de ser actors. Afavorir aquest paper principal genera implicació i unes dinàmiques més en concordança amb les persones participants (Vecina, 2020).

El llistat següent presenta alguns aspectes que ens poden servir de guia a l'hora de pensar en estratègies per al nostre projecte:

- Tenir en compte l'existència de xarxes o treballs en col·laboració entre recursos i/o entitats per a afegir-nos-hi o afavorir-ne l'existència. És una bona estratègia per a optimitzar recursos, ser més eficients i eficaços a l'hora d'obtenir bons resultats i integrar-los a la comunitat.
- Revisar els recursos existents al territori tenint cura de recollir informació referent a: què aporten, quines funcions tenen, quins programes o projectes desenvolupen i veure si la nostra iniciativa i les que existeixen es poden complementar i millorar-ne els resultats.
- Dissenyar una estratègia de comunicació, si és possible també integrada en el que ja s'estigui fent a la comunitat.
- Considerar la història del context d'intervenció, els seus dinamismes, cultures, iniciatives, dates o moments propicis per a fer activitats; mirar d'adaptar les fases del nostre projecte al calendari i idiosincràsia del context on es vol intervenir.
- No discriminar a ningú, afavorir que tothom es pugui sentir que forma part del projecte o que ho pot fer en un futur. Avançar la participació que volem, de quin tipus i com aconseguir-la. Adaptar-nos a les característiques de la població i la seva idiosincràsia.

3.5.2. Les activitats

És molt important la coherència entre les activitats, el diagnòstic, la finalitat, els objectius i la metodologia. Si aquesta coherència planteja un tipus de participació esperada, les activitats han de permetre que es pugui donar.

Els anys d'experiència en la intervenció social ens indiquen que les presses per a intervenir, de vegades, afavoreixen la tendència a pensar primer en activitats a l'hora de fer un projecte, però no hem de caure en aquesta errada, hem de ser fidels als passos indicats, perquè el projecte tingui una coherència interna arrelada a la realitat sobre la qual intervenir.

Les activitats són la materialització explícita de la nostra intervenció. Per això, és necessària una bona planificació i previsió del que necessitarem i això implica valorar els recursos disponibles. Una manera senzilla i gràfica de tenir un recull de les activitats és mitjançant fitxes (se'n pot fer una per activitat).

S'ha de tenir en compte que la seva descripció i organització ha de poder ser comprensible per a tothom. Una prova per a saber si compleix aquest criteri és considerar si qualsevol persona que tingui el coneixement tècnic necessari podria

dur a terme l'activitat a partir de la informació existent a la fitxa corresponent. A la taula 4 presentem la matriu d'una fitxa amb una explicació del seu contingut.

<table>
<tr><th colspan="3">FASE O BLOC D'ACTIVITATS</th></tr>
<tr><td colspan="3">En cas que l'activitat formi part d'un bloc temàtic o el projecte estigui dividit en diferents fases, és interessant indicar a quina fase pertany.</td></tr>
<tr><th colspan="3">TÍTOL DE L'ACTIVITAT</th></tr>
<tr><td colspan="3">A més del títol convé numerar l'activitat, per exemple: activitat 1.

Responsable, persones involucrades i distribució de tasques: en algun lloc de la fitxa convé informar del o la responsable de l'activitat, les persones implicades i les tasques de cadascuna; és una recomanació organitzativa, si bé també es pot fer en una graella annexa.</td></tr>
<tr><th colspan="3">OBJECTIUS</th></tr>
<tr><td colspan="3">A la fitxa de l'activitat és important incorporar objectius operatius, vinculats amb els específics indicats anteriorment. Aquí es poden afegir objectius propis del desenvolupament de l'activitat.</td></tr>
<tr><th>DESTINATARIS</th><th>DURADA</th><th>LLOC</th></tr>
<tr><td>Es pot distingir entre destinataris en general i participants concrets.</td><td>Durada de l'activitat, horari, etc. Fins i tot es pot afegir la data, si bé ha de constar igualment al cronograma global d'activitats.</td><td>Es tracta d'indicar el lloc on es desenvoluparà l'activitat. És important per a evitar imprevistos o improvisacions de darrera hora.</td></tr>
<tr><th colspan="3">RECURSOS</th></tr>
<tr><td colspan="3">Es poden indicar els recursos materials i humans que es necessitaran per a poder desenvolupar l'activitat.</td></tr>
<tr><th colspan="3">METODOLOGIA</th></tr>
<tr><td colspan="3">Es pot indicar si hi ha alguna metodologia o estratègia en concret indicada per a dur a terme l'activitat. Per exemple, si es planteja seguint l'estratègia de la investigació —acció— participativa; si es planteja una estratègia més tecnològica i dirigida; o si es proposen diferents estratègies en diferents moments de l'activitat.</td></tr>
<tr><th colspan="3">DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT</th></tr>
<tr><td colspan="3">Es tracta de les indicacions a seguir per al desenvolupament de l'activitat.</td></tr>
<tr><th colspan="3">AVALUACIÓ DE L'ACTIVITAT</th></tr>
<tr><td colspan="3">Concretar els indicadors necessaris per a poder avaluar l'activitat en si, per exemple, si els materials han estat adients, suficients, etc., si la metodologia i l'activitat han estat en concordança amb l'edat dels participants, l'espai ha afavorit o dificultat la dinàmica, etc. Es poden considerar també els indicadors per a mesurar el grau d'acompliment de l'objectiu operatiu relacionat amb aquesta acció.</td></tr>
</table>

Taula 4. Fitxa d'activitat i explicació del contingut. Font: elaboració pròpia.

Una vegada tinguem les activitats dissenyades, resulta interessant elaborar una graella que les relacioni directament amb els objectius plantejats al principi del projecte. És una manera senzilla i gràfica de poder observar en tot moment a què respon la seva implementació en el projecte global.

3.6. Concreció dels recursos, pressupost i pla de comunicació

Els recursos humans, materials i financers són elements imprescindibles per a transformar un projecte en una realitat; fins i tot de vegades són necessaris per a dissenyar un projecte. Sense finançament moltes accions no es podran dur a terme, però també és cert que no tots els projectes el necessiten i es poden dur a terme sense que sigui una condició imprescindible.

De vegades, la materialització d'un projecte depèn d'estratègies com complementar-lo amb altres iniciatives, atracar-se a programes que desenvolupen accions i necessiten d'algun tipus suport. Pot ser que la part necessària de finançament ja sigui operativa en una altra acció comunitària. Si s'integren les diferents iniciatives, ja es pot dur a terme l'acció concreta sense haver de dependre sempre del finançament específicament destinat al projecte en qüestió.

Una classificació bàsica dels recursos consisteix a dividir-los entre humans i materials, si bé cada bloc es pot subdividir també en diferents apartats. És convenient considerar la màxima concreció per a evitar sorpreses com la manca de recursos, minvar la seva optimització o, fins i tot, inadequació a l'hora d'implementar el projecte. Una vegada considerats els recursos humans, podem passar a valorar els econòmics, ja que poden convertir-se en una condició necessària.

A l'hora de concretar els recursos és interessant seguir una mena de planificació, en què es detallin les tasques a realitzar, el que necessitarem per a dur-les a terme i qui les farà. Aquesta estratègia pot ser d'utilitat perquè cada persona implicada sàpiga el que ha de fer i el que faran els altres, a més de amb què comptarà per a dur a terme les seves funcions.

El pressupost, com hem dit abans, en cas d'existir, anirà vinculat als recursos necessaris per a dur a terme el projecte, uns recursos que haurem especificat abans, revisant cada una de les activitats que hem de realitzar, inclosos els espais necessaris en cada cas. Hem de tenir en compte aspectes com el **pla de comunicació**, que pot haver de necessitar una partida pressupostària, per exemple, per a fer cartells, etc.

La comunicació del projecte no és una qüestió menor en l'àmbit socioeducatiu en general, ni en l'àmbit de l'animació sociocultural en particular. De fet, a l'animació sociocultural, la comunicació cobra una importància especial quan el que es persegueix és la implicació de la població destinatària. Com podran implicar-s'hi si desconeixen el projecte? Per això, el projecte elaborat ha de comptar amb un pla de comunicació. Actualment és imprescindible tenir en compte les xarxes socials i les TIC, si bé també hem de tenir cura de l'existència d'una bretxa digital, cultural i idiomàtica. Aquests són elements que haurem de considerar a l'hora de dissenyar a quin públic volem arribar i com ho farem.

Pot ajudar fer un disseny considerant els diferents sectors de població, els mitjans a través dels quals se'ls pot fer arribar la informació i el format més adient. De vegades, utilitzar altres llengües a més del català pot ajudar que persones de minories etnoculturals es vegin representades i pot afavorir, així, la seva participació és una manera d'atracar-se activament a participants potencials. Una altra estratègia és la d'utilitzar iconografia juntament amb els missatges escrits; els cartells es converteixen també en un recurs educatiu i transmissor d'una llengua.

3.7. Aspectes organitzatius: distribució del temps i dels recursos

A l'hora de preparar el projecte convé que la implementació posterior estigui tan planificada com sigui possible. Així podrem preveure futures incidències o desviaments que puguin sortir. Naturalment, no tot pot estar previst, però una manera de prevenir una mala praxi es pot aconseguir establint un calendari del que es pretén dur a terme en una graella.

L'experiència ens recomana elaborar dues graelles, una de més concreta en què apareguin les activitats a realitzar, horaris i dates, per exemple: tallers, sessions formatives, xerrades, etc. i una on es puguin detallar totes les tasques a realitzar, qui les durà a terme, quan, fins i tot es pot vincular amb cada una de les activitats per a saber en tot moment què s'ha de fer abans per a preparar-la, durant i després de dur-la a terme i el seu repartiment de tasques. Per exemple, si s'han de fer compres, qui les farà, qui reservarà l'espai, convocarà la gent, durà el material, liderarà la sessió, etc. Aquest cronograma pot ser un element més privat que es pot compartir amb els membres de l'equip implementador o no tant, i afegir-lo a la redacció formal del projecte. Una graella amb el calendari de les activitats podria contenir la identificació de l'activitat, l'horari i les dates on s'implementaran (taula 5).

Un altre suggeriment és el d'elaborar un cronograma global on apareguin les diferents fases del projecte, entre les quals trobem també aspectes que inclouen la implementació del pla de comunicació o l'avaluació. És una manera de tenir una visió total, des de l'inici fins al darrer moment (taula 6).

Activitats	Horari	Juny		
		Dia 6 (dimarts)	Dia 8 (dijous)	Dia 10 (dissabte)
Activitat 1 (títol)	18 a 20 h			
Activitat 2 (títol)	18 a 20 h			
Activitat 3 (títol)	18 a 20 h			

Taula 5. Recull gràfic de les activitats amb la data. Font: elaboració pròpia.

ACCIONS	2021		2022					
	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny
Formació a la comunitat								
Planificació de la intervenció								
Presentació del projecte								
Taller de sensibilització a professionals								
Dotació de recursos als professionals								
Tallers amb ciutadania								
Jornada de sensibilització a la comunitat								
Reunions dels grups implicats								
Cinefòrum famílies								
Avaluació								
Revisió dels resultats								

Taula 6. Recull dins un cronograma global. Font: elaboració pròpia.

3.8. L'avaluació del projecte

En un projecte, podem distingir diferents tipus d'avaluació segons el que vulguem avaluar:

- El context i les necessitats: es tracta de conèixer el context, les necessitats, potencialitats, agents que s'han de considerar, població, etc. per tal de poder identificar què podem aportar amb la nostra intervenció, si la trobem adient, etc. Consisteix a fer una aproximació a allò sobre el que volem actuar i preveure on situarem la nostra acció socioeducativa.

- El disseny o la planificació: pretén avaluar si la resposta serà apropiada i suficient segons les necessitats detectades i els nostres objectius. Les qüestions avaluadores poden anar dirigides a veure si el disseny és correcte segons el context i les seves condicions, els elements del disseny tenen coherència interna. Les activitats proposades han d'anar dins la mateixa línia dels objectius i les persones destinatàries amb les seves particularitats. S'ha de valorar si els recursos especificats seran suficients.
- El procés i desenvolupament de la implementació del projecte: es tracta d'analitzar el que succeeix durant el desenvolupament. Obtenir informació de les incidències i dels resultats a curt termini ajuda a redirigir la intervenció per a poder adaptar-la a les novetats que van sorgint i si surten desviaments respecte del que s'havia previst en un primer moment.
- Els resultats: és el tipus d'avaluació més freqüent, ja que cerca comprovar el grau d'acompliment dels objectius que s'havien plantejat i les necessitats a què anaven destinats. És a dir, es tractaria de determinar, del que teníem previst en un primer moment, què hem pogut aconseguir amb la intervenció. Un model convertit en un clàssic, com és el de Kirkpatrick i Kirkpatrick (2000), planteja una classificació en quatre nivells de resultats: *a)* reacció, el grau en què els participants es troben satisfets amb els resultats; *b)* aprenentatge, l'eficàcia en l'adquisició de les competències establertes; *c)* comportament, valoració de la transferència del que s'ha après en l'aplicació a les situacions reals, és a dir, com apliquen el que han après i *d)* resultats, en quina mesura s'ha contribuït a eliminar o disminuir el problema o necessitats plantejades.
- La cobertura: fa referència a la capacitat del projecte d'arribar als col·lectius potencials a què va destinat. Es poden donar diferents situacions, com pot ser arribar a més persones de les previstes en un primer moment; no cobrir el que s'esperava o una desviació consistent en el fet que els usuaris reals són diferents dels inicialment previstos.
- L'economia: l'avaluació econòmica analitza el grau en què els projectes són eficients, si el cost justifica el que s'ha aconseguit. Un altre tema és el purament comptable. S'ha de veure si hi ha hagut desviacions en el pressupost, per a evitar-les o esmenar les seves conseqüències. Una pràctica recomanada és fer un seguiment pressupostari. És molt útil enregistrar les despeses a mesura que succeeixen i comparar-les amb el pressupost de cada partida. Així es té coneixement en tot moment de l'estat dels comptes i les possibilitats de maniobra que tindrem per a dur a terme unes iniciatives o d'altres.

L'avaluació es pot dur a terme en diferents moments, tot depèn del tipus que es pugui o consideri adient aplicar. Això ens porta a tenir en compte tres espais temporals concrets:

- Abans: per a verificar la coherència interna del projecte, si respon al que s'espera, a les necessitats, etc.
- Durant: per a tenir una retroalimentació del procés d'implementació i fer els canvis oportuns.
- Després: per a avaluar els resultats i si s'han aconseguit els objectius.

Una vegada tinguem mesurades les necessitats d'emprar un o un altre tipus d'avaluació, a més de quina podrem assumir, o ens interessa aplicar, convé passar a dissenyar l'avaluació mitjançant el contingut classificat en diferents elements i fases. Això ens porta a respondre els següents interrogants (taula 7).

Objectius	Què volem saber?
Qüestions avaluadores	Què volem avaluar?
Indicadors	Amb què ho mesurem?
Criteris d'avaluació	Quina condició s'ha de complir per a valorar el grau de consecució d'un objectiu?
Instrument	Quina tècnica farem servir per a recollir la informació?
Fonts	D'on traurem la informació?

Taula 7. Elements per a elaborar l'avaluació. Font: elaboració pròpia.

Una graella pot ser molt útil a l'hora d'establir els diferents elements del disseny de l'avaluació i tenir una visió de conjunt. Aquí en presentem una de molt senzilla a mode d'exemple (taula 8). Es tractaria de continuar emplenant-la amb més objectius i la resta d'elements. Tot dependrà del projecte en qüestió i del que pretengui.

Objectius	Qüestió avaluadora	Indicador	Criteri	Instrument	Font
Conèixer si s'ha treballat amb totes les associacions.	S'ha treballat amb totes les associacions del barri? Hi ha associacions que no hi han participat?	Nombre d'associacions participants i no participants.	Per exemple: un resultat satisfactori és haver treballat amb un 75 % de les associacions.	Registre de participants per entitat.	Guia de recursos del barri.

Taula 8. Exemple per a aplicar a una avaluació concreta. Font: elaboració pròpia.

Amb els resultats de l'avaluació final tindrem informació sobre el grau en què els nostres objectius s'hauran assolit. És important compartir-los i tenir-los en compte per a retroalimentar les futures intervencions.

4. Conclusions

A l'hora de dissenyar una intervenció sociocomunitària, és important primer tenir present la planificació necessària del que volem aconseguir, la raó de fer-ho, quins recursos utilitzarem o tindrem a l'abast, com ho farem i no oblidar-nos de plasmar dins aquesta estructura sistematitzada l'avaluació. L'avaluació és una eina imprescindible per a mesurar si anem pel camí correcte a l'hora de plantejar el projecte, durant el seu procés d'implementació o ja una vegada s'hagi tancat, i també per a saber si els objectius inicials s'han complit o en quina mesura.

Un projecte és la concreció d'una intervenció. Molt sovint aquesta deriva d'algun programa o, fins i tot, d'un pla estratègic pensat com una acció vinculada a una realitat observada que es vol transformar, millorar, o simplement mantenir enfront d'amenaces que puguin posar en perill el benestar sociocultural, per exemple.

L'estructura segueix un patró racional amb diferents passes encadenades que donen coherència a tot el contingut i la seva globalitat. Inclou: *a)* dades bàsiques per a identificar els responsables, les persones destinatàries, la temàtica d'allò que tracta el projecte, el títol, etc.; *b)* un diagnòstic de la realitat sobre la que s'ha d'intervenir, que servirà de punt de partida i justificació de per què cal portar endavant la iniciativa; *c)* finalitat i objectius; *d)* continguts relacionats amb el tema concret del projecte; *e)* quines estratègies i metodologia s'usaran; *f)* activitats dirigides a aconseguir els objectius; *g)* els recursos necessaris per a dur-lo a terme i, finalment, *h)* l'avaluació de tot plegat.

Bibliografia

Agència de Noruega per a la Cooperació i el desenvolupament (2003). *L'Enfocament del marc lògic. Manual per a la planificació de projectes orientada mitjançant objectius.* Madrid: Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación. Universidad Complutense de Madrid.

Ander-Egg, Ezequiel; Aguilar, María José (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales.* Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.

Calvo, Aina (2001). «Aproximación a la Animación Sociocultural desde una perspectiva didáctica». *Enseñanza*, 19. 425-442.

Calvo, Aina (2002). *La animación sociocultural: Una estrategia educativa para la participación.* Madrid: Alianza Editorial.

Calvo, Aina (2017). *El valor de la participació en l'ASC.* Programes d'Animació Sociocultural. Universitat de les Illes Balears.

Callejo, Javier; Viedma, Antonio (2005). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención.* Madrid: McGraw-Hill.

Causse, Mercedes (2009). «El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico». *Ciencia en su PC,* 3. 12-21.

Cembranos, Fernando; Montesinos, David; Bustelo, María (1999). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica.* Madrid: Popular.

Fernández, Tomás; Ponce de León, Laura (2014). *Nociones básicas de Trabajo Social.* Madrid: Ediciones Académicas.

Kirkpatrick, James; Kirkpatrick, Douglas (2000). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles.* Barcelona: Gestión 2000.

Marchioni, Marco (2010). *Comunidad, participación y desarrollo.* Madrid: Editorial Popular.

Marchioni, Marco; Morín, Luz María; Giménez, Carlos; Rubio, José Antonio (2015). *Juntos por la convivència. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural.* Barcelona: Obra Social «la Caixa».

Mille, José Manuel (2015). *Manual d'elaboració i avaluació de projectes.* Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Vecina, Carlos (2020). «La intergeneracionalidad para tratar del edadismo en el aula». Eloy López, David Cobos, Laura Molina, Alicia Jaén i Antonio Hilario Martín, ed. *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa.* Barcelona: Octaedro. 3870-3876.

III. ESTRATÈGIES

Capítol 9

La construcció de discursos orals efectius. Estratègies comunicatives

Ïo Valls-Ratés
Universitat Pompeu Fabra

RESUM

Les habilitats orals s'han entès moltes vegades com a habilitats innates i que, a més a més, no es poden aprendre ni millorar. El problema ha estat la poca o nul·la formació en aquest àmbit i la freqüent evitació de l'acció de parlar davant dels altres quan aquesta genera ansietat, por o records traumàtics. Afortunadament, els estudis confirmen l'aprenentatge de les habilitats orals en contextos acadèmics i com aquest aprenentatge contribueix a la millora de les habilitats socials i de les relacions interpersonals. Aquest capítol analitzarà les variables que construeixen discursos orals efectius i les estratègies comunicatives que es poden emprar en el context de la dinamització lingüística per a rebaixar l'ansietat de l'orador i per a comunicar el missatge tenint en compte l'actitud de l'orador, l'objectiu comunicatiu, l'audiència, les característiques de la veu, així com la gestualitat i l'expressió corporal, per a poder dur a terme una gran diversitat d'accions comunicatives com reunions, formació a l'aula, presentacions orals o rodes de premsa, entre d'altres.

Mots clau: discurs oral efectiu, habilitats orals, estratègies comunicatives, comunicació oral, glossofòbia.

1. El poder de la paraula

Quan algú parla amb entusiasme (del grec *enthusiasmós*) sembla que faci màgia amb les paraules i amb qui l'escolta. Per què? Perquè com els grecs apuntaven quan algú està entusiasmat és com si estigués posseït per una divinitat, perquè qui escolta sent una transformació. Les paraules dites per aquella persona provoquen una reacció, o diverses, en el destinatari; el commouen. Commoure significa posar en moviment, impulsar, agitar (Coromines, 1991).

Comunicar idees, pensaments, problemes, notícies, sentiments no és en va. Etimològicament, *comunicar* (del llatí *communicare*) vol dir compartir alguna cosa, fer comú (Coromines, 1991). Així que qui comunica posa en comú, al servei de la comunitat, allò que el neguiteja, preocupa o que l'omple d'alegria. En aquest diàleg és inevitable voler saber com reacciona l'altre al seu discurs i com, de retruc, aquesta reacció en provoca una de nova en qui l'ha pronunciat. Així, el diàleg es retroalimenta, creix i s'enriqueix.

Per a aconseguir que aquests mecanismes funcionin s'ha de tenir alguna cosa a dir. I, quan això passa, s'han de trobar les paraules i la forma perquè el missatge sigui rebut i commogui l'altre. La natura de la vertadera comprensió és dialògica. Volóixinov (1973) explica que el significat no pertany a la paraula mateixa, com tampoc no resideix ni en la ment de qui parla o de qui rep el missatge, sinó que és el resultat d'aquesta interacció entre emissor i receptor o entre interlocutors produïda a través del contingut d'una determinada composició de sons.

A l'apartat 2 s'expliquen les variables que intervenen en la construcció d'un discurs oral efectiu emmarcat en el context de la dinamització lingüística, ja sigui per a ser dit en reunions, a l'aula, en conferències davant d'un públic, en rodes de premsa o en interaccions formals o informals davant qualsevol tipus de públic.

2. Planificació de la intervenció oral

2.1. Destinatari del missatge

Tota comunicació oral implica una comunicació bidireccional. Tant la persona que ha de dirigir-se a un grup per a motivar-lo, com la que ha de comunicar un problema a direcció, per exemple, necessiten la interacció amb l'*altre*, no només una transmissió unilateral de la informació. Saber a qui va destinat el missatge, siguin una o cent persones, és essencial per a la construcció del discurs. Centrar el missatge en el destinatari significa connectar amb els seus objectius, valors i creences i, així, adaptar el missatge a les necessitats de qui ens escolta. Per aquest motiu, tenir el destinatari en ment mentre es planifica i s'estructura el missatge necessita d'unes preguntes prèvies per part de l'emissor del missatge (Lucas, Simeon i Wattam, 2008; Eunson, 2018):

- A qui parla?
- Què li agradaria que el destinatari sabés, cregués o fes, com a resultat del missatge?
- Quina és la manera més efectiva de compondre i presentar el missatge per a aconseguir aquest objectiu?
- Quins coneixements tècnics té el destinatari? Entendrà el llenguatge tècnic o especialitzat que l'orador faci servir?

Les respostes a aquestes qüestions modelaran les decisions que l'emissor prengui durant el procés de creació i construcció del missatge: seleccionar el tema, determinar-ne l'objectiu, organitzar el missatge i, finalment, presentar-lo. L'emissor ha de de pensar prèviament en el context i interessos del destinatari, en el seu nivell de coneixement sobre el tema, en com es relaciona amb el tema que tractarà. Mentre va desenvolupant el missatge, haurà de treballar perquè les idees siguin clares, interessants i convincents per a qui l'escolta (Lucas, Simeon i Wattam, 2008). El públic escolta allò que li és significatiu. La pregunta subjacent de qui escolta és: «Per què és important per a mi?», «Com em pot afectar?». Com diuen Lucas, Simeon i Wattam (2008), els públics són egocèntrics i paren atenció als missatges que afecten els seus valors, creences i benestar. Per tant, el destinatari escoltarà i jutjarà allò que es digui en funció del que sap i creu i, a més a més, s'haurà de relacionar el missatge amb qui escolta, explicar al públic per què li hauria d'interessar tant com li interessa a l'emissor. L'adaptació del missatge a qui escolta es tradueix en una anticipació de com respondrà el destinatari: «Com reaccionarà a l'inici i al final del missatge?», «Li serviran els exemples escollits?», «Com respondrà al seu llenguatge i a la manera de presentar-se?». Aquestes preguntes requereixen que l'orador es pugui situar en el lloc de qui l'escolta i construir el discurs des de les dues perspectives: la de l'orador i la del receptor del missatge.

El conjunt de pràctiques discursives que inclou la dinamització lingüística és molt divers i és important recordar que aquestes poden ser «simètriques o asimètriques, distants o íntimes, improvisades o elaborades, amb suport d'altres canals (l'escrit, per exemple), etc.» (Calsamiglia i Tusón, 2007: 27).

2.2. Durada de la intervenció oral

Conèixer el temps de què disposa l'orador per a la intervenció oral és bàsic per a calcular què podrà incloure dins del missatge i fer una estimació de la preparació que comportarà. Cronometrar el temps que ocupa el missatge dit oralment és molt important i l'assaig del missatge —també oral, sigui breu o extens— és necessari per a guanyar confiança i sonar el més natural possible.

2.3. Organització del contingut

2.3.1. La introducció

L'inici prepara el destinatari per a allò que vindrà i inclou (Rubio i Puigpelat, 2007; Lucas, Simeon i Wattam, 2008; Axtell, 1992; Vilà i Santasusana i Castellà, 2014):

- Seduir el públic i guanyar-se'l, cosa que es coneix com a *captatio benevolentiae.*
- Revelar el tema de què es parlarà.
- Establir credibilitat i benevolència cap al públic.

Seduir el públic per a guanyar-se la seva atenció, per a despertar el seu interès sobre allò que s'explicarà. Generar ganes de ser escoltat i, així, engegar la roda de la comunicació. Quan el tema no interessa a qui va adreçat, llavors quin és el sentit que sigui allà? Per què perdre el temps? Aquestes són algunes recomanacions per a aconseguir l'interès del destinatari del missatge en forma de *captatio benevolentiae* i que poden ser aplicades per a qualsevol tipus d'intervenció oral:

- Relacionar el tema amb el destinatari del missatge. El destinatari para atenció a allò que l'afecta directament. Si es vincula el tema amb qui l'escolta, segurament s'aconseguirà que s'hi interessi i que l'interpel·li.
- Despertar la curiositat del destinatari del missatge. L'ésser humà és curiós. I una forma de despertar la seva curiositat sobre el tema és dir alguna cosa a mitges i desvetllar-la més endavant, mantenir una incògnita.
- Preguntar al destinatari. Preguntar de forma retòrica és una estratègia que permet a l'orador fer que el destinatari es qüestioni allò mentalment. El fa pensar i el fa buscar respostes. És per aquest motiu que quan es llança la pregunta l'orador s'ha d'ajudar de la pausa per tal de deixar un temps perquè el receptor de la pregunta disposi de temps per a plantejar-se-la. Les preguntes poden ser directes, també, i esperar una resposta verbal o no verbal del públic. En aquest cas, l'orador s'haurà de preparar per si el públic no respon per tal de continuar endavant amb el missatge.
- Explicar una anècdota, una història o un cas real. Els relats tenen el poder d'implicar el receptor emocionalment, d'interpel·lar-lo amb el record, la imaginació i l'empatia i s'ha demostrat que ajuden a realçar el poder persuasiu del missatge (Nabi, 2002). És important, però, que el relat tingui una relació amb el tema que es tractarà. Si no, perd tota la seva força.
- Una citació (breu) extreta d'un poema, d'una cançó o d'una pel·lícula, d'algú famós o d'algú conegut només per l'orador i que permeti vincular la importància del tema amb el públic.
- Una dada rellevant sobre el tema de què es parlarà i que resulti impactant per a qui escolta. Una dada que, al mateix temps, permet enfocar el to que se li donarà al missatge.
- Iniciar amb les paraules *Imagineu que* per a estimular la imaginació d'un escenari concret que situarà el públic en un punt específic per a introduir la importància del que s'explica.
- Ensenyar un objecte i utilitzar-lo pel seu significat i utilitat o bé com a metàfora, paral·lelisme. Segons Zillmann (1972), l'ús d'elements retòrics pot exercir una influència positiva en el destinatari i, per tant, realçar la seva percepció de competència cap allò que explica.

Sigui quina sigui la *captatio* que s'esculli, l'elecció ha d'estar ben justificada. Si es parla davant d'un grup de nois a l'aula d'acollida, l'orador no iniciarà la sessió de la mateixa manera que davant d'un grup de lingüistes interessats en la docència. Per tant, és aquesta adaptació al destinatari la que guiarà la construcció i disseny del missatge.

Després de la *captatio*, que ha de ser breu i que permet jugar amb la creativitat i, per què no, amb l'humor (veg. Capellà Oliver en aquest volum), és el moment de revelar el tema, de dir de què es parlarà. Si el tema es fa clar, serà molt més senzill que qui és a l'altre costat tingui més ganes de saber-ne més. Si genera confusió, l'atenció cap a l'orador i cap al missatge és molt probable que minvi i que, fins i tot, desaparegui.

L'orador ha d'aprofitar que el nivell d'atenció és màxim i ha de situar el destinatari en com enfocarà el missatge i a destacar quina és la importància del tema. És senzill que el missatge sigui important per a qui el comunica, però això no suposa que ho sigui també per a qui l'escolta. Sempre s'han de pensar maneres de demostrar la importància que aquell tema por tenir per a qui escolta.

Establir credibilitat i benevolència. Aquest és el tercer objectiu de la introducció. L'orador s'ha de mostrar com a persona qualificada per a parlar d'aquell tema i, per tant, poder ser percebuda com a competent. La credibilitat la genera no només el coneixement que es té sobre el tema, sinó l'experiència i el vincle. Sigui quina sigui l'expertesa sobre allò que es comunica, l'orador s'ha d'assegurar que el destinatari del missatge la percep. La benevolència s'entén com els bons interessos que té l'orador cap al destinatari del missatge, que el destinatari pugui percebre aquesta bona intenció de l'orador en la transmissió del discurs.

La introducció hauria d'ocupar entre el 10 i el 20 % de la totalitat del discurs i és recomanable preparar-la en últim lloc, un cop l'orador sap tot el que dirà i com s'ha organitzat cada part del missatge. És important treballar la introducció amb precisió i preparar-la perquè surti el més natural possible, ja que és el primer contacte amb el destinatari del missatge i la part que pot estimular la confiança de l'orador per a continuar amb la comunicació de les següents parts.

2.3.2. El cos

El cos del missatge és la part més llarga i la més important. És la part on l'orador parla d'allò que a la introducció ha anunciat que explicaria. Un cop determinat quin és l'objectiu que es proposa l'orador amb el missatge, serà el moment de preguntar-se quins són els punts o idees principals que sostenen el discurs. Normalment oscil·len entre dos i cinc. Si n'hi ha més, serà cada vegada més difícil, per al destinatari del missatge, de retenir-los tots i no desconcentrar-se. Un cop identificades les idees principals, l'orador podrà establir diferents ordres per tal de presentar-les ja sigui cronològicament, temàticament, de manera espacial, causal o problema-solució. Un cop s'ha identificat l'ordre a seguir per a l'estructura

de les idees, s'haurà de trobar quin material permetrà dotar les idees de validesa i suport. Les dades i l'estadística, l'ús de testimonis o d'exemples són materials que permetran de concretar i justificar les idees escollides.

Es parla de dades i estadística per a quantificar les idees d'una recerca, per exemple. L'ús de l'estadística, però, ha de ser clar per a qui escolta i no se'n pot abusar. Ha d'estar ben guiat per l'orador, que ha de justificar-ne l'ús i l'ha de saber explicar perquè el públic l'entengui (Lucas, Simeon i Wattam, 2008). El suport visual pot ser clau per a la presentació efectiva de l'estadística ja sigui en forma de taula o de gràfics.

El testimoni pot ser d'algú expert en el camp o de persones que han viscut una experiència de primera mà sobre el tema. Es pot articular en forma de citació quan és breu o parafrasejar quan l'original és llarg o és feixuc d'entendre i, per tant, adaptar-la al context del missatge.

L'ús d'exemples, ja siguin breus o més extensos, permeten d'il·lustrar amb precisió el contingut d'aquella idea principal a través d'un relat, anècdota, metàfora, paral·lelisme o experiència pròpia. Com diuen Vilà i Santasusana i Castellà (2014), és important basar-se en el coneixement compartit amb el destinatari perquè l'exemple sigui significatiu. Per tant, requereix d'una actitud cooperativa de l'orador cap al seu públic.

L'ús d'aquests recursos aporta credibilitat, ajuda a clarificar, reforçar i personalitzar les idees, a fer-les significatives per a qui escolta. És important que entre cada idea principal hi hagi connectors que ajudin el destinatari a diferenciar-les i connectar-les entre elles i, a més a més, pugui incloure-hi petites pauses que permetin, tant a l'orador com al receptor, de respirar, descansar de la veu de qui parla i, per sobre de tot, reflexionar sobre allò que s'està comunicant.

2.3.3. La conclusió

La conclusió tanca el discurs i avisa el públic que el discurs és a punt d'acabar. Aquesta part inclou els objectius següents (Rubio i Puigpelat, 2007; Lucas, Simeon i Wattam, 2008):

- Reforçar la comprensió de la idea principal del missatge.
- Apel·lar als sentiments o al compromís del públic amb el missatge.

Algunes fórmules conclusives proposades per Linver (1989) són:

- Referir-se a la introducció i fer un tancament que doni resposta a allò que s'ha proposat a la *captatio*.
- Resumir les idees clau de forma que el públic les recordi.
- Cridar a l'acció del públic.
- Apel·lar als sentiments de qui escolta.

Emprar una citació que plasmi la idea principal del missatge i, alhora, apel·li als sentiments del públic.

La conclusió hauria d'ocupar entre el 5 i el 10 % de la totalitat del discurs. És important que sigui creativa i treballar-la amb precisió perquè surti el més natural possible, ja que és l'últim contacte amb el destinatari del missatge i la darrera impressió que deixa l'orador sobre qui l'escolta.

En el cas que la situació comunicativa tingui una última part destinada a la realització de preguntes per part del públic, s'ha de tenir en compte el següent:

- Cal preparar amb deteniment les possibles preguntes.
- S'ha d'evitar respondre amb monosíl·labs i s'ha d'argumentar amb claredat la resposta.
- En cas de desconeixement, no s'han d'inventar respostes. L'orador ha de ser humil i reconèixer que no sap la resposta, però que es pot informar i contactar amb la persona posteriorment.

3. Presentació de la intervenció oral

3.1. Gestionar la por i els nervis

La glossofòbia, també coneguda com la por a parlar en públic, és el sentiment de por que l'orador sent davant d'un públic, també conegut com el nerviosisme en la comunicació. És un sentiment de pànic relacionat amb diferents canvis fisiològics com l'acceleració del batec del cor i de la respiració, reaccions excessives, tremolor dels músculs i rigidesa a les àrees de les espatlles i coll, entre d'altres (Tse, 2012). Nivells alts de por de parlar en públic poden donar lloc a una baixa preparació del missatge (Daly, Vangelisti i Weber, 1995), una capacitat baixa de presa de decisions (Beatty, 1988; Beatty i Clair, 1990) i poden afectar negativament la realització de la presentació (Beatty i Behnke, 1991; Menzel i Carrell, 1994).

Estudis com els realitzats per Tekşan, Mutlu i Çinpolat (2019), Chesebro *et alii* (1992) i Rosenfeld, Giacolone i Riordan (1995) demostren com els nivells d'aprensió autopercebuts pels participants es correlacionen de manera negativa amb l'autopercepció de competència comunicativa. El pensament negatiu del oradors que es consideren molt ansiosos pot reduir la seva competència comunicativa (Rubin, Rubin i Jordan, 1997) i impactar la interpretació de la retroalimentació rebuda (Booth-Butterfeld, 1989), mentre que hi ha estudis que suggereixen que aquells oradors amb nivells baixos de por de parlar en públic «pot ser que gaudeixin exhibint el seu talent» (McKinney, Gachel i Paulus, 1983: 74) i tenguin una major confiança sobre les seves habilitats comunicatives (Ayres i Heuett, 1997; Thomas, Tymon i Thomas, 1994).

Davant d'aquesta aversió que senten moltes persones a l'acció de parlar davant dels altres, hi ha l'anomenat efecte de transparència: «l'efecte o la il·lusió

de transparència sorgeix quan qui parla té la sensació que els seus pensaments, sentiments i emocions són més evidents per a qui l'escolta del que ho són en realitat» (Gilovich, Savitsky i Medvec, 1998: 618). Els símptomes que pugui tenir l'orador no sempre són visibles o no ho són en la mesura que l'orador creu, com mostra l'estudi de Savistky i Gilovich (2003), en què els participants autoavaluaven el nivell de nerviosisme que havien sentit fent l'exposició oral i el nivell de nerviosisme que creien que el públic havia percebut sobre ells. Els resultats d'aquest estudi demostren que els oradors creien sempre que havien semblat més ansiosos del que realment havia avaluat el públic.

Els nervis abans de l'inici d'una acció comunicativa són naturals i, fins a cert punt, necessaris. El cos reacciona a aquesta situació desafiant i la pregunta és: «De quina manera es poden controlar els nervis davant d'una acció comunicativa?».

- Aprofitar l'energia i transformar-la. En lloc de veure aquests nervis com a energia que pot privar l'orador d'actuar amb normalitat, veure'ls com a motor que pot transformar-los en una energia entusiasta i activa, que és positiva i que l'orador pot controlar (Brooks, 2013).
- Respirar. Un major control de la respiració és necessari i útil per a oradors que tendeixen a accelerar la seva respiració. La respiració diafragmàtica és més profunda i completa. Consisteix a inspirar l'aire i introduir-lo fins al diafragma. Aquesta respiració permet no forçar la gola, evitar la sensació d'ofec i augmentar la sonoritat i modulació de la veu (García-Grau, Fusté i Bados López, 2008; Rubio i Puigpelat, 2007).
- Pensar en positiu. No només just abans de l'inici del discurs, sinó també durant la preparació, cal canviar els pensaments negatius que puguin aparèixer per pensaments realistes i, per tant, més positius. Cal convertir el «Tant de bo no hagués de parlar davant de tota aquesta gent» per un «Aquesta presentació és una oportunitat per a compartir les meves idees i tenir més experiència parlant davant d'un públic».
- Fer servir la visualització. És recomanable visualitzar l'acció de parlar davant dels altres des de l'inici fins al final, amb un control dels nervis i de tota la situació comunicativa. Imaginar que tot el procés és exitós i no deixar que les imatges negatives intervinguin i facin ombra a les positives. És una tècnica molt habitual utilitzada per esportistes, però també estudiada i amb resultats exitosos (Ayres, Hopf i Ayres, 1997) en estudis sobre comunicació oral.
- Assajar oralment. La preparació del missatge és essencial perquè l'orador se senti capacitat per a dur a terme l'acció comunicativa davant dels altres. És important remarcar que l'assaig convé que sigui oral per tal que l'orador senti, visqui l'experiència d'explicar el missatge i pugui fer canvis, desenvolupar millor alguna idea: es pot optar per presentar-lo davant del mirall, davant d'altres persones, enregistrar-se o fer servir la realitat virtual per a assajar davant

d'avatars. Enregistrar-se i veure'n el resultat és molt positiu per a analitzar què es manté i què canvia dins del discurs i veure on s'ha d'incidir per a aconseguir una millor intervenció. L'assaig és clau, també, per a guanyar confiança.

- Escriure un guió. La confecció d'un guió breu amb conceptes, frases clau i, fins i tot, connectors és important per a guanyar confiança mentre l'orador presenta. L'assaig oral amb el guió és necessari per a comprovar que és una guia i no un text per ser llegit. És recomanable que sigui de mida A5 i de cartolina perquè no es doblegui ni faci soroll mentre l'orador es mou i parla.
- Formar-se. La formació en habilitats orals és un altre factor que ajuda a guanyar confiança i a identificar aquells aspectes millorables per a poder-hi treballar. Aquest aprenentatge contribueix a la millora de les habilitats socials i de les relacions interpersonals (Bailey, 2018; Morreale, Osborn i Pearson, 2000), a més a més de reduir la por de parlar en públic (Hunter, Westwick i Haleta (2014); Colbeck (2011); Hancock *et alii* (2010).

3.2. La comunicació verbal

La veu és l'instrument de l'orador i el que fa que cadascú sigui únic. No hi ha dues persones idèntiques ni tampoc no hi ha dues veus iguals. Cada veu explica una història i transmet gran part de les emocions i ho fa a través d'unes característiques prosòdiques que s'han de tenir en compte en funció d'allò que s'explica, de la intenció que hi ha darrere, de l'actitud de qui parla i del destinatari (Apps, 2010; Lucas, Simeon i Wattam, 2008; Vilà i Santasusana i Castellà, 2014).

Una respiració conscient i profunda abans d'entrenar la veu és un dels elements clau per a poder entendre tot el que la veu mostra de la persona quan s'expressa (García-Grau, Fusté i Bados, 2008). L'altre element clau és, segons Apps (2010), la relaxació del cos. La tensió corporal és gairebé sempre el factor que impedeix una projecció acurada de la veu i que els ressonadors facin la seva feina.

Les característiques prosòdiques de la veu:

- Volum. El volum és important per a escoltar amb facilitat qui parla, però també està associat a la sensació de confiança i força que transmet. En funció de l'espai on se situï l'acció comunicativa, serà més adequat un volum més alt o un de més baix. En funció també de què s'està comunicant, un volum més baix serà més adequat, ja que sol ser més íntim i personal.
- Velocitat. La velocitat ha de ser canviant i variarà en funció de què s'està comunicant i de la importància que té dins del missatge. Allò que és més rellevant serà dit amb més lentitud i èmfasi. Amb un públic que no domina la llengua, la necessitat d'una velocitat més lenta serà primordial, tot i que no ha de ser constant, ja que, si no, hi hauria una monotonia que provocaria la no atenció del públic.

- Dicció. La claredat articulatòria i la vocalització correcta fan que la dicció sigui intel·ligible i que l'interlocutor entengui les paraules. Com en el cas de la velocitat, amb un públic que no domina la llengua, és cabdal que la dicció sigui molt clara per tal que els sons no generin dubtes. En el context actual, amb la mascareta, la dicció es fa essencial ja que es perd la visió dels llavis mentre l'orador parla i hi ha una manca d'informació visual. Per a persones amb trastorns del llenguatge i de la comunicació també és important que es tingui en compte la dicció clara i una bona vocalització, ja que és necessària per a la comprensió del missatge. La combinació d'una dicció clara i velocitat lenta seran, doncs, clau.
- To. El to varia en funció del que diu l'orador i comprèn des de l'agut al greu, amb un gran rang de tons entre els dos extrems. Està comprovat que qui escolta el missatge necessita que hi hagi una coherència entre allò que es diu i el to amb què es diu. Si no, la discordança entre ambdós provoca el rebuig de qui escolta i la no credibilitat de l'emissor del missatge (Rodero, 2015). Les variacions melòdiques són necessàries per a evitar la monotonia i, també, per a expressar les emocions que experimenta qui parla.

La combinació de totes les característiques prosòdiques de la veu converteixen l'expressió d'un missatge en un ajustament constant per tal que allò que l'orador comunica sigui comprès com l'orador desitja i tingui coherència amb la intenció comunicativa. El què i el com es diu no poden anar mai separats.

Els contrastos entonatius, de volum i de velocitat són essencials per a generar atmosferes diverses quan s'emet un missatge, a través de la intenció de qui parla i de què pretén aconseguir que l'interlocutor faci. És per això que aplicar la pausa i el silenci en l'emissió del missatge és clau per a poder diferenciar-ne les parts i, a més a més, per a ajudar a la comprensió d'aquelles persones que no són nadiues i tenen poc nivell de la llengua emprada. Les pauses són un moment idoni per a generar un diàleg verbal, per a fer que qui escolta pugui preguntar, opinar, afegir informació, pensar i fer-se preguntes.

3.3. La comunicació no verbal

La mirada, el somriure, la posició del cos, la gestualitat, tot afecta la manera com el receptor respon l'emissor quan es comuniquen. Els estudis (Burgoon, Dunbar i Segrin, 2002; Thayer, 1969; Imada i Hakel, 1977) demostren com tota la part no verbal de la comunicació té un impacte significatiu en allò que es comunica per part de qui parla.

La mirada als ulls de qui ens escolta és necessària quan hi ha un acte comunicatiu. El contacte visual és part de la comunicació perquè qui emet el missatge el dirigeix a aquella persona o grup i, al mateix temps, en busca la reacció a través de la mirada. La mirada és, a més a més, una altra forma d'escoltar per

tal de buscar com respon no verbalment l'interlocutor. Mirar als ulls quan l'orador revela una part important del missatge genera més credibilitat en qui l'escolta, genera empatia, confiança (Burgoon, Dunbar i Segrin, 2002), tot i que la mirada també pot comunicar autoritat i, en conseqüència, una pèrdua de simpatia per part de qui escolta (Thayer, 1969). El somriure acostuma a ser vist de forma positiva ja que expressa simpatia i confiança i sovint és percebut com a persuasiu (Imada i Hakel, 1977). És evident que un somriure fals no entraria dins d'aquesta categoria, sinó que provocaria l'efecte contrari.

Els estudis demostren que moure el cos de forma activa i gesticular mentre es parla (fins i tot quan es motiva el parlant a fer servir gestos) afavoreix els processos cognitius i de desenvolupament del llenguatge. Hi ha estudis que mostren que el fet d'incloure les mans activament mentre es parla ajuda en tasques d'accés lèxic (Hadar i Butterworth, 1997), com també promou processos de pensament creatiu en infants i en millora la seva fluïdesa creativa (Kirk i Lewis, 2017). Altres estudis sobre multimodalitat amb infants han demostrat que, tant el fet de demanar-los que observin gestos rítmics (que típicament s'associen amb prominència prosòdica de la parla) (Vilà-Giménez, Igualada i Prieto, 2019) com el fet de motivar-los a fer servir aquests gestos (Vilà-Giménez i Prieto, 2020) en una tasca curta d'entrenament narratiu, millora el seu discurs en termes d'estructura i fluïdesa narrativa. En un context d'aprenentatge de llengües, els infants es fixen molt en els gestos manuals i del cos per a entendre què els vol comunicar el seu interlocutor (Esteve-Gibert, Prieto i Liszkowski, 2017).

Alguns estils gestuals s'han relacionat amb el poder i la confiança de l'orador. Diversos estudis mostren com les postures expansives i obertes reflecteixen control de qui parla, mentre que les postures tancades i contingudes reflecteixen poca confiança i domini per part de l'orador (Carney, Hall i Smith LeBeau, 2005; Hall, Coats i Smith LeBeau, 2005; Cuddy, Wilmuth i Carney, 2012). A nivell perceptiu, els oradors que gesticulen mentre parlen són percebuts com a més competents i segurs de si mateixos (Maricchiolo *et alii,* 2009) i com a més agradables que aquells que no gesticulen (Kelly i Goldsmith, 2004).

En el context pandèmic és important destacar la importància que pren la gestualitat quan qui parla porta la mascareta posada, ja que els moviments articulatoris de la parla no es perceben i, per tant, és necessari un reforç més emfàtic del gest per a suplir aquella informació que, sense mascaretes, es llegiria dels llavis, a més a més d'escoltar-la. És per això que, com apunten Ferinu i Esteve-Gibert (2020), és necessari acompanyar la parla amb més gestos comunicatius que mai per tal de no deixar enrere, sobretot, aquelles persones amb deficiència auditiva o amb trastorns del desenvolupament del llenguatge o de l'espectre autista, o bé amb dislèxia.

3.4. El suport visual

El suport visual pot ser una forma efectiva d'aportar informació i d'interpel·lar qui ens escolta. És un recurs que ajuda l'orador a aportar més material utilitzant un altre canal i reforçant, així, la transmissió del missatge. Aquests recursos inclouen l'ús de fotografies, dibuixos, gràfics, vídeos, la pissarra, diapositives o objectes.

L'ús de les diapositives és dels més habituals i, sovint, utilitzat amb poca efectivitat perquè no sempre es pregunta quina serà la utilitat de les diapositives, quin és el valor afegit que aportaran a l'hora d'acompanyar el missatge de l'orador, on és que reforçaran o aclariran el missatge. És per aquest motiu que en la preparació del missatge és el moment en què l'orador s'ha de preguntar en quins moments el farà servir i per a il·lustrar què.

La combinació de text (oral i escrit) i d'imatge que ofereixen les diapositives és un dels avantatges que beneficiaria els diversos estils d'aprenentatge (verbal, visual i cinètic) de cadascú (Dils, 2000) ja que, segons mostren diversos estudis, s'aprèn de forma més efectiva quan hi ha una combinació d'informació verbal i visual (Mayer, 2001). De totes maneres, quan la informació que es presenta a través del canal visual és excessiva, l'oportunitat d'aprenentatge significatiu es redueix de forma dràstica i l'afecta negativament. És per això que la recerca indica que allò que es projecta de forma visual ha de ser molt clar i no ha d'interferir amb la informació verbal que expressa l'orador. Alguns dels aspectes més rellevants per a fomentar la claredat són:

- Imatges grans i amb bona resolució perquè es puguin veure des de qualsevol punt de la sala on es projecten.
- Els gràfics han de ser senzills i han d'anar acompanyats d'un títol que guiï l'espectador, millor un gràfic per diapositiva que ajuntar-los en una de sola.
- Utilitzar tipografies clares i fàcils de llegir, preferiblement sense serif i no utilitzar-ne més de dues o tres de diferents al llarg del conjunt de diapositives.
- Escriure poc text i preferiblement lletra fosca sobre fons clar.
- Evitar un excés de colors i utilitzar-los de forma consistent.

Emprar objectes és una altra manera d'ajudar-se amb contingut visual i, en aquest cas, tridimensional. La seva utilització pot generar impacte perquè es pot relacionar l'objecte amb l'orador i amb el públic. D'aquesta manera es teixeix un vincle entre tots i s'apel·la a les emocions i imaginació del públic. L'objecte pot ser emprat també com a metàfora d'un concepte abstracte i facilitar la comprensió d'idees intangibles.

Actualment, hi ha una gran quantitat d'aplicacions que es poden utilitzar mentre es fa una presentació oral i que ajuden a dinamitzar i augmentar la participació durant la sessió, com són les que conviden a respondre una sèrie de preguntes al moment (Kahoot, Mentimeter, Socrative) o les que conviden a compartir opinions,

coneixement o propostes a través de pissarres interactives (Jamboard, Wakelet, Padlet o Sutori). En totes les aplicacions mencionades, la participació del públic es fa a través de dispositius mòbils com telèfons, tauletes o ordinadors.

4. Conclusió

La planificació i estructura del missatge, l'adequació del discurs a qui l'escolta i al context comunicatiu, la creativitat, l'assaig i l'entusiasme són clau per tal que l'acte comunicatiu sigui fructífer. Com més experiència adquireix l'orador, més s'assemblaran la planificació i la realització del missatge.

Els dinamitzadors podran aplicar aquestes estratègies comunicatives a la diversitat de tasques que duen a terme en un ampli ventall de contextos amb més confiança i amb un estil comunicatiu propi i distintiu.

Bibliografia

Apps, Judy (2010). *Voice of influence: How to get people to love to listen to you.* Bethel, CT: Crown House Publishing.

Axtell, Roger (1992). *Do's and taboos of public speaking: How to get those butterflies flying in formation.* Nova York: John Wiley & Sons, Inc.

Ayres, Joe; Heuett, Brian L. (1997). «The relationship between visual imagery and public speaking apprehension». *Communication Reports,* 10. 87-94.

Ayres, Joe; Hopf, Tim; Ayres, Debbie M. (1997). «Visualization and performance visualization: Applications, evidence, and speculation». John A. Daly; James C. McCroskey; Joe Ayres; Tim Hopf; Debbie M. Ayres., ed. *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension.* Nova Jersey: Hampton. 401-422

Bailey, Erika (2018). «A historical view of the pedagogy of public speaking, Voice and Speech». *Review,* 13: 1. 31-42.

Beatty, Michael J. (1988). «Public speaking apprehension, decision-making errors in the selection of speech introduction strategies and adherence to strategy». *Communication Education,* 37. 297-311.

Beatty, Michael J.; Behnke, Ralph R. (1991). «Effects of public speaking trait anxiety and intensity of speaking task on heart rate during performance». *Human Communication Research,* 18. 147-176.

Beatty, Michael J.; Clair, Robyn P. (1990). «Decision rule orientation and public speaking apprehension». Melanie Booth-Butterfield, ed. «Communication, cognition, and anxiety» [Special issue], *Journal of Social Behavior and Personality.* 105-116.

Booth-Butterfield, Melanie (1989). «The interpretation of classroom performance feedback: An attributional approach». *Communication Education,* 38. 119-131.

Brooks, Alison W. (2013). «Get excited: Reappraising pre-performance anxiety as excitement». *Journal of Experimental Psychology, General,* 143: 3. 1144-1158.

Burgoon, Judee; Dunbar, Norah; Segrin, Chris (2002). «Nonverbal influence». *Message Features*,23. 445-473.

Calsamiglia, Helena; Tusón, Amparo (2007). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel.

Carney, Dana; Hall, Judith A.; Smith Lebeau, Lavonia (2005). «Beliefs about the nonverbal expression of social power». *Journal of Nonverbal Behavior,* 29. 105-123.

Chesebro, James W.; McCroskey, James C.; Atwater, Deborah F.; Bahrenfuss, Rene M.; Cawelti, Gordon; Gaudino, James L.; Hodges, Helene (1992). «Communication apprehension and self-perceived communication competence of at-risk students». *Communication Education,* 41: 4. 345-360.

Colbeck, Jessica(2011). «The impact of a fundamentals of speech course on public speaking anxiety». *The Journal of Undergraduate Research,* 9, Article 18.

Coromines, Joan (1991). *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana.* Barcelona: Curial, 9 vol.

Cuddy, Amy J.; Wilmuth, Caroline A.; Carney, Dana R. (2012). «The benefit of power posing before a high-stakes social evaluation». *Harvard Business School Working Paper.* 13-27.

Daly, John A.; Vangelisti, Anita. L.; Weber, David J. (1995). «Speech anxiety affects how people prepare speeches: A protocol analysis of the preparation processes of speakers». *Communication Monographs,* 62. 383-397.

Dils, A. Keith (2000). «Using technology in a middle school social studies classroom». *International Journal of Social Education,* 15. 102-112.

Esteve-Gibert, Núria; Prieto, Pilar; Liszkowski, Ulf (2017). «Twelve-month-olds understand social intentions based on prosody and gesture shape». *Infancy,* 22. 108-129.

Eunson, Baden (2018). *Communicating in the 21st century.* Austràlia: John Wiley & Sons.

Ferinu, Laura; Esteve-Gibert, Núria (2020, octubre 30). «Les mascaretes i el desenvolupament del llenguatge en infants». [Entrada blog]. Recuperat de <https://epce.blogs.uoc.edu/ca/tag/dificultats-de-laprenentatge-i-trastorns-del-llenguatge/> (accés el febrer de 2021).

García-Grau, Eugeni; Fusté, Adela; Bados López, Arturo (2008). *Manual de entrenamiento en respiración.* Recuperat de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/3941>.

Gilovich, Thomas; Savitsky, Kenneth; Medvec, Victoria (1998). «The illusion of transparency: Biased assessments of others' ability to read one's emotional states». *Journal of Personality and Social Phsychology,* 75. 332-46.

Hadar, Uri; Butterworth, Brian (1997). «Iconic gesture, imagery and word retrieval in speech». *Semiotica,* 115.147-172.

Hall, Judith A.; Coats, Erik J.; Smith Lebeau, Lavonia (2005). «Nonverbal behavior and the vertical dimension of social relations: A meta-analysis». *Psychological Bulletin.* 898-924.

Hancock, Adrienne B.; Stone, Matthew D.; Brundage, Shelley B.; Zeigler, Mark T. (2010). «Public speaking attitudes: Does curriculum make a difference?», *Journal of Voice.* 302-307.

Hunter, Karla M.; Westwick, Joshua N.; Haleta, Laurie L. (2014). «Assessing success: The impacts of a fundamentals of speech course on decreasing public speaking anxiety», *Communication Education,* 63: 2. 124-135.

Imada, Andrew S.; Hakel, Milton D. (1977). «Influence of nonverbal communication and rater proximity on impressions and decisions in simulated employment interviews», *Journal of Applied Psychology,* 62: 3. 295-300.

Kelly, Spencer D.; Goldsmith, Leslie H. (2004). «Gesture and right hemisphere involvement in evaluating lecture material». *Gesture,* 4: 1. 25-42.

Kirk, Elizabeth; Lewis, Carine (2017). «Gesture facilitates children's creative thinking». *Psychological Science,* 28: 2. 225-232.

Linver, Sandy (1989). *Hable bien en público.* Madrid: Vergara.

Lucas, Stephen; Simeon, Lazaros; Wattam, Juanita (2008). *The art of public speaking.* Toronto: McGraw-Hill Ryerson.

Maricchiolo, Fridanna; Gnisci, Augusto; Bonaiuto, Marino; Ficca, Gianluca (2009). «Effects of different types of hand gestures in persuasive speech on receivers' evaluations». *Language and Cognitive Processes,* 24: 2. 239-266.

Mayer, Richard E. (2001). *Multimedia learning.* Cambridge, Regne Unit: Cambridge University Press.

McKinney, Mark; Gatchel, Robert; Paulus, Paul (1983). «The Effects of audience size on high and low speech-anxious subjects during an actual speaking task». *Basic and Applied Social Psychology,* 4. 73-87.

Menzel, Kent E.; Carrell, Lori J. (1994). «The relationship between preparation and performance in public speaking». *Communication Education,* 43. 17-26.

Morreale, Sherwyn P.; Osborn, Michael M.; Pearson, Judy C. (2000). «Why communication is important: A rationale for the centrality of the study of communication». *Journal of the Association for Communication Administration,* 29: 1. 125.

Nabi, Robin L. (2002). Discrete emotions and persuasion. James Price Dillard i Michael Pfau, ed. *The persuasion handbook.* 289-308. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rodero, Emma (2015). «Stress variations to stimulate your attention and memory». *55th Annual Meeting of the Society for Psychophysiological Research* (SPR). Seattle, USA.

Rosenfeld, Paul R.; Giacalone, Robert A.; Riordan, Catherine A. (1995). *Impression management in organizations: Theory, measurement, and practice.* Nova York: Routledge.

Rubin, Rebecca B.; Rubin, Alan M.; Jordan, Felecia F. (1997). «Effects of instruction on communication apprehension and communication competence». *Communication Education,* 46, 104-114.

Rubio, Joana; Puigpelat, Francesc (2007). C*om parlar bé en públic.* Barcelona: Edicions 62.

Savitsky, Kenneth; Gilovich, Thomas (2003). «The illusion of transparency and the alleviation of speech anxiety». *Journal of Experimental Social Psychology,* 39. 618-625.

Tekşan, Keziban; Mutlu, Hasan Hüseyin; Çinpolat, Enes (2019). «The examination of the relationship between the speech anxiety and speaking skill attitudes of middle school students and the opinions of teachers on speech anxiety». *Journal of Language and Linguistic Studies,* 15: 4. 1395-1412.

Thayer, Stephen (1969). «The effect of interpersonal looking duration on dominance judgements». *Journal of Social Psychology,* 79. 285-286.

Thomas, Gail Fann; Tymon, Walter G. JR.; Thomas, Kenneth W. (1994). «Communication apprehension, interpretive styles, preparation, and performance in oral briefing». *The Journal of Business Communication,* 31. 311-326.

Tse, Andrew Yau (2012). «Glossophobia in university students of Malaysia». *International Journal of Asian Social Science, 2*: 11. 2061-2073.

Vilà i Santasusana, Montserrat; Castellà, Josep M. (2014). *10 idees clau: Ensenyar la competència oral a classe.* Barcelona: Graó.

Vilà-Giménez, Ingrid; Prieto, Pilar (2020). «Encouraging kids to beat: Children's beat gesture production boosts their narrative performance». *Developmental Science,* 23: 6. 1-14.

Vilà-Giménez, Ingrid; Igualada, Alfonso; Prieto, Pilar (2019). «Observing storytellers who use rhythmic beat gestures improves children's narrative discourse performance». *Developmental Psychology*, 55: 2. 250-262.

Volóixinov, Valentín (1973). *Marxism and the philosophy of language.* Nova York: Seminar Press.

Zillmann, Dolf (1972). «Rhetorical elicitation of agreement in persuasion». *Journal of Personality and Social Psychology,* 21. 159-165.

El reclutament dels catalanoparlants del futur

Miquel Strubell i Trueta
Societat Catalana de Sociolingüística

RESUM

El capítol s'estructura en tres parts, després d'una breu introducció. En primer lloc es fa una descripció sociolingüística, partint d'una anàlisi de l'evolució demogràfica de les Illes Balears en els darrers decennis. A continuació es presenten diferents models de planificació i transformació sociolingüístiques, dels quals hom destaca la necessitat, perquè tinguin èxit, que diferents elements coincideixin en el temps. Finalment, es presenten de manera concisa diferents plans de foment de la llengua, que s'adrecen a (o inclouen) l'aprenentatge de la llengua catalana entre els qui arriben a les Illes Balears sense conèixer-la.

Mots clau: reclutament lingüístic, Illes Balears, immigració, aprenentatge de la llengua.

1. Introducció

Un dels grans reptes amb què s'enfronten els promotors de la llengua catalana és la incorporació d'un nombre sense precedents de persones estrangeres a la nostra societat, fruit del procés de mundialització. Als Països Catalans (tret d'Andorra), sense tenir un estat respectuós amb el seu caràcter multilingüe el futur de la nostra llengua perilla i, amb ella, la nostra cultura.

Per a poder emprendre iniciatives en aquest camp, cal disposar d'informació de les dades bàsiques sobre els grans volums i els factors favorables i desfavorables respecte del seu èxit. Un dels factors més crucials és la motivació dels eventuals aprenents i usuaris de la llengua. Repassarem alguns models que poden orientar tant els docents com els professionals que promouen la presència i l'ús de la llengua catalana a la nostra societat.

Per a tancar el capítol, tenim clar que convé que el promotor de la llengua es familiaritzi i s'inspiri amb diferents iniciatives populars i/o institucionals dissenyades per a fomentar aquesta integració lingüística entre la població adulta.

Els economistes han desenvolupat un concepte, les **externalitats**, que és molt important de tenir present a l'hora de considerar els avantatges de reclutar gent a la llengua (o a un servei). Ho ha explicat molt bé Dalmazzone (1999: 63):

> *A diferència de molts altres tipus de competències, el coneixement d'una llengua dona més avantatges a un individu com més gran és el nombre de persones que la comparteixen. Conèixer una llengua de gran difusió permet a l'individu comunicar-se amb un major nombre de persones i amplia el conjunt de possibles interaccions (ocupació, oportunitats d'inversió i comercials, intercanvis d'informació, activitats culturals, etc.) a la seva disposició. Aprendre una llengua, en aquest sentit, significa entrar a formar part d'una xarxa: una comunitat constituïda per components complementaris en què cada nou participant, a més d'accedir als beneficis d'un conjunt de serveis, també augmenta els beneficis potencials de tots els altres membres (és a dir, genera un efecte extern). Aquest és un atribut important de les llengües, encara que no només de les llengües. De fet, una cosa molt similar distingeix la majoria dels serveis relacionats amb la comunicació, la informació i el transport.* (La traducció és meva).

I una segona consideració, ben explicitada per Carthy (2016: 17-18), ens ha de reforçar en la tasca de promoció de la nostra llengua:

> *Quan es deixa en mans de les forces del mercat, sense intervenció política, hi ha una tendència a mantenir l'statu quo del grup lingüístic dominant, i els grups minoritaris més febles són o marginats o tractats injustament.* (La traducció és meva).

2. El context sociolingüístic

La situació de la llengua pròpia de les Illes Balears depèn en molt bona mesura de la composició de la seva població. És evident que sense la immigració, gairebé tota la població hauria après el català a casa, com a llengua inicial i familiar. La irrupció a gran escala de gent de llengües foranes ha tingut un gran impacte. Aquest fenomen és un dels grans reptes per als dinamitzadors lingüístics, no només per a estendre el coneixement de la llengua catalana entre els nouvinguts adults (la integració lingüística dels seus fills es pot canalitzar a través de l'escola, és clar), sinó per a encoratjar el seu ús entre els qui l'han après. I ambdós objectius requereixen l'activa col·laboració dels autòctons.

2.1. Els canvis demogràfics

Les dades de l'evolució de la població de les Illes (IBESTAT) tenen una gran relació amb la situació **demolingüística**. Hi ha un flux importantíssim de persones

de ciutadania no espanyola, entre 1998 i 2019 (IBESTAT 2020a, 2020b, taules 2.05 i 2.06).

Es desprèn de les dades de l'IBESTAT que, si bé la població resident a les Illes Balears amb ciutadania espanyola va augmentar, entre 1998 i 2019, d'un 24,56 % (de 758.247 a 944.473), la població amb ciutadania estrangera va passar de 38.236 el 1998 (quan suposava, en el conjunt de les Illes, només un 4,80 %) a 204.987 el 2019 (un 17,83 %). Aquest darrera xifra suposava una quintuplicació (un augment del 434 %). De fet, la presència d'estrangers va arribar al cim el 2010, amb 242.256, quan equivalia a un 21,90 % de la població total. Per tant, entre 1998 i 2010, hi van arribar una mitjana de 17.048 estrangers cada any: una xifra gairebé impossible d'integrar lingüísticament, quan per «integrar-se» vull dir poder conversar sense gaires problemes amb els catalanoparlants.

La població nascuda a la resta de l'Estat espanyol ha augmentat menys: ha passat de 211.563 (1998, quan suposava el 27 % de la població total) a 256.365 (2019). Té una petita baixada a partir de 2008, remuntada el 2014.

L'evolució de la població de ciutadania espanyola podria ser per un augment diferencial entre la població nascuda a les Illes i la nascuda a, o immigrada des de, la resta de l'Estat (sense poder diferenciar-ne els nascuts a Catalunya i al País Valencià, tret del 2010 —CDSIB— quan foren 34.653 i 19.202 respectivament).

Se'n desprèn (IBESTAT 2020c, 2020d, taules 2.07 i 2.08) que l'augment dels de ciutadania espanyola va ser de 186.226 en el període estudiat, mentre que els augments de persones nascudes a les Illes va ser de 96.961 persones i de persones nascudes a la resta de l'Estat (els altres Països Catalans inclosos) va ser de només 45.276. Una altra cosa, és clar, és l'origen familiar dels nascuts a les Illes (un total de 142.237, significativament menys que l'augment de persones amb ciutadania espanyola.

2.2. Els canvis demolingüístics

Tenim dades lingüístiques relativament recents (sobre ús i coneixement i fins i tot alguns elements actitudinals), a dos estudis, un de censal, de 2010, de l'Institut d'Estadística de les Illes Balears, IBESTAT, que es refereix a la població de 16 anys o més; i el segon, una *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi* (EULIB2014, Melià i Vanrell, 2017). Mirarem com aquestes dues fonts, que són fotografies estàtiques en dos moments no gaire allunyats, ens posen llum a la foscor en aquest tema.

Pel que fa a l'estudi censal de 2010, l'*Enquesta modular d'hàbits socials. Mòdul de coneixements i usos lingüístics* (EMHS 2010) podem distingir entre *a)* el coneixement de la llengua catalana, *b)* el seu ús, *c)* algunes actituds que s'hi refereixen, i *d)* alguns hàbits socials.

2.2.1. Enquesta EMHS (2010)

2.2.1.1. Coneixement de la llengua catalana

La taula 1.05 de l'Enquesta (EMHS 2010, veg. taula 1), «Població de 16 anys o més segons el coneixement del català per illa i lloc de naixement», ens revela que una aclaparadora majoria dels nascuts als Països Catalans sabien parlar en català. Una gran majoria també el sabien escriure.

Entre els nascuts a la resta de l'Estat espanyol, poc més d'un terç, el 38,42 %, el sabien parlar i només el 22,33 % el sabien escriure.

Finalment, els nascuts en un altre país tenen competències encara més reduïdes: el 23,14 % i el 17,83 % el sabien parlar i escriure, respectivament.

	Total	Entén el català (%)	Sap parlar en català (%)	Sap llegir en català (%)	Sap escriure en català (%)
Total	888.840	85,00 %	63,41 %	70,82 %	47,90 %
Illes Balears, Comunitat Valenciana o Catalunya	471.017	98,65 %	94,03 %	91,41 %	73,07 %
Una altra CA	157.183	83,59 %	38,42 %	53,24 %	22,33 %
Un altre país	260.640	61,16 %	23,14 %	44,19 %	17,83 %

Taula 1. Població de 16 anys o més segons el coneixement del català i lloc de naixement. Font: EMHS 2010, taula 1.05.

Altres taules indiquen que hi ha una evolució en el coneixement del català entre els vinguts de fora, amb el temps de residència. Disposem d'una taula (veg. taula 2) amb dades de «Coneixement del català de la població de 16 anys o més per illa i nombre d'anys que fa que resideix a les Illes Balears». La progressió del coneixement del català és evident al llarg del temps en totes quatre habilitats, tret d'unes petites excepcions en alguna illa, que no podrem comentar aquí.

	Total	Entén el català	Sap parlar en català	Sap llegir en català	Sap escriure en català
Total	888.840	85,00 %	63,41 %	70,82 %	47,90 %
Nascut a les Illes Balears	440.518	98,76 %	94,37 %	91,36 %	73,12 %
Fa més de 14 anys que hi resideix	168.754	86,21 %	49,42 %	62,17 %	29.64 %
Fa entre 7 i 14 anys que hi resideix	157.224	68,53 %	28,22 %	51,79 %	22,16 %
Fa menys de 7 anys que hi resideix	122.345	54,91 %	16,44 %	33,21 %	15,36 %

Taula 2. Coneixement del català de la població de 16 anys o més per nombre d'anys que fa que resideix a les Illes Balears. Font: EMHS 2010, taula 1.08.

2.2.1.2. Ús de la llengua catalana

Aquest treball de 2010 inclou un element de valor afegit, que és no només demanar per la llengua que habitualment parlen els subjectes, sinó la raó de la seva resposta (sobretot si és no) (veg. taula 3). Així, en conjunt tenim el 47,54 %

(41,75 % Sí, i 5,79 % de «Sí, però no tant com voldria») que la fa servir habitualment (veg. taula 3). Entre el 52 % restant, que no fa servir el català habitualment, gairebé dos terços, el 33,87 % del total, diu que gairebé no en sap. Si observem la taula 2, veiem que el 36 % (100 – 63, 41 %) afirmava no saber-lo parlar, i per tant, les dades són força coherents. I una darrera dada interessant: el 4,25 % diu que no el parla habitualment «perquè em fa vergonya». Aquest grup, lògicament, podria ser un grup diana de treballs per a encoratjar la població a fer servir la llengua catalana.

Sí, gairebé sempre	Sí, però no tant com voldria	No, la gent parla sempre en castellà	No, perquè em fa vergonya	No, perquè no m'agrada parlar-hi	No, perquè gairebé no sé parlar-hi	No, per un altre motiu
41,75 %	5,79 %	10,24 %	4,25 %	3,74 %	33,87 %	0,37 %

Taula 3. Població de 16 anys o més que habitualment parla en català. Font: EMHS 2010, taula 3.01.

La taula 4 ens indica clarament les dinàmiques d'ús entre la població autòctona (el 80 % el fa servir habitualment) i la resta de la població —dels altres Països Catalans, d'Espanya i de l'estranger— que utilitza poc el català. Fins i tot entre els qui porten més de 14 anys residint-hi, només la quarta part el parla habitualment.

	Total	Sí, gairebé sempre	Sí, però no tant com voldria	No, la gent parla sempre en castellà	No, perquè em fa vergonya	No, perquè no m'agrada parlar-hi	No, perquè gairebé no sé parlar-hi	No, per un altre motiu
Total	888.840	371.066	51.491	90.979	37.732	33.202	301.094	3.277
Nascut a les Illes Balears	440.518	329.844	23.572	39.301	10.270	10.471	25.748	1.311
Fa més de 14 anys que hi resideix	168.754	27.737	14.641	18.989	12.587	12.266	81.884	650
Fa entre 7 i 14 anys que hi resideix	157.224	10.587	8.370	18.631	8.432	4.897	105.420	888
Fa menys de 7 anys que hi resideix	122.345	2.898	4.908	14.058	6.443	5.568	88.043	427

	Total	Sí, gairebé sempre	Sí, però no tant com voldria	No, la gent parla sempre en castellà	No, perquè em fa vergonya	No, perquè no m'agrada parlar-hi	No, perquè gairebé no sé parlar-hi	No, per un altre motiu
Percentatge	100 %	41,75 %	5,79 %	10,24 %	4,25 %	3,74 %	33,87 %	0,37 %
Nascut a les Illes Balears	100 %	74,88 %	5,35 %	8,92 %	2,33 %	2,38 %	5,84 %	0,30 %
Fa més de 14 anys que hi resideix	100 %	16,44 %	8,68 %	11,25 %	7,46 %	7,27 %	48,52 %	0,39 %

Fa entre 7 i 14 anys que hi resideix	100 %	6,73 %	5,32 %	11,85 %	5,36 %	3,11 %	67,05 %	0,56 %
Fa menys de 7 anys que hi resideix	100 %	2,37 %	4,01 %	11,49 %	5,27 %	4,55 %	71,96 %	0,35 %

Taula 4. Població de 16 anys o més que habitualment parla en català per nombre d'anys que fa que hi resideix. Font: EMHS 2010, taula 3.08.

2.2.1.3. Actituds

Observem que hi ha tres ítems actitudinals a l'enquesta: *a)* Llengua considerada com a pròpia de les Illes Balears; *b)* Llengua en la qual, almenys, haurien d'expressar-se les persones residents a les Illes Balears; i *c)* Llengua en la qual, almenys, haurien d'expressar-se els alumnes que han acabat l'ensenyament obligatori a les Illes Balears.

En primer lloc, el 65,65 % de la població de les Illes Balears, el 2010, reconeixia que el català era la llengua considerada com a pròpia de les Illes (veg. taula 5). Com era d'esperar, aquesta proporció és força més alta entre la població autòctona, el 77,44 %, que entre els vinguts de fora, que hi opten en menor grau. El factor temps de residència és també important. Dit això, sembla clar que cal fomentar el coneixement de la història diferenciada de totes dues llengües a les Illes, sobretot entre els vinguts de fora.

	Absoluts				
	Total	Català	Castellà	Català i castellà	Totes les llengües que es (sic) parlin
Total	888.840	583.519	97.371	175.250	32.699
Nascut a les Illes Balears	440.518	341.133	22.154	64.981	12.250
Fa més de 14 anys que hi resideix	168.754	96.427	24.247	41.371	6.708
Fa entre 7 i 14 anys que hi resideix	157.224	93.247	27.386	30.200	6.391
Fa menys de 7 anys que hi resideix	122.345	52.712	23.584	38.697	7.351

	Percentatges				
	Total	Català	Castellàs	Català i castellà	Totes les llengües que es parlin
Total	100 %	65,65 %	10,95 %	19,72 %	3,68 %
Nascut a les Illes Balears	100 %	77,44 %	5,03 %	14,75 %	2,78 %
Fa més de 14 anys que hi resideix	100 %	57,14 %	14,37 %	24,52 %	3,97 %

Fa entre 7 i 14 anys que hi resideix	100 %	59,31 %	17,42 %	19,21 %	4,06 %
Fa menys de 7 anys que hi resideix	100 %	43,08 %	19,28 %	31,63 %	6,01 %

Taula 5. Població de 16 anys o més segons la llengua considerada com a pròpia de les Illes Balears per nombre d'anys que fa que hi resideix. Font: EMHS 2010, taula 10.08.

En segon lloc (taula 6), tenim l'opinió de la població respecte de la llengua en la qual, almenys, haurien d'expressar-se les persones residents a les Illes Balears.

	Absoluts			
	Total	Català	Castellà	Català i castellà
Total	888.840	132.203	273.836	482.801
Nascut a les Illes Balears	440.518	92.661	106.183	241.673
Fa més de 14 anys que hi resideix	168.754	18.372	53.718	96.663
Fa entre 7 i 14 anys que hi resideix	157.224	12.347	62.811	82.066
Fa menys de 7 anys que hi resideix	122.345	8.822	51.123	62.399

	Percentatges			
	Total	Català	Castellà	Català i castellà
Total	100 %	14,87 %	30,81 %	54,32 %
Nascut a les Illes Balears	100 %	21,03 %	24,1 %	54,86 %
Fa més de 14 anys que hi resideix	100 %	10,89 %	31,83 %	57,28 %
Fa entre 7 i 14 anys que hi resideix	100 %	7,85 %	39,95 %	52,2 %
Fa menys de 7 anys que hi resideix	100 %	7,21 %	41,79 %	51 %

Taula 6. Població de 16 anys o més segons la llengua en la qual, almenys, la població resident a les Illes Balears hauria de poder expressar-se per nombre d'anys que fa que hi resideix. Font: EMHS 2010, taula 11.08.

En aquest cas l'opció majoritària és la resposta «català i castellà», que queda lleugerament per sobre del 50 % en els quatre subgrups considerats. La diferència rau en les opcions monolingües: sobretot entre els nouvinguts, predomina la resposta «castellà», una resposta que ens ha de fer reflexionar.

En tercer lloc, la mateixa *Enquesta modular d'hàbits socials. Mòdul de coneixements i usos lingüístics (2010)* ens dona dades sobre l'opinió de la població respecte de l'objectiu lingüístic del sistema escolar (veg. taula 7).

	Total	Nascut a les Illes Balears	Fa més de 14 anys que hi resideix	Fa entre 7 i 14 anys que hi resideix	Fa menys de 7 anys que hi resideix
Total	888.840	440.518	168.754	157.224	122.345
Català	123.761	81.520	18.643	12.834	10.763
Castellà	121.826	27.473	26.424	39.856	28.074

Català i castellà	643.254	331.525	123.687	104.534	83.507
	Percentatges				
Total	100%	100%	100%	100%	100%
Català	13,92%	18,51%	11,05%	8,16%	8,8%
Castellà	13,71%	6,24%	15,66%	25,35%	22,95%
Català i castellà	72,37%	75,26%	73,29%	66,49%	68,26%

Taula 7. Població de 16 anys o més segons la llengua en la qual, almenys, els alumnes que han acabat l'ensenyament obligatori a les Illes Balears haurien de poder expressar-se per nombre d'anys que fa que hi resideix, Font: EMHS 2010, taula 12.08.

2.2.1.4. Del coneixement a l'ús

En resum, el principal grup diana del dinamitzador podria ser el segment que SÍ sap parlar català, el 63,41 % del total, unes 563.613 persones, i que no forma part del 47,54 % (unes 466.285 persones) dels qui el fan servir (veg. taula 7). Qui són (o qui eren el 2010), amb més precisió, aquestes pràcticament cent mil persones? Sospito que la variable més discriminadora és el lloc de naixement i el temps de residència dels vinguts de fora.

	Total (15 anys o més)	Si el saben parlar (3.08)	Si el fan servir (1.08)	El saben parlar però no el fan servir
Total	888.840	563.613	422.557	141.056
Nascut a les Illes Balears	440.518	415.717	353.416	62.301
Fa més de 14 anys que hi resideix	168.754	83.398	42.378	41.020
Fa entre 7 i 14 anys que hi resideix	157.224	44.369	18.957	25.412
Fa menys de 7 anys que hi resideix	122.345	20.114	7.806	12.308

Taula 8. Població de 16 anys o més segons si saben parlar català i si el fan servir. Font: elaboració pròpia a partir de dades de l'EMHS 2010.

En efecte, més de la meitat dels qui el saben parlar però no el fan servir són nascuts a fora de les Illes. I entre aquests, més de la meitat fa més de 14 anys que hi viuen. I aquest és el segment on pràcticament el 50 % han après a parlar el català: un segment segurament molt propici per a activitats per a estimular el seu pas cap a l'ús actiu (oral) de la llengua.

Un altre grup diana podria ser els subjectes amb fills que afirmen que parlen o parlaven castellà amb els pares i català amb els fills. No sabem si aquest fenomen afecta famílies joves o més grans. I tampoc no sabem si s'hi amaguen casos en sentit invers: que parlen o parlaven en català amb els pares, i en castellà amb els fills.

2.2.1.5. Hàbits socials

Als efectes que ens interessen, hi ha una dada important a l'enquesta que anem citant. En quina llengua s'adreça la població a un desconegut? Les respostes

són autoafirmacions que, segurament, són molt matisables entre la població plurilingüe: adreçar-se a una persona rossa o una de morena, sense anar més lluny, pot suscitar llengües diferents (Sanginés, en aquest volum). Amb aquesta cautela, doncs, mirem les dades de la taula 9.

Un dels factors és la conducta lingüística dels autòctons catalanoparlants en els seus contactes amb al·lòfons i fins en quin punt aquesta conducta els pot motivar a aprendre i fer servir el català. L'estudi de 2010 ens en dona alguna pista, tot i que s'ha de comentar amb reserves atès que la conducta no és observada sinó comunicada, amb tots els elements de subjectivitat i possible autoengany que això comporta. Un ítem permet quantificar la població de 16 anys o més segons la llengua en la qual es dirigeix a desconeguts, per lloc de naixement.

Veiem a la taula 9 com els nascuts a les Illes Balears, la Comunitat Valenciana o Catalunya es divideixen gairebé per la meitat: un 49,68 % afirmaven fer servir el català, i un 50,23 % que utilitzaven el castellà.

	Total				Percentatges			
	Total	Català	Castellà	Una altra llengua	Total	Català	Castellà	Una altra llengua
Illes Balears, Comunitat Valenciana o Catalunya	471.017	234.022	236.597	397	100 %	49,6 %	50,23 %	0,08 %
Una altra CA	157.183	6.792	149.921	470	100 %	4,32 %	95,38 %	0,30 %
Un altre país	260.640	8.485	244.654	7.502	100 %	3,26 %	93,87 %	2,88 %

Taula 9. Població de 16 anys o més segons la llengua en la qual es dirigeix a desconeguts per lloc de naixement. Font: EMHS 2010, taula 6.05.

Els catalanoparlants són els qui tenen a les seves mans el futur de la llengua i això passa, com hem dit, pel reclutament actiu de la població d'origen no illenc. L'elevadíssima proporció de nascuts als Països Catalans que afirmen adreçar-se als desconeguts en castellà és alarmant (encara que, com hem vist, no tots són catalanoparlants) i recorda els hàbits de submissió lingüística adquirits sobretot durant la dictadura franquista.

Per a quantificar aquesta qüestió, a la taula taula 10 veiem la població de 16 anys o més segons la llengua habitual parlada amb els familiars, per lloc de naixement. Ens indica que entre els enquestats nascuts a Illes Balears, la Comunitat Valenciana o Catalunya, el 62,92 % parlen (o parlaven) en català amb els germans, i un 65,65 % amb els fills.

	Padrins materns (%)	Padrins paterns (%)	Mare (%)	Pare (%)	Germans/ germanes (%)	Parella (%)	Fills/ filles (%)
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Català	31,86	32,60	31,54	31,50	34,77	29,76	35,62
Català i castellà	0,83	0,79	1,14	1,24	1,51	2,66	4,23
Castellà	50,08	50,07	50,50	50,29	50,16	55,44	47,47
Altres	17,22	16,54	16,82	16,96	13,56	12,14	12,69
Illes Balears, Comunitat Valenciana o Catalunya	**Padrins materns (%)**	**Padrins paterns (%)**	**Mare (%)**	**Pare (%)**	**Germans/ germanes (%)**	**Parella (%)**	**Fills/ filles (%)**
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Català	56,61	55,64	58,28	58,05	62,92	55,64	65,65
Català i castellà	1,35	4,04	2,06	2,24	2,36	4,04	5,78
Castellà	34,92	36,14	37,45	36,24	32,82	36,14	22,83
Altres	7,12	4,19	2,20	3,47	1,91	4,19	5,74
Una altra CA							
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Català	2,80	3,21	1,78	2,08	3,32	3,21	3,85
Català i castellà	0,39	1,96	0,49	0,52	0,40	1,96	3,91
Castellà	94,05	92,59	95,25	94,63	94,76	92,59	89,50
Altres	2,77	2,24	2,48	2,77	1,52	2,24	2,74
Un altre país							
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Català	...	1,65	...	...	3,80	1,65	1,21
Català i castellà	...	0,70	...	...	0,69	0,70	1,45
Castellà	51,89	64,67	48,58	49,97	53,16	64,67	63,54
Altres	41,59	32,98	47,38	45,65	42,35	32,98	33,80

Taula 10. Població de 16 anys o més segons la llengua habitual parlada amb els familiars per lloc de naixement. Font: EMHS 2010, taula 4.05.

L'augment en l'ús familiar del català amb els fills, respecte de la llengua amb els pares, es produeix gairebé del tot entre la gent nascuda als Països Catalans. El 49-50 % parla o parlava castellà amb els progenitors —i, per tant, podem suposar que són d'origen iberoamericà—, i, en canvi, el 63,54 % el parlen amb els fills. I això és a costa de la disminució, de 46-47 % a 33,80 %, pel que fa a «altres llengües». Entre aquesta gent nascuda en «un altre país», que parteixen d'un ús zero del català a casa, hi ha un minso 1,21 % que parlen català —i un 1,45 % que parlen català i castellà— amb els fills: un reclutament familiar molt petit.

Una taula crucial és la que quantifica la població de 16 anys o més segons la llengua en la qual es dirigeix a desconeguts, per llengua considerada com a pròpia (taula 11). El 69,64 % del grup que afirma que el català és la seva llengua, afirma que es dirigeix als desconeguts en català. També ho afirma el 31,39 % del grup molt més petit que diu que té el català i castellà.

Llengua pròpia	Total				Percentatge			
	Total	Català	Castellà	Una altra llengua	Total	Català	Castellà	Una altra llengua
Total	888.840	249.298	631.172	8.369	100 %	28,05 %	71,01 %	0,94 %
Català	320.615	223.280	96.963	372	100 %	69,64 %	30,24 %	0,12 %
Castellà	407.846	7.264	399.929	653	100 %	1,78 %	98,06 %	0,16 %
Català i castellà	54.979	17.258	37.195	527	100 %	31,39 %	67,65 %	0,96 %
Una altra llengua	105.400	1.496	97.086	6.818	100 %	1,42 %	92,11 %	6,47 %

Taula 11. Població de 16 anys o més segons la llengua en la qual es dirigeix a desconeguts per llengua considerada com a pròpia. Font: EMHS 2010, taula 6.09.

2.2.2. L'Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi (EULIB2014, Melià i Vanrell 2017)

A l'EULIB2014, hi podem llegir el següent:

> *L'Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014 és una operació estadística que permet la realització d'una radiografia fiable de la situació lingüística a les Illes Balears entre la ciutadania de 15 anys i més. A més, és una operació que té una edició precedent el 2004 i està dissenyada per a ser comparable amb les enquestes promogudes a altres territoris de parla catalana: Andorra, Catalunya, la Franja, l'Alguer, la Catalunya del Nord i el País Valencià.*
>
> *El motiu principal per a l'elaboració d'aquestes enquestes és respondre a la necessitat de disposar de dades conjuntes de tots els territoris necessàries per a la planificació lingüística, per tal d'emprendre i avaluar accions en el marc del coneixement i l'ús social de la llengua.* (Melià i Vanrell, 2017: 36).

Defior (2017) és l'autora del capítol 4, «Les llengües a les Illes Balears», de l'EULIB2014. La seva conclusió general s'explicita a l'apartat 4.7: «La procedència, un factor determinant». Les dades de Defior (2017, gràfic 4.7: 66) ens indiquen que els nascuts a les Illes declaren el català com la seva llengua inicial en una majoria clara de casos (el 64,8 %), tot i que no és una majoria aclaparadora. Un 5,9 % addicional declaren com a llengües inicials tant el català com el castellà.

Defior destaca un dels punts més importants: un cert avenç del català entre els nouvinguts:

> *Si es tracta de subjectes amb els dos progenitors de fora dels territoris de parla catalana, augmenten tant el català (9,7 %) com el català-castellà (5,9 %) i disminueix el castellà (-12,7 %). Aquests resultats es podrien interpretar com una necessitat de [part de]ls subjectes amb un o dos progenitors nats fora de l'àrea lingüística a identificar-se amb el territori a través de la llengua catalana.* (Defior, 2017: 72).

L'evolució entre 2004 i 2014 queda il·lustrada a la taula 12 i mostra un ascens clar del castellà, com comentarem a continuació.

		ES 2004	EULIB2014
Català + Català-castellà	Llengua inicial	44,4	41,5
	Llengua d'identificació	49,5	45,1
	Llengua habitual	50,3	47,1
Castellà + Català-castellà	Llengua inicial	49,5	52,2
	Llengua d'identificació	49,2	51,6
	Llengua habitual	51,4	60,2

Taula 12. Llengua inicial, llengua d'identificació i llengua habitual. Català i castellà + català-castellà. Comparació 2004-2014 (%). Font: Defior, 2017: 64, taula 4.1.

Defior (2017: 67) identifica el punt clau: «Entre els estrangers augmenta significativament el castellà com a llengua habitual, en detriment de les altres situacions. De fet, podem remarcar que el castellà guanya parlants habituals gràcies en bona part als residents nascuts a l'estranger».

Podríem pensar que els nascuts (i escolaritzats) a les Illes no són el grup diana de la feina del dinamitzador lingüístic i de les polítiques de promoció del català. Ara bé, com ja hem vist en analitzar l'enquesta de 2010, es pot matisar aquesta afirmació.

Defior remarca la importància del reclutament (sense fer servir aquest mot):

> *Un aspecte que convé analitzar és la capacitat d'atracció del català, això és, l'increment dels qui la tenen com a llengua d'identificació respecte dels qui la tenen com a llengua inicial, la qual cosa s'interpreta com un indicador de la vitalitat d'aquesta llengua.* (veg. Fabà, 2005; 2011) (Defior, 2017: 69).

Defior (2017) calcula el seu índex així:

> *[...] Índex d'atracció del català = [% català com a llengua d'identificació + (% català i castellà com a llengua d'identificació / 2)] - [% català com a llengua inicial + (% català i castellà com a llengua inicial / 2)] / 100.*

> *Com a resultat d'aquestes operacions, tenim que l'índex d'atracció del català al conjunt de les Illes Balears és de 0,031. El valor de l'índex és positiu, la qual cosa indica que la llengua catalana té una certa capacitat d'atracció. Ara bé, tenint en compte que l'índex té un recorregut que va de -1 a 1, es tracta d'un valor baix.* (Defior, 2017: 69).

Més endavant Defior (2017: 76) insisteix en la importància del reclutament: «Perquè el català es pugui mantenir a les Illes Balears, on el pes de la població al·loglota és tan gran, la capacitat d'atracció d'aquesta llengua és fonamental».

Aquest índex és posterior a un de meu, l'índex de canvi lingüístic (ICL), publicat primer el 1981 (veg. Strubell, 2009), que compara els resultats d'una mateixa competència (i no com aquí, en dues) però calculat d'una manera diferent de l'IAC. Defensava i defenso que no té el mateix valor passar de 80 % a 85 % que de 40 % a 45 %, perquè el càlcul ha de tenir, a parer meu, en compte el volum de persones que resten per a reclutar: en el primer cas, 20 % i en el segon el 60 %. Té més mèrit avançar de cinc punts quan els reclutables són pocs que quan són molts. De tota manera, tot i que l'IAC dona pistes (semblaria que l'atracció és més visible a Palma que a la resta de la mateixa illa i de les altres), hem de concloure amb Defior (2017: 70) que «no sembla clar que es pugui interpretar l'índex d'atracció com un indicador de la vitalitat de la llengua catalana a les Illes Balears».

El treball de Defior aporta dades interessants sobre l'evolució de la situació sociolingüística entre 2004 i 2014. Ara bé, en tractar-les en forma de percentatges, un treball d'aquest tipus s'exposa a perdre informació important en el cas que hi hagi grans canvis en els subgrups. És, en efecte, el cas en aquest període.

Tot això s'ha de veure, com he fet abans, en el context dels moviments **demogràfics** (veg. taula 13).

ILLES BALEARS	2004	2014	Augment %
Total zona de naixença	955.045	1.103.442	15,54 %
Nascuts a Illes Balears	557.400	611.056	9,63 %
Nascuts en una altra CA	246.104	247.840	0,71 %
Nascuts a l'estranger	151.541	244.546	61,37 %

Taula 13. Població de les Illes Balears, per zona de naixença. Font: Institut Balear d'Estadística 2004 i 2014.

L'augment de 15,5 % en la població total (148.000 persones) es deu en molt bona part a l'increment de nascuts a l'estranger (93.000 persones). Veient-ho en termes absoluts podrem interpretar més bé, per exemple, una eventual disminució en el percentatge de catalanoparlants, com a fruit d'aquesta arribada, i no com un abandó de la llengua en aquest grup.

Un bon resum de la situació de fa poc més d'una dècada ens l'ofereix Ballerman i Melià (2010). Les constants contradiccions hi són destacades, com per exemple, el fet que mentre «Veïns Sense Fronteres» es limita (o limitava) a oferir cursos de llengua castellana, «Mallorca sense Fronteres» promou la llengua catalana com a llengua d'integració a través del seu anual «Projecte Integra», un programa de cursos de llengua catalana que es complementa amb trobades i festes interculturals (Ballerman i Melià, 2010: 291). No tinc constància que aquests cursos es mantinguessin més enllà del període 2006-2010, ni sé si es fan cursos semblants actualment. A més, comenten que hi ha moltes activitats que s'anuncien en català però que es realitzen en castellà. «Com a conseqüència», diuen els autors, «es llança el missatge el català és només la llengua complementària de la castellana, que actua com a llengua neutra». Una situació greu.

Reclamaven, en definitiva, la promoció de...

> *[...] una oferta intercultural en llengua catalana dissenyada especialment per a l'aprenentatge lingüístic i cultural, activitats de continguts diversos i adreçades a diferents grups socials i nivells d'aprenentatge, l'especial dinamització lingüística dels joves recentment arribats, de les dones i de les famílies, ja que es tracta de col·lectius amb necessitats específiques. Aquest és un repte social que depèn de la voluntat de la societat autòctona i de les decisions i actuacions polítiques del Govern balear.* (Ballerman i Melià, 2010: 293).

I, «en aquestes circumstàncies» conclouen, «roman sense resoldre quin serà en el futur la llengua que utilitzaran per a comunicar-se els ciutadans de les illes Balears en situacions no marcades».

Pasqual (2014) al final del seu breu repàs de la història sociolingüística de les Illes, reparteix les responsabilitats: «Sense una consciència clara de part d'empresaris i classes econòmiques dominants a favor del català no es donarà l'entorn adequat per a assolir la normalitat lingüística a les nostres illes».

A continuació, tractarem aspectes que tenen a veure amb el foment del català.

3. Motivar l'aprenentatge i l'ús de la llengua catalana

A continuació presentaré tres models que expliquen dinàmiques de canvi social aplicades a la llengua, que incorporen la motivació.

3.1. El model de «Policy-to-outcome path» de Grin i Moring (2002)

En un altre lloc (Strubell, 2005) he explicat el model de política i planificació lingüístiques de l'economista suís François Grin. Perquè reïxi, cal que es compleixin tres condicions simultàniament:

- La persona ha de tenir la competència necessària per a poder parlar la llengua.

- La persona necessita situacions apropiades en les quals sigui possible utilitzar la llengua, l'oportunitat.
- La persona ha de tenir voluntat per a adquirir i/o posar en pràctica la competència lingüística que ha adquirit (o, més enllà, per a canviar els seus hàbits lingüístics).

Aquesta formulació s'integra en el seu *flow chart,* sobre com s'elabora, executa i revisa (amb avaluació i retroalimentació continuades) una política per a garantir la vitalitat d'una llengua minoritzada o amenaçada, Grin planteja el següent:

- Per a augmentar la capacitat, mesures en el camp de l'ensenyament/educació.
- Per a augmentar l'oportunitat, mesures en el camp dels serveis públics —en el sentit més ampli— i
- Per a augmentar la voluntat, mesures de promoció directa de la llengua.

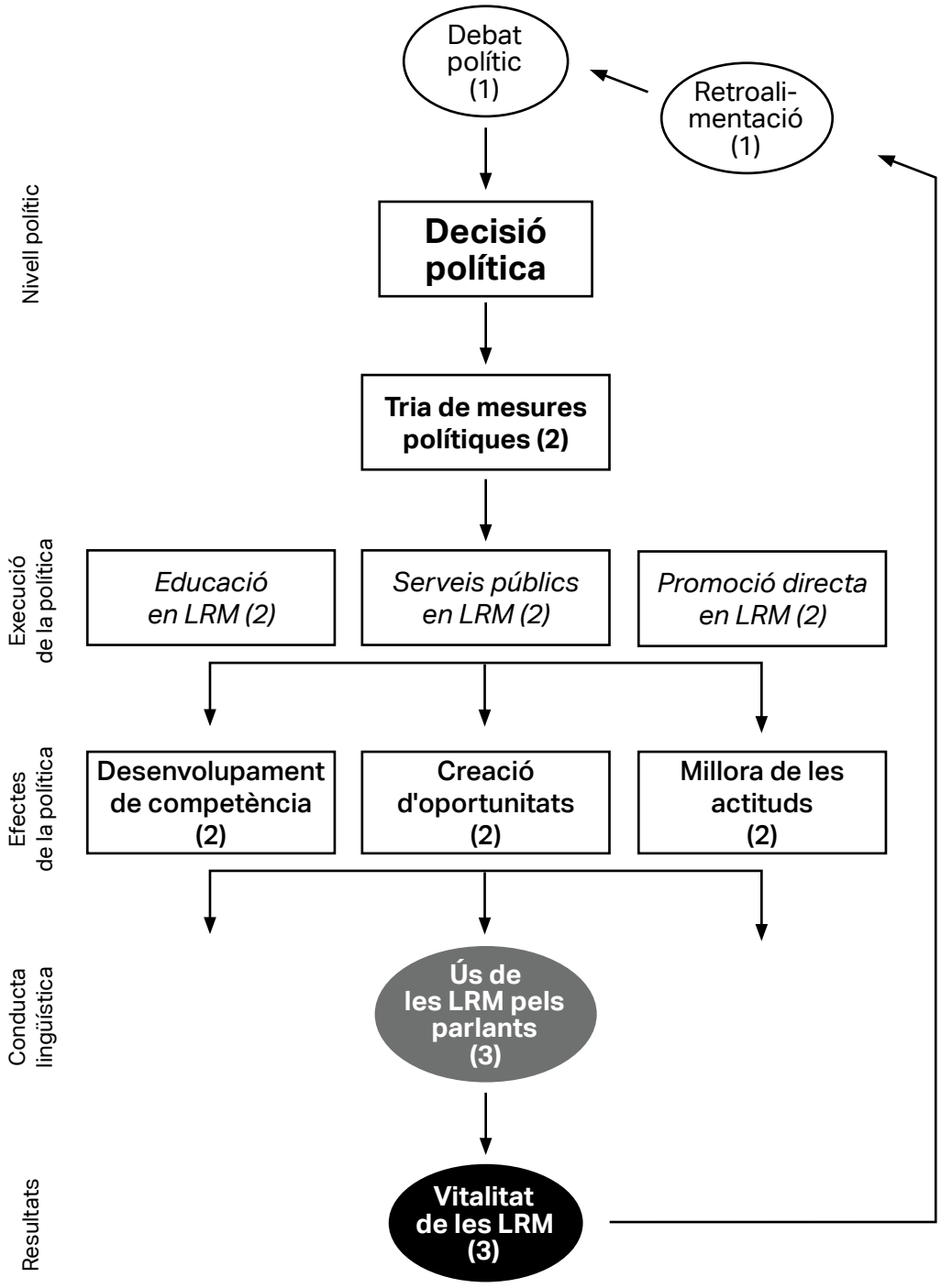

Figura 1. El model de Grin i Moring (2002): el camí de la política al resultat. Font: reproduït per Dídac Martorell a partir de Grin i Moring (2002). Les sigles LRM indiquen "llengües regionals o minoritàries".

Sense la conjunció de capacitat, oportunitat i voluntat no podem aspirar a modificar els hàbits de la població i, per tant, una política lingüística ha d'assegurar que es compleixen aquestes tres condicions en el màxim possible de ciutadans.

Com s'ha dit tantes vegades, només el plurilingüe pot tenir la llibertat a l'hora de triar una o altra llengua —si les condicions d'oferta es donen, és clar—, mentre que el monolingüe es troba limitat, en no poder triar. Suposo que no cal subratllar que no defenso el monolingüisme, ni vull imposar res, com se'ns acusa sovint als promotors de la llengua pròpia dels Països Catalans.

Subratllo, doncs, que les percepcions, les impressions, són elements clau en la motivació o desmotivació a l'hora d'haver de prendre decisions. Per tant, tinguem molt present que les percepcions poden contribuir poderosament, en forma de bola de neu, tant al progrés com a la reculada del pes d'una llengua en un determinat territori, o entorn (per exemple, l'acadèmic).

3.2. El model de jerarquia de necessitats (Maslow, 1943)

Què és el que motiva la gent per a canviar de conducta? No hi ha cap resposta fàcil: és més, no podem generalitzar i allò que motiva la conducta de cada persona pot anar variant al llarg del temps. Si t'estàs morint de gana, la necessitat de trobar menjar té preferència. Si plou, la tindrà trobar aixopluc. Si tens son, etc.

Per a resumir i categoritzar les motivacions —i és el segon dels tres models— , sovint he utilitzat la jerarquia de necessitats desenvolupada en forma de triangle, o piràmide, pel psicòleg Maslow (1943).

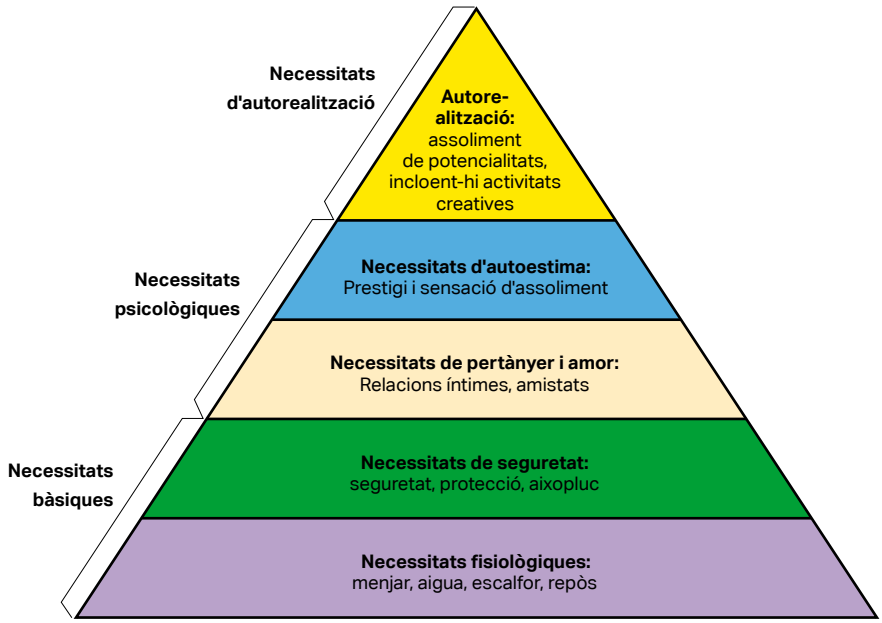

Figura 2. La jerarquia de necessitats de Maslow (1943). Font: elaboració pròpia a partir de Del Peso (2020).

Cal, doncs, identificar i atendre les necessitats —en el terreny de la llengua o les llengües— de cada segment de la població i aquesta jerarquia pot ajudar a fer-ho. Per exemple, potser una llengua és una necessitat de seguretat: per a trobar aixopluc o trobar feina. O d'autorealització, per al que vol guanyar un premi literari. O d'autoestima, en la mesura que el qui parla català (com a primera llengua o no) pugui continuar tenint un prestigi social alt.

Les accions basades en les motivacions no només s'han d'ajustar a les motivacions dels diferents segments de la societat, sinó que han de ser fundades en la difusió de percepcions realistes, assumibles, per a no perdre credibilitat. Naturalment, les necessitats bàsiques s'han d'atendre en molt bona mesura abans que tingui sentit pensar en les superiors.

En aquest context és important tenir presents els resultats de les recerques de camp de Woolard a Catalunya, al llarg de més de vint anys (per exemple, Woolard, 2009): cal un ambient social favorable a la llengua, per al seu prestigi social, perquè es motivi l'aprenent, sigui en l'aspecte del que ella i altres en diuen instrumental, sigui en l'integrador. No podem, però, traslladar mecànicament a les Illes els resultats obtinguts per ella a Catalunya.

L'alt estatus de la llengua catalana en comparació amb el castellà s'ha mantingut des de l'autonomia catalana i, potser, s'accentua més ara que en els meus estudis anteriors. L'escolarització en català es considera que no és ni problemàtica ni preocupant entre gairebé tots aquests estudiants, fins i tot aquells que rarament utilitzen la llengua. Una percepció corresponent del català com a llengua d'elegància i finesa i del castellà com a llengua més ruda ha esdevingut gairebé absoluta per a molts d'aquests estudiants (Woolard, 2009: 147).

3.3. El model de la roda de focs artificials de Strubell

Hem vist abans amb el model de Grin, i després amb els casos irlandès o català del nord, que quan parlem de *motivació*, en relació amb la conducta de les persones, és evident que la motivació, o una actitud positiva, són necessàries, però no són suficients per a influir en la conducta. Per a produir un canvi social, o millor dit societal, cal que les percepcions d'una gran massa de la població siguin compartides. Després de la guerra espanyola, aquestes percepcions es van generalitzar a sang i fetge, amb multes, amb arrestos, amb amenaces, amb judicis, amb depuracions. Els canvis de conducta, d'hàbits, en aquest cas pel que fa a l'ús públic de la llengua catalana, van ser ràpids i efectius. Naturalment, en un context democràtic no ens passaria pel cap proposar una actuació pública inversa. Però faré dues remarques: una, que és important pensar que els hàbits adquirits en un determinat context poden ser inapropiats per a la recuperació d'una llengua en un altre context, en què ja ningú no et multarà per posar un rètol en una botiga en llengua catalana. I dues, que un hàbit costa molt de canviar, fins i tot quan la persona hi està molt motivada.

Cal, doncs, generar una dinàmica en què les percepcions, les oportunitats, i les motivacions siguin diferents... i positives. Aquests factors originen les sis preguntes que he fet en un apartat anterior, i tenen una estreta vinculació entre tots ells. Això es pot visualitzar a través d'una representació gràfica del tercer model que volia presentar.

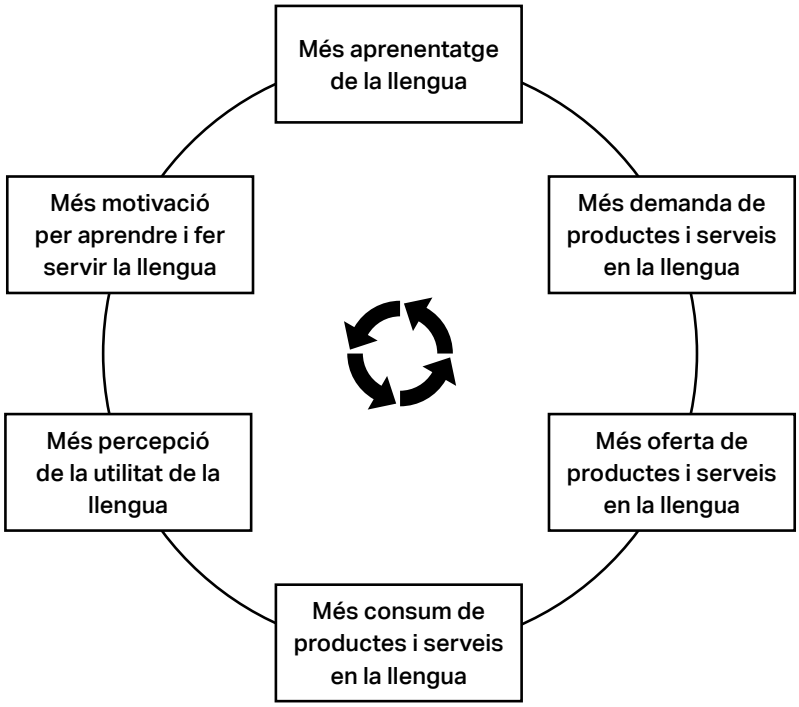

Figura 3. El model de la roda de focs artificials. Font: elaboració pròpia a partir de Strubell (2005).

Es tracta d'una roda «lògica», en la mesura que és lògic pensar que, com més oferta de productes i serveis hi ha en una llengua, més consum de productes i serveis hi haurà en aquesta llengua; a la vegada que és lògic pensar que, com més consum hi hagi de productes i serveis en aquesta llengua, més percepció hi haurà de la utilitat de la llengua; a la vegada que és lògic pensar que, com més percepció hi ha de la utilitat de la llengua, més motivació hi haurà per a aprendre i fer servir la llengua; a la vegada que és lògic pensar que, com més motivació hi ha per a aprendre i fer servir la llengua, més aprenentatge hi haurà d'aquesta llengua; a la vegada que és lògic pensar que, com més persones aprenen la llengua, més oferta de productes i serveis hi haurà en la llengua; a la vegada (per acabar de fer la roda) que és lògic pensar que, com més oferta de productes i serveis hi ha en una llengua... i així sense parar.

Una política integral, doncs, ha de garantir (per aquesta motivació en concret, com en totes les altres) que l'augment es produeixi en cadascun dels elements.

Això vol dir, molt sovint, treure els obstacles a un procés perquè pugui esdevenir socialment natural.

En aquesta «roda de focs artificials», o «Catherine Wheel», el model dona per bona la idea de Fishman (1991: 398-399) que pot arribar un punt de desenvolupament, un llindar, en què l'evolució es consolida sense necessitat de més intervenció: esdevé *self-priming* o retroestimulant.

L'exemple l'he agafat per a la motivació de consumir productes i serveis, però podria ser per a altres motivacions (altres punts en la piràmide de Maslow, en definitiva): per a aconseguir i millorar en la feina, o per a integrar-se plenament en l'entorn social, o per a establir una relació íntima... o per a qualsevol de les altres motivacions humanes habituals. En cada punt, cal mirar quins obstacles poden impedir el pas lògic al següent i quines actuacions caldria fer-hi.

El model de la «Catherine Wheel» o roda de focs artificials, s'ha fet servir analíticament però no, que sàpiga jo, com a eina per a dissenyar accions de planificació lingüística. S'han fet treballs utilitzant el model per a parlar, per exemple, del retrocés del castellà a Nou Mèxic, Estats Units, (Villa i Villa, 2005) i les situacions a Escòcia (Walsh i McLeod, 2008), Noruega (Berezkina, 2018), França i Espanya (Donneky, 2011), Alacant (Burgess, 2017), el País de Gal·les (Welsh Government, 2017; Wagoner, 2017), Austràlia i Nova Zelanda (Lewis, 2014), a les universitats alemanyes (Earls, 2013), les minories lingüístiques a Europa en general (Laakso *et alii,* 2013), en la teoria de la planificació (Nekvapil, 2010) i en teoria econòmica (Kelly-Holmes, 2010).

Una darrera i petita remarca sobre el model: serveix per a descriure tant un procés d'expansió d'una llengua (per exemple, una llengua estatal en un país multilingüe), com un procés de retrocés d'una llengua (per exemple, una llengua minoritzada).

En el moment d'entrar en àmbits concrets, hom veurà la interrelació dels diferents elements del model. Augmentar l'ús del català en l'administració de justícia n'augmentaria el prestigi —ara mateix sota mínims— en la mesura que el seu ús és percebut com un risc per a la defensa d'una causa i, en tant que risc, és generalment marginat. I si la població veiés els tribunals com un lloc on moltes de les principals sentències es fan en català, l'augment de prestigi («una llengua utilitzada per a coses importants») repercutiria fins i tot entre els qui no solem trepitjar els jutjats.

Finalment, la circularitat del model, a més, ens recorda que la política lingüística és un *procés* més que no un *document,* que ha de ser flexible en la mesura que s'atenyen o no els objectius, en funció de canvis en l'entorn i/o en funció del descobriment de nous obstacles i noves oportunitats. Es tracta, en definitiva, de dissenyar i executar accions en la o les baules febles que una bona anàlisi hagi pogut detectar.

3.4. Model de la voluntat de comunicar (MacIntyre, 2008)

Hi ha encara un altre model que ens pot ser útil, tot i que s'adreça sobretot als ensenyants. Es tracta del model de VdC (Voluntat de comunicar; en anglès, *Willingness To Communicate*) que es visualitza, com en el cas de Marlow, en forma d'una piràmide.

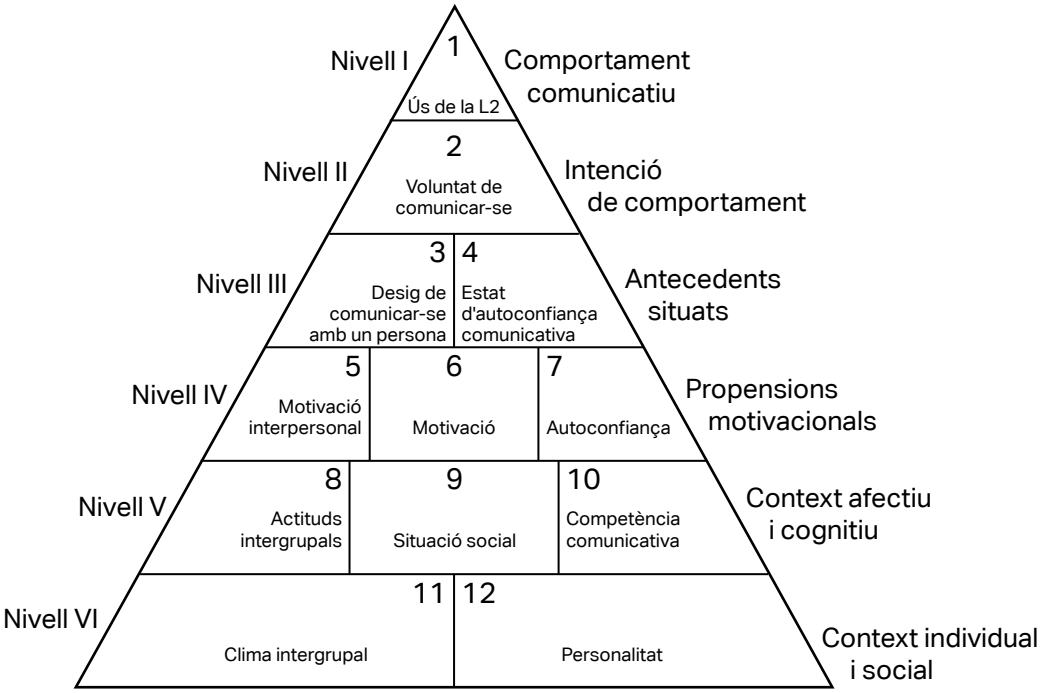

Figura 4. Model de la voluntat de comunicar. Font: reproduït per Dídac Martorell a partir de MacIntyre (2008).

Una persona, un cop ha adquirit un cert domini d'una llengua, pot escollir comunicar-s'hi o no, quan en sorgeix l'oportunitat (MacIntyre, 2008: 135). Fruit d'estudis empírics, amb qüestionaris, els recercadors canadencs van poder establir una jerarquia de variables i, potser per a sorpresa d'alguns, van trobar que l'objectiu principal de l'ensenyant, que és que l'aprenent utilitzi la llengua meta, se sustenta en la voluntat de comunicar, sense la qual l'aprenentatge difícilment serà prou complet.

4. Algunes iniciatives de foment de la llengua catalana

Entzinger i Biezeveld (2003) expliquen que la paraula *integració* implica cinc camps d'acció diferents: la integració socioeconòmica, la integració cultural, la integració legal i política, les actituds de les societats receptores i les interrelacions en la integració. Els mateixos autors delimiten cinc qüestions que permeten estimar el grau d'integració cultural (i, per tant, que han de ser objecte prioritari

d'actuació per part de les administracions): l'actitud envers les normes i normes bàsiques del país d'acollida; la freqüència de contactes amb el país d'acollida i el país d'origen; l'elecció del cònjuge; la delinqüència; i, lògicament, els coneixements lingüístics. En aquesta ocasió ens veiem obligats a limitar-nos pràcticament a la *integració cultural,* sobretot pel que fa a la llengua.

Un bon treball de referència és la *Guia de recomanacions sobre gestió de la diversitat a les empreses i d'altres organitzacions* (Generalitat de Catalunya, 2010). Es tracta «[d']un dels fruits del compromís, recollit al Pacte Nacional per a la Immigració i a la Llei d'acollida de les persones immigrades i de les retornades a Catalunya, d'implementar, en col·laboració amb els agents econòmics i socials, accions pròpies del servei de primera acollida i mesures d'acció positiva en el marc de programes de gestió de la diversitat al si de l'empresa i d'altres organitzacions» (2010: 5).

Recordem que entitats, sindicats, organitzacions empresarials i partits polítics van signar el Pacte Nacional per a la Immigració el desembre de 2008. Aquesta guia explica que la societat catalana és diversa perquè està constituïda per persones de més de 176 nacionalitats, s'hi parlen gairebé 300 llengües i hi són presents més de 13 comunitats religioses. Aquesta diversitat s'estén a tots els sectors socioeconòmics. Gestionar la diversitat implica:

- Valorar aquestes diferències dins una organització de manera contínua, reconeixent els talents i les capacitats que les persones aporten a l'organització.
- Relacionar-se i treballar amb persones que tenen diferents perspectives, la qual cosa aporta heterogeneïtat a l'entorn de treball.
- Les persones també tenen diferents aspiracions, costums i tradicions.
- Tenir en compte la pluralitat interna de cada grup a nivell individual: conèixer la persona per evitar generalitzacions i un tracte basat en prejudicis i estereotips erronis.

La segona part de la Guia, «Recomanacions. Com promoure la diversitat al lloc de treball», conté el següent:

1. Recomanacions generals per a la gestió de la diversitat.
2. Reclutament i selecció.
3. Acollida i cultura organitzativa (que inclou un apartat amb criteris bàsics per a dissenyar i desenvolupar un pla d'acollida.
4. Experiències d'acollida d'empreses i organitzacions de Catalunya.
5. Desenvolupament de recursos humans.
6. Flexibilitat del temps de treball.
7. La diversitat en l'entorn laboral i en la societat.

Novament en el món del treball, podem recomanar el visionat d'una conferència del professor Alarcón (2011), sobre la gestió de la diversitat lingüística i orientació estratègica de l'empresa, tenint present que es tracta del conjunt d'idiomes en una empresa, i no pas específicament sobre la promoció de la llengua catalana.

També és recomanable, ara per al món escolar, la tesi de Palou (2010). Entre molts altres continguts, esbossa el *Pla «Llengua i Cohesió Social»,* o Pla LIC (Departament d'Educació, 2005), de la Generalitat de Catalunya i els espais «Espais Benvinguda Educativa». Palou (2010: 128) explica que en el primer trimestre del curs 2008-2009 es van posar en marxa les iniciatives dels «Espais de Benvinguda Educativa» per a alumnes acabats d'arribar a Catalunya, en els municipis de Vic i Reus.

Un oportú recordatori que el reclutament de nous catalanoparlants passa per una actitud positiva i comprensiva per part de la població autòctona ens la presenta el taller de Palma (Ajuntament de Palma, 2011), «Descarreguem la motxilla de prejudicis», que entre altres objectius, pretén (i cito):

- «Sensibilitzar la població general per tal d'afavorir la convivència
- Despertar la consciència sobre els efectes dels prejudicis i estereotips, en un mateix i en els demés, i
- Afavorir conductes positives, respectuoses i integradores evitant caure en la desinformació i confrontant els rumors».

Per a acabar aquesta petita selecció, són útils les guies elaborades per entitats i administracions. Així, tenim de les organitzacions Catep i Sembla (2006) el treball *Integración y Ciudadanía. Guía para aplicar la perspectiva de la gestión de la diversidad a los procesos de integración en el ámbito municipal,* per a l'Ajuntament de Parla.

5. Conclusions

Hem intentat deixar clar com és d'important la motivació perquè un vingut de fora de les Illes Balears faci la inversió (en esforç, temps i segurament diners) que cal per a aprendre la llengua catalana. Segons la distància entre el català i les llengües que ja parla i segons l'ambient sociolingüístic de l'entorn, l'esforç per a cada individu serà més o menys gros. Per tant, augmentar la motivació per a aprendre el català ha de ser l'objectiu principal de les accions promotores, per a fomentar la voluntat de comunicar entre els aprenents. Però la motivació —amb la millora d'actituds i superació de prejudicis— requereix, al seu costat, les oportunitats reals d'aprendre la llengua i també de fer-la servir en contextos concrets.

Bibliografia

Ajuntament de Palma (2011). «Descarreguem la motxilla de prejudicis», programa Palma Ciutat Educativa. Recuperat de <https://www.palma.cat/portal/PALMA/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_91894_1.pdf> (accés el febrer de 2021).

Alarcón, Amado (2011). *Gestió de la diversitat lingüística i orientació estratègica de l'empresa. Càtedra de Multilingüisme Linguamón-UOC.* Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=njT3doEy1tQ&index=24&list=PL8C538DB1B4F0425> (especialment. a partir del min 9:00) (accés el febrer de 2021).

Ballerman, Doro; Melià, Joan (2010). «La llengua catalana a les illes Balears i les percepcions dels nouvinguts». *Journal of Catalan Studies,* 13. 269-295.

Berezkina, Maimu (2018). «'Language is a costly and complicating factor': a diachronic study of language policy in the virtual public sector». *Language Policy,* 17: 1. 55–75.

Burgess, Elizabeth Anne (2017). *Investigating current language policy in Alicante: A case study* (Tesi doctoral publicada). Liverpool: University of Liverpool. Recuperat de <https://livrepository.liverpool.ac.uk/3006986/1/200422242_Apr2017.pdf> (accés el febrer de 2021).

Catep i Sembla (2006). *Integración y Ciudadanía. Guía para aplicar la perspectiva de la gestión de la diversidad a los procesos de integración en el ámbito municipal.* Catep Intervención Social S. Coop. Mad. i Sembla Intervención Socioeducativa S. Coop. Mad. Ayuntamiento de Parla. Recuperat de <http://iniciativas-cse.coop/wp-content/uploads/docs/lorenzo/Gu%C3%ADa%20de%20Integraci%C3%B3n%20y%20Ciudadan%C3%ADa.pdf> (accés el febrer de 2021).

Carthy, Una (2016). «Can Language Policy Make Multiculturalism Work?». *CALL: Irish Journal for Culture, Arts, Literature and Language,* 1: 1, article 8. Recuperat de <https://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=priamls> (accés el febrer de 2021).

Dalmazzone, Silvana (1999). «Economics of language: A network externalities approach». Albert Breton, ed. *Exploring the Economics of Language*. 33-44. Ottawa: Canadian Heritage.

Defior, Beatriu (2017). «Capítol 4: Les llengües a les Illes Balears». Joan Melià i Maria del Mar Vanrell, ed. *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi.* Palma: Conselleria de Cultura, Participació i Esports del Govern de les Illes Balears, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya i Universitat de les Illes Balears. 57-76. Recuperat de: <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=3107481&coduo=2390443&lang=ca> (accés el febrer de 2021).

Del Peso, Maria (2020). «Re-engaging and motivating employees under COVID-19». *Six Degrees*. Recuperat de <https://www.sixdegreesnews.org/archives/29552/re-engaging-and-motivating-employees-under-covid-19> (accés el febrer de 2021).

Departament d'Educació (2005). *Pla per a la llengua i la cohesió social.* Generalitat de Catalunya. Recuperat de <http://enxarxats.intersindical.org/nee/pla_lleng_cohesocialGC.pdf> (accés el febrer de 2021).

Donneky, Claire (2011). «Language ideologies and language practices in France and Spain: The case of Breton, Occitan, Catalan and Galician». University of Newcastle Upon

Tyne. Recuperat de <https://theses.ncl.ac.uk/dspace/bitstream/10443/1302/1/Donneky%2011.pdf> (accés el setembre de 2018).

Earls, Clive W. (2013). «Setting the Catherine wheel in motion. An exploration of "Englishization" in the German higher education system». *Language Problems & Language Planning,* 37: 2. 125-150. Recuperat de <http://eprints.maynoothuniversity.ie/5493/1/Eprint%20CliveEarlsCatherineWheelPublication.pdf> (accés el setembre de 2018).

Entzinger, Han; Biezeveld, Renske (2003). *Benchmarking in immigrant integration. European Research Centre on Migration and Ethnic Relations.* Rotterdam. Recuperat de <https://repub.eur.nl/pub/1180/SOC-2003-011.pdf> (accés el febrer de 2021).

Fabà, Albert (2005). «La llengua inicial i d'identificació. Índexs d'avaluació de la capacitat d'atracció del català». Joaquim Torres, ed. *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003. Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle* xxi. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Estudis; 8. 221-231. Recuperat de <http://llengua.gencat.cat/permalink/49154085-5386-11e4-8f3f-000c29cdf219> (accés el febrer de 2021).

Fabà, Albert (2011) «Capítol 3: Les llengües a Catalunya». Joan Soler, coord., *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008: anàlisi. Volum I. Les llengües a Catalunya: coneixements, usos, transmissió i actituds lingüístics.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de cultura. Direcció General de Política Lingüística, 63-81. Recuperat de <http://llengua.gencat.cat/permalink/2e24ce66-5384-11e4-8f3f-000c29cdf219> (accés el febrer de 2021).

Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages.* Clevedon, Regne Unit: Multilingual Matters.

Generalitat de Catalunya (2010). *Guia de recomanacions sobre gestió de la diversitat a les empreses i d'altres organitzacions.* Departament d'Acció Social i Ciutadania. Recuperat de <https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematics/05mmigracio_refugi/06 suportentitats/guia_experiencies_convivencia_teixit_associatiu/documents/DiversitatiEmpreses2.pdf> (accés el febrer de 2021).

Grin, François; Moring, Tom (2002). *Support for minority languages in Europe. Final report. European Bureau for Lesser Used Languages, European Centre for Minority Issues.* European Commission, Contract No. 2000-1288/001-001 EDU-MLCEV.Recuperat de <http://www.ecmi.de/fileadmin/downloads/Smile_report_2002_Final.pdf> (accés el febrer de 2021).

Institut Balear d'Estadística (2004). *Padró (xifres de població).* Palma: Ibestat. Recuperat de < https://ibestat.caib.es/ibestat/estadistiques/poblacio/padro/2acef6cf-175a-4826-b71e-8302b13c1262> (accés el febrer de 2021).

Institut Balear d'Estadística (2010). *Enquesta modular d'hàbits socials 2010. «Usos lingüístics».* Palma: Ibestat. Recuperat de <https://ibestat.caib.es/ibfiles/content/files/noticias/2011/Usos%20linguistics%20-%20Principals%20resultats%20versi%C3%B3%20final_cat.pdf> (accés el febrer de 2021).

Institut Balear d'Estadística (2014). *0.3 Població per illa i municipi de residència, sexe i zona de naixement.* Palma: Ibestat. Recuperat de <https://ibestat.caib.es/ibestat/estadistiques/0880fc2b-2943-4848-a77e-e962510a1df9/79e8d2df-0fcf-4e36-a56c-3f0c53add87b/ca/pad_res03_14.px> (accés el febrer de 2021).

Institut Balear d'Estadística (2020a). *2.05 Població per illa, municipi, tipus de nacionalitat, sexe i any de la revisió del padró (des de 1998 a 2009).* Palma: Ibestat. Recuperat de <https://ibestat.caib.es/ibestat/estadistiques/c29176ea-c2c4-4d65-98c1-23d9c47df46a/6a6ef188-e151-4ccb-a0f9-bcc82cc146fe/ca/Res_00041p.px> (accés el febrer de 2021).

Institut Balear d'Estadística (2020b). *2.06 Població per illa, municipi, tipus de nacionalitat, sexe i any de la revisió del padró.* Palma: Ibestat. Recuperat de <https://ibestat.caib.es/ibestat/estadistiques/c29176ea-c2c4-4d65-98c1-23d9c47df46a/158f6dae-30da-4d51-b606-701fb25c4d89/ca/Res_00042p.px> (accés el febrer de 2021).

Institut Balear d'Estadística (2020c). *2.07 Població per illa i municipi de residència, zona de naixement, sexe i any de la revisió padronal (des de 1998 a 2009).* Palma: Ibestat. Recuperat de <https://ibestat.caib.es/ibestat/estadistiques/c29176ea-c2c4-4d65-98c1-23d9c47df46a/1e48a64e-441a-48e5-a14f-8c0cd2abfdd2/ca/Res_00051p.px> (accés el febrer de 2021).

Institut Balear d'Estadística (2020d). *2.08 Població per illa i municipi de residència, zona de naixement, sexe i any de la revisió padronal.* Palma: Ibestat. Recuperat de <https://ibestat.caib.es/ibestat/estadistiques/c29176ea-c2c4-4d65-98c1-23d9c47df46a/90fa25be-3fa5-4ae3-8d10-8830531ca483/ca/Res_00052p.px> (accés el febrer de 2021).

Kelly-Holmes, Helen (2010). «Language trends: Reflexivity in commercial language policies and practices». *Applied Linguistics Review,* 1. 67–84. University of Waikato. Recuperat de <https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/3423/Holmes_2010_language.pdf> (accés el febrer de 2021).

Laakso, Johanna; Sarhimaa, Anneli; Spiliopoulou Åkermark, Sia; Toivanen, Reetta (2013). *Summary of the research project ELDIA (European Language Diversity for All).* Recuperat de <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:304813/diss/Content/get> (accés el febrer de 2021).

Lewis, Roger Brian (2014). *The application of Critical Discourse Theory: A Criterion-Referenced Analysis of reports relating to language revitalisation in Australia and New Zealand*. (Tesi doctoral publicada). Hamilton (Nova Zelanda): University of Waikato. Recuperat de <https://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/8585/thesis.pdf;sequence=3> (accés el febrer de 2021).

MacIntyre, Peter (2008). «La voluntat de comunicar-se en una segona llengua: la presa de decisions individual en un context social». *Revista catalana de pedagogia,* 6. 131-146. Tema monogràfic: l'Any internacional de les llengües. Recuperat de <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000064/00000070.pdf> (accés el febrer de 2021).

Maslow, Abraham H. (1943). «A theory of human motivation», a *Psychological Review,* 50: 4. 370-396.

Melià, Joan; Vanrell, Maria del Mar, coord. (2017). *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi.* Palma: Conselleria de Cultura, Participació i Esports del Govern de les Illes Balears, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya i Universitat de les Illes Balears. Recuperat de: <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=3107481&coduo=2390443&lang=ca> (accés el febrer de 2021).

Nekvapil, Jiří (2010). «On the history, theory and models of language planning». *Slovo a Slovesnost,* 71: 1. 53-72.

Palou Julián, Berta (2010). *La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña.* Tesi defensada a la Universitat de Barcelona. Recuperat de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42472/1/01.BPJ_TESIS.pdf> i <https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/2363/01.BPJ_TESIS.pdf> (accés el febrer de 2021).

Pasqual, Miquel (2014). «La llengua catalana a les Illes Balears», *CURS (Coneixements, usos i representacions socials de la llengua catalana),* 8. 28-36. Recuperat de <http://curs.uib.cat/files/2018/07/82014-pasqual.pdf> (accés el febrer de 2021).

Strubell, Miquel (2005). «Competencia lingüística y uso de la lengua. Comportamiento lingüístico interpersonal y cambio de idioma», Euskadi.eus. Recuperat de <http://www.euskara.euskadi.eus/r59-738/es/contenidos/informacion/artik3_1_strubell_05_10/es_10616/artik3_1_strubell_05_10.html> (accés el febrer de 2021).

Strubell, Miquel (2009). «Discussió de la ponència "La transmissió lingüística familiar intergeneracional: una proposta de model d'anàlisi", de Joaquim Torres i Pla», a Francesc Xavier Vila i Moreno (dir.). *Estudis de demolingüística: Actes de la Primera Jornada de Demolingüística de la Xarxa CRUSCAT.* Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. 33-38. Recuperat de <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000062/00000079.pdf> (accés el febrer de 2021).

Villa, Daniel J.; Villa, Jennifer R. (2005). «Language instrumentality in Southern New Mexico: Implications for the loss of Spanish in the Southwest». *Southwest Journal of Linguistics,* 24: 1-2. 169-184.

Wagoner, Christina Marie (2017). «Language capacity building and strengthening in the Welsh statutory education and health and social sectors». Tesi publicada. Cardiff: Cardiff University. Recuperat de <https://orca.cf.ac.uk/109723/1/Wagoner_PhD_Language%20Capacity%20Building%20and%20Strengthening%20in%20the%20Welsh%20Statutory%20Education%20and%20Health%20and%20Social%20Sectors.pdf> (accés el febrer de 2021).

Walsh, John; McLeod, Wilson (2008). «An overcoat wrapped around an invisible man? Language legislation and language revitalisation in Ireland and Scotland». *Language Policy,* 7: 1. 21–46.

Welsh Government (2017). *Cymraeg 2050: A million Welsh speakers.* Cardiff: Welsh Language Division. Recuperat de <http://www.assembly.wales/Laid%20Documents/GEN-LD11108/GEN-LD11108-e.pdf> (accés el febrer de 2021).

Woolard, Kathryn A. (2009). «Linguistic consciousness among adolescents in Catalonia: A case study from the Barcelona urban area in longitudinal Perspective». *Zeitschrift für Katalanistik,* 22. 125–149.

Capítol 11

L'engrescadora aventura cap a l'assertivitat lingüística

Gemma Sanginés
Societat Valenciana de Psicologia

RESUM

Els parlants minoritzats, o parlants de llengües minoritzades, comparteixen trets psicològics i comportaments similars, independentment de la distància lingüística existent amb la llengua dominant. Així, un dels efectes psicològics més comuns s'anomena estrés lingüístic. Aquest trastorn consisteix a sentir ansietat en les interaccions lingüístiques com a conseqüència directa de l'elecció sistemàtica de la llengua en la qual es desenvoluparà el parlant en cada contacte lingüístic. Tot i que per a realitzar una anàlisi exhaustiva, cal abordar un model d'avaluació basat en l'anàlisi funcional de la conducta, les causes que generen habitualment l'aprenentatge de l'estrés lingüístic són múltiples: la història viscuda de forma directa i vicària, el context pròxim i ampli on es genera la interacció, la manca d'igualtat lingüística objectiva, els valors socials relacionats amb una llengua superior i una de subordinada, la falta d'habilitats socials i personals, etc. Els parlants minoritzats que volen viure en la seua llengua poden aprendre les destreses necessàries modificant el seu comportament en els tres nivells de resposta de la conducta: cognitiu, fisiològic i motor. Cal dir que la consciència lingüística és necessària, però no suficient. Per tal d'assolir l'assertivitat lingüística, cal entrenar en aquests tres nivells. Els prejudicis, pertanyents al nivell cognitiu, són uns dels principals entrebancs per a assolir la normalitat en el comportament lingüístic assertiu, per la qual cosa cal detectar-los, classificar-los i modificar-los adequadament. L'entrenament en assertivitat lingüística promou aquest objectiu i amplia l'espai lingüístic personal del parlant i del seu entorn.

Mots clau: assertivitat, psicologia, estrés lingüístic, espai lingüístic.

Eren les quatre de la matinada i la gent anava amuntegant-se a la vorera, un poc desorientada i sense saber on fer la pròxima parada. Encara que no era massa tard, el pub ja tancava. Les mesures municipals cada vegada eren més estrictes.
En això, un xic se li acostà i començà una conversa banal. Ella li va respondre més o menys distant. I ell va fer cara de sorpresa:

—¿Pero tú de dónde eres?
—Jo, de Galícia.
—Sí, clar, de Galícia de Sueca.
—...(el mira en silenci)
—¿Y cómo és que hablas valenciano?
—Perquè visc ací.
—Pero si el valenciano no sirve para nada...
—Sí que val.
—¿Ah, sí? ¿Para qué?
—Per exemple, per a lligar. Ale, xaval, ací et deixe pensant un poquet. Adeu!

Diari d'èxits d'una parlant assertiva (2016)

1. Què ens passa? Explicació psicològica de la submissió lingüística

És visible el fet que, en les societats on conviuen dues llengües en desequilibri, sense un estatus similar, entre els seus parlants es dona el fenomen de la submissió lingüística. És a dir, els parlants de la llengua minoritzada (català, èuscar, bretó, gallec, kurd...) canvien a la llengua de més estatus per tal de mantindre la comunicació.

L'anàlisi funcional d'aquest fenomen psicolingüístic queda exposat a bastament en altres treballs (Sanginés i Suay, 2006; Suay i Sanginés, 2004), però en aquest capítol ens centrarem en una de les variables més rellevants associades a la submissió: les idees irracionals en forma de prejudicis.

La submissió lingüística es retroalimenta d'una idea de fons: els drets dels altres són més importants que els propis. No cal que aquesta idea siga explícita perquè, portada al terreny de la consciència, és bastant fàcil de desbancar, però és ben cert que, en totes les comunitats de parlants de llengües minoritzades, hi ha la creença profunda de la mala educació pel fet d'exercir el dret assertiu d'expressar-se en la llengua pròpia. I aquesta idea, que podria ser feble, es reforça i complementa amb una altra: passar a parlar la llengua de l'altre és un gest de cortesia. És evident que es pot ser maleducat o ben educat en qualsevol llengua i també que la cortesia ha de ser de doble direcció, no sempre han de ser cortesos els mateixos, però aquestes reflexions no estan molt elaborades en els parlants minoritzats.

La conducta humana s'analitza des de la psicologia segons tres nivells de resposta: allò que pensem, allò que sentim i allò que fem; és a dir, el nivell cognitiu,

el fisiològic i el motor. Aquests tres nivells no són departaments estancs, sinó que interaccionen i es retroalimenten mútuament i, d'aquesta manera, generen dinàmiques diferents. Els pensaments irracionals i els prejudicis els podem trobar en el nivell d'anàlisi cognitiu. En la submissió lingüística, es poden detectar aquests pensaments com el de la mala educació («som maleducats si no parlem a l'altre en la seua llengua»), la creença que l'altre no ens entendrà o la idea que el malestar de l'interlocutor és culpa nostra. I juntament amb ells, s'activarà fisiològicament el nostre organisme i, amb molta probabilitat, farem alguna cosa per a reduir la nostra incomoditat: canviar de llengua.

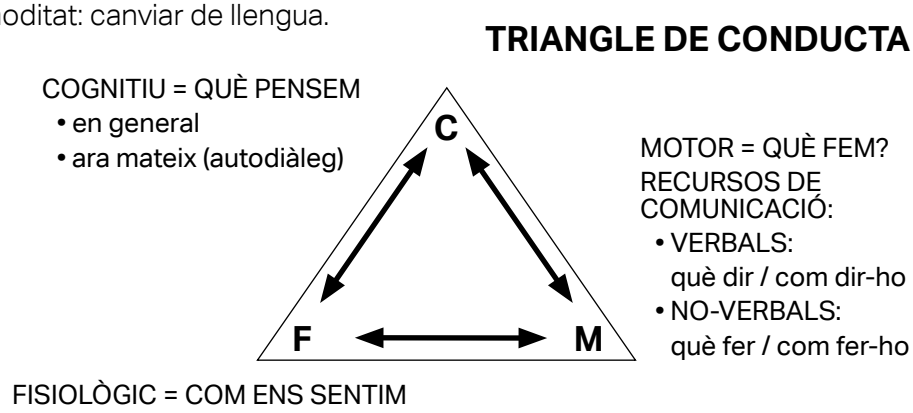

Figura 1. Esquema dels nivells d'anàlisi de la conducta. Font: Suay i Sanginés (2005).

Per altra banda, els parlants amb consciència lingüística pateixen una afectació anomenada desemparança apresa. Aquest concepte, encunyat per Seligman i Maier (1967), fa referència a la síndrome adquirida per exposició sistemàtica a estímuls aversius incontrolables. L'individu aprèn que, faça el que faça, no obté el resultat esperat, que els resultats són independents de la pròpia conducta. I això genera passivitat.

En un context social de desigualtat lingüística, quan es dona una interacció, el parlant minoritzat té dues opcions: *a)* parlar en la seua llengua o *b)* parlar en la llengua dominant. Una de les característiques de la minorització és la percepció d'anormalitat per l'ús de la llengua no dominant. I aquesta anormalitat es pot traduir en una connotació política (parlar per militància), l'estranyesa com a resposta («Ui! I sempre parles en català?») o l'exposició directa al prejudici de la mala educació. Tot plegat, suposa un càstig per al parlant. Són conseqüències habituals de l'opció *a).* Malauradament, l'alternativa, parlar en la llengua dominant, no és innòcua, tampoc. L'abandonament de la forma d'expressió pròpia suposa en el parlant minoritzat un problema de mala consciència, que també té un cost psicològic important. En resum, si l'elecció és *a),* el parlant obté conseqüències aversives, si és *b),* també. Es troba, per tant, en situació de desemparança.

De cara a una intervenció eficaç que ajude a resoldre el problema de la submissió, cal modificar, per tant, els tres nivells de resposta. En definitiva, el

parlant minoritzat ha d'aprendre com pensar: concretament, ha de saber detectar els prejudicis que condicionen una conducta desacomplexada i donar-se autoinstruccions per a exercir el canvi, ha de regular el seu nivell fisiològic amb tècniques, si en calen, de control d'ansietat, i ha d'aprendre recursos comunicatius, de tipus verbal i no verbal, per tal d'acompanyar el missatge que es vol transmetre de la forma més adequada possible. Passem a explorar més en profunditat aquesta conducta de submissió abans d'exposar algunes solucions.

2. Capes de convergència al castellà

La sociolingüística ens aporta el terme de la *norma de convergència al castellà* (NCC), que consisteix a passar a expressar-se en castellà quan l'interlocutor parla en castellà o hom imagina que és castellanoparlant. Com a complement, tenim el concepte de *norma de manteniment del català* (NMC) (sempre dins del context lingüístic del territori de parla catalana), referida a la conducta de mantindre la llengua d'ús encara que l'interlocutor no l'estiga parlant. Gibert (2010) explica el fenomen dient que, quan es produeix en terra catalana un contacte lingüístic entre catalanoparlants i castellanoparlants, la castellana és la llengua que s'imposa per defecte.

Mitjançant l'observació dels parlants, es poden definir diferents capes d'interacció, en funció del nivell de comunicació present; des de la capa més externa, en la qual encara no se n'ha donat cap, d'intercanvi d'informació, i la més profunda, en la qual ja hi ha una conversa desenvolupada. A continuació descrivim el procés de convergència al castellà per capes.

2.1. A simple vista

Aquesta capa és la més superficial o externa de totes, perquè es dona abans, fins i tot, de tindre lloc la comunicació. Davant la idea que hi ha un aspecte físic relacionat amb una llengua, l'arquetip de parlant de català, per exemple, assumim necessàriament que hi ha qui no té pinta de parlar català per la senzilla raó que el seu aspecte no correspon a eixe arquetip. Per això, sovint, davant una persona amb trets asiàtics o pell fosca o cabells molt rossos hi ha la tendència de parlar-li en castellà, per assumir que no sabrà parlar català. D'una banda, això comporta alguns prejudicis dignes de ser comentats: que qui és negre, posem per cas, no pot o no sap parlar català; i de l'altra, que per eixa mateixa raó, ser negre, porta inserit un *software* per a comunicar-se en castellà, la qual cosa és bastant absurda.

2.2. Davant del primer senyal de no comprensió

En una conversa, sovint a l'inici, pot passar que un dels interlocutors faça un gest de no haver captat el missatge de l'emissor: una cara d'estranyesa, un gest d'acostar-se la mà a l'orella o un *què* exclamat poden ser un senyal de no

comprensió. Els parlants normals, de llengües no minoritzades, acostumen a repetir el missatge perquè entenen lògicament que el seu interlocutor ha tingut alguna dificultat en la comprensió: no estava atent o no l'ha sentit —soroll, interferències, problemes estructurals o funcionals... Els parlants minoritzats, tanmateix, segueixen un altre fil lògic per a explicar eixa falta de comprensió. Freqüentment, arriben a la conclusió que l'interlocutor no parla la seua llengua i, com a conseqüència, canvien a un codi general: la llengua majoritària.

Cal destacar que, de nou, s'assumeix com a cert el pressupòsit que l'interlocutor sí que entén l'altra llengua, aquella a la qual es convergeix.

2.3. Quan considerem que el català no és la llengua de l'altre

Arribats a aquesta capa, la interacció ha tingut lloc i s'ha desenvolupat en major o menor mesura, fins al punt d'adonar-se un dels interlocutors que l'altre parla la seua llengua amb certa dificultat, amb un accent diferent, a una velocitat lenta o en castellà. Independentment de quina siga la causa, aquell decideix canviar de llengua i convergir a la llengua dominant.

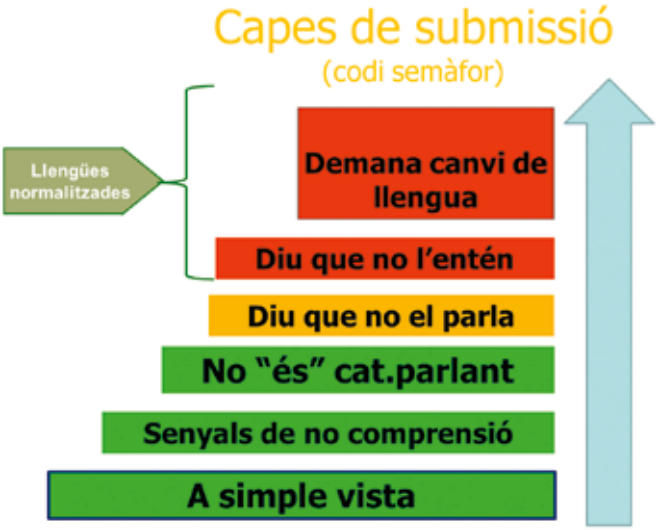

Figura 2. Codi semàfor. Capes de convergència al castellà. Font: Suay i Sanginés (2005).

En tot moment, en les tres capes anteriors, s'hi dona un abandonament de la llengua davant de persones que poden ser catalanoparlants i perfectament competents en eixa llengua. També davant de persones que estan iniciant-se o aprenent-la, que volen parlar-la, que volen perfeccionar-la o que, simplement, són d'altres comarques o zones del territori amb un altre accent o dialecte. I per a entendre l'abast de l'anomalia, posem un exemple amb un cas de parlants d'una llengua que no pateix minorització. Una madrilenya, per exemple, mai no deixaria de parlar castellà davant d'una andalusa perquè les seues expressions i el seu accent

són diferents. Un barceloní, per contra, molt probablement, deixarà de parlar català davant d'un interlocutor de les comarques del sud del País Valencià.

En les tres capes anteriors no hi ha cap raó objectiva que dificulte la comunicació. Per tant, no n'hi ha, de raons, per a canviar de llengua. Només els processos cognitius basats en prejudicis de minorització poden provocar el canvi. En definitiva, si utilitzem el codi semàfor per a explicar la viabilitat de la comunicació, es pot dir que el semàfor està en verd, que es pot tirar endavant sense dificultat.

2.4. Quan l'altre diu que no el parla

En aquest cas, es dona la convergència al castellà en el moment en què un dels parlants expressa que no parla la llengua de l'interlocutor. En les societats anomenades bilingües, on conviuen dues llengües, hi ha persones que són competents en les dues, d'altres només en una, i d'altres que tenen un bon nivell de comprensió, però que no tenen el costum de parlar més que en una de les dues.

En aquesta capa de convergència, es pot dir que el semàfor està en groc, tenint en compte que hi ha un dubte raonable sobre la capacitat de comunicació, però no està en roig perquè és només un dubte, una incertesa.

2.5. Quan l'interlocutor diu que no entén el català

Una vegada s'ha iniciat la comunicació en la llengua pròpia, l'interlocutor diu que no l'entén. Arribats a aquest punt el semàfor finalment està en roig, perquè per primera vegada es fa evident una dificultat en la comunicació. Cal dir que, de vegades, l'interlocutor diu que no entén la llengua perquè no té costum de sentir-la, perquè se li fa estranya o perquè prefereix que l'altre se li adrece en la seua pròpia, per comoditat o per animadversió a la llengua minoritzada. Independentment de la causa o de l'actitud amb què s'expressa la no comprensió, el parlant minoritzat realitza la convergència a la llengua de l'altre.

2.6. Quan l'interlocutor demana o exigeix que li parlen en castellà

Aquesta és l'última capa de convergència. S'hi arriba quan l'interlocutor, després d'intentar mantindre's en la seua llengua, rep una petició o una ordre d'abandonar-la per la de l'altre. Les raons poden ser múltiples, així com les formes en les quals es fa la demanda. Evidentment, ací hi ha una dificultat en la comunicació, que sol resoldre's també amb el canvi de llengua del parlant interpel·lat. Tot i això, hi ha més alternatives. De vegades, fins i tot, finalitzar la comunicació.

Els parlants de llengües normals[1] reconeixen la dificultat en la comunicació en les dues últimes capes i, només arribat a eixe nivell, decideixen el que faran. En

1 Per llengües normals ens referim a aquelles que no han estat o estan sotmeses a un procés de minorització.

primer lloc, si volen continuar la comunicació. En segon lloc, en cas afirmatiu, de quins recursos disposen per a fer-ho —parlar més a espai, més fort, buscar un traductor, utilitzar altres llengües. I concretament, en l'última capa, si la demanda no ha estat feta amb la deguda educació, el que sol passar és que finalitza la comunicació.

El procés de minorització comporta que, no només en aquestes capes, en què els parlants normals veuen el semàfor de la comunicació en roig, els parlants minoritzats canvien de llengua, sinó que ho fan en totes les altres, de forma descendent fins a la primera, a colp de vista. Això fa que, en una mena de *daltonisme lingüístic,* vegin tota comunicació en color roig —prohibit passar; és a dir, com a impossible si no fan un canvi, convergint a la llengua de l'interlocutor o a la que li suposen.

Més enllà de la conseqüència directa en el procés de substitució lingüística i la desaparició de centenars de llengües, la norma de convergència a la llengua dominant també comporta un efecte directe sobre el parlant. En l'anàlisi psicològica, el procés de minorització provoca en el parlant un deteriorament del seu benestar personal, que convé tractar. Per això, a continuació revisem un dels models més eficaços d'intervenció psicològica, amb la intenció d'exposar algunes idees que puguen revertir aquest procés.

3. Enfocament estratègic

En la psicologia, hi ha diferents formes d'abordar les dificultats, els anomenats models d'intervenció. Històricament, s'han exposat tres disciplines tradicionals: la psicoanàlisi, el conductisme i l'aproximació cognitivoconductual, com a corpus teòrics a partir dels quals és possible interpretar i predir la conducta de les persones.

La teràpia estratègica, tanmateix, no és una teoria concreta, sinó un model d'intervenció terapèutica en el qual el psicoterapeuta assumeix la responsabilitat d'influir directament sobre les persones (Haley, 1976). El model estratègic naix de la conjunció entre la teoria sistèmica del grup de Palo Alto, especialitzat en comunicació i dirigit per Gregory Bateson, d'una banda, i el treball clínic de Milton Erickson, de l'altra (Watzlawick, Weakland i Fisch, 1994).

L'objecte fonamental d'estudi d'aquest model és la interacció entre les persones i això inclou la interacció entre els parlants de llengües distintes. És per això que és rellevant en la comprensió dels equilibris (saludables i precaris) entre parlants, així com en la creació d'estratègies que milloren la salut dels parlants minoritzats i, per extensió, de la diversitat lingüística al món.

Tota interacció té tendència a l'equilibri, siga precari o no, i estableix una dinàmica d'acció-reacció. És a dir, qualsevol intervenció per part d'un parlant sol obtindre una resposta compensatòria. Aquesta resposta s'ajusta al principi de

complementarietat: per exemple, un participant fa una demanda i un altre respon a eixa demanda. Per últim, aquesta dinàmica comunicativa genera unes expectatives i una inèrcia. En el context de les llengües minoritzades, aquestes expectatives, que podem relacionar sovint amb els prejudicis lingüístics, repercuteixen directament sobre la conducta lingüística del parlant.

El model estratègic parteix de tres idees fonamentals a partir de les quals desenvolupa tècniques i estils de comunicació eficaces per al canvi:

1. «Les relacions entre les coses són més importants que no les coses en si mateixes» (Levi-Strauss).
2. El canvi de qualsevol element d'un sistema modificarà tot el sistema.
3. «No són les coses les que pertorben les persones, sinó l'opinió que les persones tenen sobre les coses» (Epictet).

A partir d'aquest model, es genera l'enfocament paradoxal per a donar solució a dinàmiques de comunicació inadequades. Les solucions que plantegen no són accions concretes aplicables a problemes determinats, sinó que són dinàmiques d'intervenció diferents encaminades a trencar l'statu quo originat per solucions estèrils. Aquestes intervencions es basen en la idea que, de vegades, la solució és el problema i que, si una estratègia no funciona, convé canviar d'estratègia. Vegem a continuació algunes d'eixes solucions:

1. Invertir el joc relacional. Més del mateix > menys del mateix: freqüentment, quan es dona la circumstància en què s'aplica una solució i no funciona, el que es fa a continuació habitualment és augmentar-ne la dosi: si algú no està atent, li parlem més fort. Si es posa una multa per una acció inadequada i no funciona, s'augmenta l'import. Són les solucions *més del mateix.* La proposta del model estratègic és fer menys del mateix: en lloc d'alçar la veu per a ser escoltat, baixar-la, en el cas de demanar més atenció, desaparèixer de l'escena. Aquests són alguns exemples possibles. En el conflicte lingüístic, el parlant minoritzat, davant la incomprensió del parlant de la llengua majoritària amb un estatus de privilegi, té la tendència d'explicar-li la seua opressió, les causes històriques o un enorme llistat de violacions de les seues llibertats. A més a més, la major part de les vegades, ho fa abandonant la seua llengua, i aconsegueix així dues coses: saturar un interlocutor que no té interés en el que està dient i mostrar l'evidència que no és necessari mantindre la llengua, perquè està emetent un missatge en què entren en contradicció la forma —parlar en la llengua dominant— i el contingut —reivindicar la llengua minoritzada. Per tant, la solució que proposa del model estratègic seria evitar les discussions, estalviar en argumentacions històriques, o basades en la justícia, els drets o les llibertats individuals. Senzillament, no donar explicacions de la tria lingüística. I, en el cas que se'n donen, que siguen plenament subjectives: *parle català perquè m'agrada, perquè vull...*

2. Reemmarcar el problema naixent: aquest concepte, provinent de la teràpia familiar, es refereix a la capacitat de fer un plantejament alternatiu a la descripció d'una realitat; és a dir, utilitzar un punt de vista diferent per a veure el problema des d'una altra perspectiva, de forma que puguen entreveure's solucions adaptatives. A banda d'oferir una visió centrada en la solució, pot generar un clima més favorable per a la negociació, en cas que aquesta siga necessària.

   En el context lingüístic, per exemple, en el moment en què les administracions públiques fan una aposta per a fer guanyar espai públic i presència a la llengua minoritzada i miren d'arribar a un equilibri d'igualtat, salten a la palestra veus en contra, amb l'argument de la imposició (marc primari). La tècnica de reemmarcar consistiria a fer veure que el fet que els funcionaris passen, per defecte, a dirigir-se en la llengua pròpia està basada en una política d'igualtat (marc complementari) on tothom és tractat amb els mateixos drets, atès que hi ha mecanismes per a atendre i fer-se entendre per part de l'administració; que, independentment de l'origen, tothom tindrà el mateix tractament i les mateixes oportunitats per a rebre, a banda del servei, també la llengua pròpia.

3. Inventar un nou context per a resoldre una situació desesperada: en general, els plantejaments dirigits a buscar solucions van directament a la causa del problema. És una actuació lògica, però de vegades no dona resultat i s'assumeix que no hi ha solucions, perquè s'han aplicat intervencions similars o amb el mateix format (més del mateix) per a resoldre el problema. Un exemple d'això és posar classes particulars a un alumne que no té un bon rendiment a l'escola. Si es fracassa, s'augmenta el nombre d'hores o es diversifiquen els professors per a resoldre el fracàs escolar. No cal dir que moltes vegades l'alumne acaba cremat amb tantes hores de docència rebuda.

   En base al principi esmentat de l'efecte papallona, és a dir, que el canvi de qualsevol element del sistema, provocarà un canvi en tot el sistema, pot generar un efecte sanador. En el cas anterior, l'alumne podria començar a fer un esport a l'aire lliure, per exemple. Evidentment, aquesta solució no resol el problema directe del fracàs escolar, però sí que generarà un desequilibri en el sistema que forçarà un reequilibri. I aquest procés pot ser prou sanador per a dirigir l'alumne cap a l'aprofitament del temps, l'augment de la motivació i, finalment, l'èxit en els estudis.

   Des de la psicolingüística, podem aprofitar aquesta estratègia, per exemple, en contextos on les relacions d'empoderament estan molt polaritzades: on la llengua majoritària té la major part de l'espai i la llengua minoritzada és pràcticament inexistent. Lutxo Egia, un activista i *performer* basc, l'any 2015 va decidir fer una acció que denunciava la situació de minorització de l'èuscar a Bilbao. Durant un mes va viure 24 hores al dia en èuscar, en qualsevol situació, davant de tothom. Volia anar més enllà d'especulacions i comprovar quins eren

els resultats de la seua experiència. Cada dia escrivia en l'únic diari en llengua basca la seua experiència, a través d'una mena de diari personal d'anècdotes. Va arribar a la conclusió que, en la capital més poblada d'Euskal Herria, era possible viure en èuscar i que, a més a més, molts dels prejudicis sobre les conseqüències pernicioses de la seua tria lingüística quedaven desmuntats per una experiència d'èxit. El seu exemple es va contagiar a altres col·lectius que van repetir el model i van generar canvis significatius en les dinàmiques lingüístiques del seu context social immediat.

A llarg termini, aquest exemple, juntament amb altres condicionants que ara no podem desenvolupar per falta d'espai, han generat la que es pot qualificar com una de les accions organitzades més multitudinàries, a favor d'una llengua, a escala mundial: l'Euskaraldia.[2]

4. Prescriure el símptoma: aquesta tècnica consisteix a demanar a qui habitualment té un comportament inadequat, que l'execute. Així, per exemple, al xiquet que molesta a classe (símptoma) per a cridar l'atenció, se li demanaria que molestara o interrompera en algun moment. Amb una instrucció explícita sobre allò que volem evitar, posem l'individu en una situació paradoxal, que bloquejarà la seua intenció, faça el que faça. Si el xiquet decidira seguir molestant, el seu comportament deixaria de ser un acte de rebel·lia per a passar a ser l'acatament d'una ordre —li ho han demanat. Si decidira no fer cas de l'ordre i deixar de molestar, senzillament s'acabaria el problema: objectiu aconseguit.

   De vegades, en situacions socials en què conviuen dues llengües, els parlants de la llengua amb menys presència reben comentaris del tipus: «Que radical ets!», «Tu no canvies mai de llengua? » o «Per què li parles a eixe en català si saps que no és d'ací?». Segons aquesta visió, eixos comentaris són el símptoma a extingir. La tècnica consistiria a demanar-li a eixa persona que comence a renyar-lo perquè ho troba a faltar. Així, l'interpel·lat seria conscient que les seues instruccions no tenen el resultat esperat i, molt probablement, deixaria de fer-ho.

5. Utilitzar les resistències: en un sistema, l'equilibri es manté si, quan un dels seus components genera una força en un sentit, un altre component compensa eixa força en sentit contrari i amb la mateixa intensitat. De vegades, els equilibris són patològics i s'han de trencar per a arribar a un equilibri més saludable, més estable i còmode. És un principi utilitzat en les arts marcials per a enderrocar el contrari: utilitzar la seua resistència, la seua pròpia força.

   Per a l'aplicació al conflicte lingüístic, podem posar un exemple típic: dues persones es comuniquen, una en castellà i l'altra en català. El parlant de la llengua majoritària, poc acostumat al fet que no facen la convergència a la seua

2 Euskaraldia: https://euskaraldia.eus/.

llengua, mostra una actitud contrària i crítica cap al parlant. De vegades, es dona un atac com a reacció a la pèrdua del privilegi (ja no està còmode perquè no sent la seua llengua, ha de fer un esforç). Aquest atac pot quedar neutralitzat per part del parlant fidel, per exemple, quan li diu que li agraden els seus comentaris crítics perquè l'ajuden a entrenar-se en **assertivitat**. També pot dir-li que està completament d'acord amb ell en el que diu, però que seguirà sense canviar de llengua. D'aquesta forma trenca l'equilibri pervers que es donava amb un simple comentari.

6. Carregar les tintes: mitjançant aquest mecanisme, el sistema trenca l'equilibri exercint tota la força en la mateixa direcció i obligant els seus components a reequilibrar el sistema al més aviat possible. El model parteix de la base que un element del sistema es pot permetre el luxe de generar un desequilibri perquè compta amb un altre element que compensa i estabilitza. Si aquest segon element deixa de compensar o, fins i tot, augmenta el desequilibri, el primer element buscarà immediatament la forma de reequilibrar per a no provocar una «caiguda».

   En una situació lingüística en què s'assumeix l'existència d'una llengua per defecte (**supremacisme lingüístic**), i una altra per caprici (minorització lingüística), els parlants de la primera desenvolupen un comportament d'omnipotència apresa (Joan, 1998), que consisteix a considerar que poden expressar-se en el seu idioma en qualsevol circumstància i que l'interlocutor necessàriament ha de parlar-la en la seua presència. D'aquesta consideració, acostumen a qualificar de malalts per la llengua els qui no s'adapten a la norma no escrita de submissió. Una resposta basada en la tècnica de carregar les tintes podria ser: «Efectivament, soc una malalta. De fet, m'estic tractant amb medicació. He passat pel psiquiàtric unes quantes vegades perquè m'han vingut atacs de parlar-me damunt en la meua llengua». L'interlocutor, davant d'aquesta resposta, habitualment riu o opta per abandonar la conversa. Així, s'aconsegueix deixar la discussió sense cansament.

7. Anunciar en comptes d'ocultar: la por de parlar en públic, de fer el ridícul, és una de les més freqüents entre els humans. A l'esforç de presentar les idees de forma ordenada i clara en una conferència, posem per cas, s'hi afegeix la dificultat d'intentar ocultar el nerviosisme que genera l'exposició i, tot plegat, es converteix en un mal tràngol o en un bloqueig cognitiu que pot enviar a la paperera hores i hores de dedicació a la faena. Quina solució té aquesta disfunció? Els experts en el model estratègic proposen la idea d'evitar l'evitació; és a dir, de mostrar o anunciar allò que, per defecte, intentem ocultar. En el cas anterior s'exposaria una cosa pareguda a: «Disculpen, com que tinc un públic molt selecte, acostume a posar-me molt nerviós en aquestes situacions. M'ho notaran al principi i després ja m'aniré calmant. Gràcies per la seua paciència».

D'aquesta forma, es redueix la pressió sobre la situació, es resol de bon començament i la persona es pot centrar en la tasca, deixant de banda les preocupacions emocionals.

Els parlants en situació de minorització amb consciència lingüística procuren mantindre la llengua però anticipen els problemes associats que poden entrebancar el seu objectiu. En el context de l'ensenyament, són freqüents les reunions amb pares i tutors. En un entorn d'immersió lingüística, tal i com es dona als centres d'ensenyament, que sovint són els únics espais físics que poden garantir la presència completa de la llengua pròpia, poden aparèixer elements dotats d'omnipotència apresa, com ja hem esmentat abans, que pretenen que la reunió es desenvolupe en la llengua majoritària. La responsable de dinamitzar la reunió, tot d'una, es troba en una situació incòmoda, malauradament repetida, que genera cansament i desemparança. És una bona situació per a activar el mecanisme d'anunciar, en lloc d'ocultar, el conflicte. Així podria expressar-se anunciant que la reunió es farà en la llengua pròpia, que ha preparat un dossier amb tota la informació que s'hi exposarà per a aquelles persones que no tinguen la capacitat de seguir-la amb fluïdesa i que d'aquesta forma queda garantit el dret a la informació. S'agraeix la presència dels participants i es continua la reunió. Amb això, n'hi ha prou per a eliminar qualsevol dubte sobre la comprensió —no oblidem que és l'única preocupació inherent a la tria lingüística. Si, resolt aquest tema, alguna persona fa una protesta, s'hauria de resoldre des d'un punt de vista diferent al de la llengua, perquè la comunicació està garantida i convindria descontextualitzar-lo de la reunió acadèmica.

8. Evitar l'evitació: l'ésser humà, igual que la major part d'éssers vius, presenta en la seua conducta el mecanisme d'evitació del dolor i/o de la por. Això té un alleujament immediat de l'estimulació aversiva i és, per tant, un mecanisme evolutivament adaptatiu. Ara bé, en molts casos, amb la valoració de les conseqüències a mitjà i llarg termini, s'aprecia una pèrdua de l'autonomia, perquè es dona una retallada dels moviments o de les accions com a conseqüència directa de l'evitació. Les persones que pateixen una fòbia són un exemple molt il·lustratiu de tot això. Deixen de fer allò que els fa por (eixir al carrer, per exemple), però també tot allò que comporta gratificació (estar amb amics, visitar llocs interessants...) i, com a conseqüència, generen una reducció dràstica de la taxa d'estimulació i reforcen i augmenten la probabilitat de patir un procés depressiu. El mecanisme es retroalimenta i la persona queda tan limitada que deixa de tindre una vida sostenible.

   Aquest mecanisme també explica la submissió lingüística, no només les patologies més clàssiques. La intervenció psicoterapèutica, per tant, segons el model paradoxal, consistiria a fer allò que es tem fer i esperar les conseqüències abans de valorar el pas següent. És un mecanisme d'exposició. Així, els parlants

de llengües minoritzades, que temen les conseqüències d'expressar-se amb naturalitat en el seu idioma, dins del seu territori lingüístic, poden senzillament parlar-hi, independentment de qualsevol condicionant que puga reprimir eixa conducta normal (veg. capes de convergència) i, en el cas que es donara alguna dificultat en la comunicació, i no abans, que ho resolguera en base als seus principis, interessos i desitjos, com faria un parlant assertiu. A continuació, explicarem més en profunditat què significa això.

4. Assertivitat lingüística

L'estratègia social per excel·lència s'anomena assertivitat. Consisteix a dir, fer, proposar allò que es pensa o que es vol, de manera sincera, sense amenaces ni coaccions i respectant els drets dels altres així com els propis.

L'assertivitat no és una qualitat dicotòmica, que es té o no es té. Ans al contrari, podem imaginar un contínuum amb dos extrems, on ubicaríem la timidesa extrema, per una banda, i l'agressivitat per l'altra. L'assertivitat la trobaríem al mig d'eixe contínuum, com a forma òptima d'afrontar les situacions potencials de conflicte social.

Figura 3. Esquema de l'assertivitat. Font: Suay i Sanginés (2005).

L'assertivitat lingüística, més concretament, és l'expressió en la llengua pròpia, sense amenaces ni coaccions i sentint-se còmode. Aquesta última part, la de la comoditat, acostuma a ser la més difícil d'assolir. És ben cert que moltes persones, durant anys de resistència davant d'una situació de minorització lingüística, han desenvolupat recursos, fonamentalment cognitius, per tal d'exercir el seu dret a comunicar-se en la seua llengua. Aquests recursos són fonamentalment idees i autoinstruccions dirigides a desmuntar un pensament únic, monolític, de comunicació en la llengua majoritària. I tanmateix, tot i haver desenvolupat un fil

lògic de pensament, ferm i racional, no deixen de sentir nerviosisme, feblesa o ràbia davant d'una interacció lingüística. La part emocional, sovint, és la més difícil de calmar. És per això que parlem de la importància de sentir-nos còmodes, per tal que la pura expressió oral i escrita en la llengua pròpia no esdevinga un càstig (incomoditat). Ayesta (2015) explica molt bé en el seu llibre autobiogràfic *Gaudir de la llengua* la connexió entre allò que sentim —incomoditat— i allò que expressem: «el que se sent en el nivell físic s'expressa automàticament en el nivell motor. A la por, el nerviosisme i la culpabilitat els correspon la mirada fugissera, la cara angoixada i el somriure forçat. I per a il·lustrar l'altra cara de la moneda afegeix: quan se sent confiança, paciència i empatia, per contra, es pot mirar als ulls i el somriure és natural».

Cal recordar que hi ha tot un seguit de drets assertius que tenim les persones, com ara el dret de cometre errors, de tindre les pròpies opinions i creences, de canviar eixes opinions o idees, d'expressar una crítica o protesta per un tracte injust, de demanar aclariments, d'intentar canviar allò que no ens agrada i, fonamentalment, de dir que no.

En base a l'esquema de les capes de convergència al castellà, podem aplicar un canvi, utilitzant els recursos psicològics, cap a un comportament lingüístic assertiu:

a) En les tres primeres capes: es pot reconèixer que no hi ha cap entrebanc objectiu per a la comunicació, que el semàfor està en verd. El procediment consisteix a detectar ràpidament els prejudicis («No té pinta de catalanoparlant, potser no m'entenga o se'n moleste») i fer-nos preguntes: «Quin és l'aspecte de catalanoparlant? », «Com sé que no m'entendrà? », «En què em base per a dir que pot molestar-se?»... A partir de les respostes, arribarem a conclusions encertades, com ara: «No hi ha un biotip específic de catalanoparlant», «No podré saber si m'entendrà si no li'l parle», «No hi ha cap raó objectiva per a molestar-se per dirigir-se a algú en la llengua que siga».

b) En la quarta capa: aquella en què el semàfor està en groc perquè davant del comentari de l'interlocutor que diu que no parla la llengua és fàcil assumir certa dificultat de comprensió. És important repensar el comentari i entendre que la dificultat pot ser exclusivament per a parlar i no per a entendre. A més a més, qui diu que no la parla mostra, habitualment, una actitud afable i d'excusa i assumeix una mancança. Per tant, la resposta assertiva serà continuar la comunicació, si cal, tranquil·litzant l'interlocutor: «No patisques, no m'importa» o «Tu parla com vulgues/pugues» o «Si hi ha alguna cosa que no m'entengues, només cal que m'ho digues», per a assegurar, així, una interacció cordial. El llenguatge no verbal acompanyaria el missatge oral amb gestos afables i una mirada directa.

c) En les capes on el semàfor està en roig —aquelles en què l'interlocutor diu que no entén o demana un canvi de llengua explícit— les situacions poden ser molt variades: pot ser un interlocutor amable o desagradable en la seua demanda, pot ser algú amb qui no convé entrar en conflicte o amb qui és indiferent, pot ser una relació esporàdica o una de llarga durada... En definitiva, el parlant haurà de decidir, en funció de totes aquestes variables, què és el que vol fer. És molt important guanyar consciència dels desitjos i necessitats personals arribats a este punt.

L'assertivitat en general, i l'assertivitat lingüística en particular, és una destresa que, com qualsevol altra, cal entrenar progressivament per a arribar a tindre'n un bon domini. Les característiques personals i el clima social previs poden predisposar favorablement a l'assoliment d'un bon nivell assertiu, però tothom té un marge de millora. Sortosament, la interacció social ens dona infinites oportunitats per a dur a bon terme aquest entrenament.

5. Remarques finals. Algunes idees per a viure millor en la llengua pròpia

1. No donar explicacions de la tria lingüística, igual com no s'acostumen a donar-ne per la roba que cadascú decideix vestir.
2. En cas que, finalment, se'n donen, d'explicacions, que siguen sempre de tipus subjectiu: *m'agrada parlar en català, jo vull fer-ho així...*
3. *Pole position:* igual com les motos i els cotxes en competició tracten d'arribar a estar en la primera filera de la graella d'eixida, per a augmentar les opcions de medalla, proposem aquesta tècnica, referenciada a Alomar *et alii* (1999), que consisteix a ser la primera persona a saludar o exposar, de forma que quede la seua llengua com a primer codi de comunicació.
4. Evitar la dicotomia 0-100. Acostumem a caure en el parany d'abandonar els objectius perquè no els assolim al 100 % en un breu període de temps. El cervell, de vegades, activa un mecanisme de defensa i estableix objectius massa difícils, la qual cosa augmenta la probabilitat de fracàs. Així, l'autoestima no queda gaire perjudicada perquè hom pot assumir que era normal fracassar amb un objectiu tan difícil.
5. Treballar des de la idea de la progressivitat: tractar d'augmentar l'espai lingüístic personal a poc a poc. Anar resolent situacions senzilles, per tal d'evitar el cansament.
6. Portar un diari d'èxits: enregistrar la conducta és una de les eines bàsiques per a poder monitoritzar una progressió amb probabilitat d'èxit. D'una banda, té un efecte positiu sobre la motivació. De l'altra, aporta informació rellevant quant a l'itinerari personal, que ajuda a regular i reformular objectius.

Bibliografia

Alomar, Antoni I.; Bibiloni, Gabriel; Corbera, Jaume; Melià, Joan (1999). *La llengua catalana a Mallorca: propostes per a l'ús públic.* Palma: Consell de Mallorca.

Ayesta, Karmelo (2015). *Gaudir de la llengua: el viatge lingüístic d'un parlant basc.* Benicarló: Onada Edicions.

Gibert, Quim (2010). «La norma de convergència del català al castellà». *Llengua Nacional,* 17. 12-13.

Joan, Bernat (1998). *Un espai per a una llengua.*València: Edicions 3 i 4.

Haley, Jay (1976). *Problem-solving therapy.* San Francisco: Jossey-Bass.

Sanginés, Gemma; Suay, Ferran (2006). «Una proposta d'intervenció en la conducta de submissió lingüística: la perspectiva psicològica». Gemma Sanginés i Àngel Velasco, ed. *Identitats: convivència o conflicte.* València: Afers. 97-111.

Seligman, Martin E. P.; Maier, Steven F. (1967). «Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology,* 74: 1. 1-9.

Suay, Ferran; Sanginés, Gemma (2004). «Un model d'anàlisi i intervenció en la submissió lingüística». *Anuari de Psicologia,* 9: 1. 97-111.

Suay, Ferran; Sanginés, Gemma (2005). «Un espai per als parlants d'una llengua». *Llengua i Ús,* 34. 27-39.

Suay, Ferran; Sanginés, Gemma (2010). *Sortir de l'armari lingüístic. Una guia de conducta per a viure en català.* Barcelona: Angle.

Watzlawick, Paul; Weakland, John H.; Fisch, Richard (1994). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos.* Barcelona: Herder.

actitud: En psicologia, una actitud és un conjunt d'emocions, creences i comportaments envers un objecte, persona, cosa o esdeveniment concret. Sovint són el resultat de l'experiència o la criança i poden influir poderosament en el comportament. Les actituds són duradores, però també poden canviar.

al·lòfon: És una persona que té una llengua materna que és una llengua estrangera a la **comunitat** on es troba.

alteritat: Concepció de les altres persones com a diferents en relació amb la pròpia identitat amb un posicionament de presa de consciència del punt de vista de l'altre, de considerar-lo com a vàlid i de tenir-lo present. L'alteritat reconeix que les altres persones tenen característiques diferents, enriquidores per a la **comunitat**. Per això, se sol usar per a definir grups culturals des d'una mirada respectuosa, justa i solidària.

àmbits d'ús: Conjunt d'ocasions en què la llengua, o una de les seves varietats, és usada en interacció. Cada àmbit d'ús delimita la realitat en funció de trets comuns com pot ser un mateix camp d'experiència amb objectius compartits. Així, per exemple, podem parlar de l'àmbit d'**ús lingüístic** dels mitjans de comunicació, de l'escola, de l'oci i lleure, del món judicial, etc.

animació sociocultural: Iniciativa dirigida a capacitar, potenciar i mobilitzar la població per a dur a terme accions socials, culturals i educatives on la participació ciutadana és l'eix principal d'un moviment que té com a base les seves inquietuds i necessitats, amb la finalitat d'afavorir un procés de desenvolupament comunitari.

aprenentatge basat en jocs (ABJ): Més popularment conegut com a *Game Based Learning* (GBL). Consisteix en la utilització del joc com a eina d'aprenentatge que ajuda a mantenir l'atenció, la concentració i la **motivació**. La finalitat és educativa, més enllà del pur divertiment o entreteniment. La utilització de jocs d'escapada, jocs de taula, jocs de rol o videojocs en podrien ser alguns exemples.

apropiació lingüística: Procés mitjançant el qual una persona esdevé capacitada per a utilitzar una llengua. Quan aquest procés és producte de la interacció amb l'entorn social i d'activitats en què l'apropiació lingüística no és la finalitat principal se sol parlar d'adquisició lingüística. En canvi s'utilitza el terme aprenentatge lingüístic quan el procés es fa mitjançant activitats específicament pensades

per a facilitar l'apropiació lingüística (generalment es dona en contextos escolars). A la pràctica, però, els dos procediments solen superposar-se.

assertivitat lingüística: Habilitat social que consisteix a manifestar-se en la llengua pròpia elegida, sense amenaces ni coaccions, respectant els propis drets i els dels altres i amb un grau òptim de comoditat.

assertivitat: Habilitat social que consisteix a manifestar de manera clara i respectuosa les opinions, emocions i creences pròpies, a reconèixer i defensar els propis drets, a acceptar les opinions dels altres, en absència d'un sentiment de culpabilitat.

autobiografia: Relat escrit o oral que una persona fa sobre la seva pròpia vida.

castellanolingüe: Persona que té el castellà com a llengua pròpia o d'identificació.

castellanoparlant: Persona que té la **competència lingüística** necessària per a parlar en castellà, amb independència que sigui la seva llengua o no.

catalanolingüe: Persona que té el català com a llengua pròpia o d'identificació.

catalanoparlant: Persona que té la **competència lingüística** necessària per a parlar en català, amb independència que sigui la seva llengua o no.

cicle reflexiu: Model d'aprenentatge que parteix de la persona i no del saber teòric, de les seves necessitats i inquietuds en el seu context. Parteix de la pràctica i retorna a la pràctica, una vegada haver revisat o analitzat les bases teòriques i conceptuals que fonamenten les decisions i els plans d'actuació que se'n deriven. Es descriu en cinc passes consecutives: acció o experiència concreta, revisió d'aquesta acció, presa de consciència dels aspectes essencials, recerca i creació d'una acció alternativa i, finalment, assaig de la nova acció.

competència lingüística: El grau de capacitat d'una persona d'entendre, saber parlar, saber llegir i saber escriure una llengua, des d'un nivell elemental fins a un nivell de natiu o perfectament bilingüe.

comunitat: Són moltes les definicions que s'han proposat d'aquest concepte, tal vegada podem considerar aquella que es correspon amb un territori dividit administrativament, per allò que l'administració local és la més propera a les intervencions directes sobre la seva població i el territori on viu i, per tant, serà més fàcil implicar i adaptar les polítiques concretes que desenvolupi partint de les demandes d'una població organitzada.

comunitat de pràctica: Conjunt de persones que s'uneixen per a dur a terme una empresa determinada, cosa que implica la compartició d'una manera concreta de fer les coses, un estil de parlar, determinades creences i valors i, sobretot, l'establiment de diferents relacions de poder.

conflicte lingüístic: Lluita o tensió entre dues o més **comunitats** lingüístiques per a ocupar els diferents **àmbits d'ús**.

consciència lingüística: Percepció sobre la pròpia identitat lingüística i el desig d'estimar-la i defensar-la.

dades sociodemogràfiques: Dades objectives i quantificades de la població implicant no només les referents a l'edat, nombre, sexe, lloc de naixement i altres pròpies de la demografia, sinó també aquelles referents a la seva situació, per exemple vinculades a necessitats socials.

DAFO: Metodologia en què es divideix la informació en quatre dimensions: Debilitats, Amenaces, Fortaleses i Oportunitats. La finalitat és que la informació estigui classificada i que pugui ser utilitzada per a plantejar estratègies d'intervenció optimitzades.

demografia: La demografia és l'estudi estadístic de les poblacions humanes. La demografia examina la mida, l'estructura i els moviments de les poblacions al llarg de l'espai i el temps.

demolingüística: La demolingüística és l'estudi estadístic de les llengües de les poblacions humanes.

desemparança apresa ***(learned helplessness):*** Estat mental a què arriba un individu que, després d'haver estat sotmès a estímuls dolorosos o desagradables, esdevé incapaç d'evitar aquests estímuls negatius, fins i tot quan podria fer-ho, perquè ha adquirit la idea que no pot controlar la situació. En l'àmbit sociolingüístic, la desemparança apresa del parlant d'una llengua és el resultat de l'acumulació d'experiències negatives relacionades amb l'ús d'aquesta llengua, que provoca que el parlant es conformi passivament a mantenir una situació que el perjudica, malgrat tenir capacitat real de canviar-la.

destinataris directes i indirectes: Els primers són els qui es veuen implicats i/o beneficiats directament per la implementació d'un projecte, els segons (indirectes) són els qui es veuen afectats de manera secundària per extensió dels efectes de la pròpia intervenció.

diagnòstic sociocomunitari: Fa referència a una realitat concreta d'una comunitat, des d'àmbits diferents però a l'hora interrelacionats en la vida quotidiana de la població. El seu potencial radica en la metodologia participativa per a dur-lo a terme.

dinamització lingüística: Conjunt d'actuacions que tenen per finalitat sensibilitzar a favor dels objectius i els procediments de la política i la planificació lingüístiques les organitzacions, col·lectius i ciutadans en general i de convidar-los a participar en el procés per a assolir-los, assumint actituds i comportaments que no són obligatoris.

diversitat lingüística: Existència i convivència de distintes llengües i les seves varietats (geogràfiques, socials...).

drets lingüístics: Drets que es deriven i modulen a partir de l'estatut jurídic d'una llengua i que comprenen, en general, la llibertat d'emprar la llengua de preferència, el dret a conèixer-la, el dret d'opció lingüística actiu —dret de ferne ús davant dels poders públics i els particulars— i passiu —dret a ser-hi correspost— o el principi de no discriminació per raó de llengua.

enfocament del marc lògic (EML): És una metodologia participativa en què la població intervé en tot el procés de recerca, anàlisi i planificació de la intervenció que es vol dur a terme. S'utilitza sovint en els projectes de cooperació internacional, a causa de la integració dels protagonistes i afectats en el procés d'intervenció, cosa que afavoreix resultats adaptats a les seves necessitats i inquietuds.

entrevista semidirigida: Mètode utilitzat per a recollir dades relacionades amb les experiències, el comportament i la visió que tenen les persones sobre el món. Generalment, s'usen quan l'investigador té interès no només per la informació que aporta l'individu sinó també per la manera com parla de les seves experiències.

estrès lingüístic: Terme procedent de la psicolingüística que fa referència a la tensió percebuda pels parlants bilingües o multilingües, de llengües minoritzades, a l'hora de decidir quina llengua utilitzaran per a comunicar-se.

eutrapèlia: Concepte aristotèlic recuperat per Tomàs d'Aquino que defineix com a «virtut del bon jugar o bromejar» i que posa en relació el joc amb l'humor. S'accepta que l'humor es manifesti en el joc, mentre sigui de manera mesurada. Serveix com a descans, per tal de retornar al treball amb forces, així com també per a evitar incórrer en pecats majors.

experiència de recerca acció: Mètode de recerca que combina la recerca en si mateixa amb el fet de dur a terme una acció en el camp que, al mateix temps, pugui provocar un canvi. Hi ha diferents tipus d'experiències de recerca acció (veg. **observació participant**).

externalitats: Les externalitats es refereixen a situacions en què l'efecte de la producció o del consum de béns i serveis imposa costos o beneficis a altres persones.

finalitat d'un projecte: La raó principal de plantejar o dur a terme un projecte, què es pretén aconseguir en general amb la seva implementació, a què va dirigit.

gir lingüístic: Moviment filosòfic de la segona meitat del segle XX que postulà que el llenguatge és l'element central prefigurador del pensament i la consciència humana. Aquest corrent suposà la superació de les visions instrumentalistes del llenguatge que el conceben com a mitjà d'expressió del pensament. Alguns dels autors més representatius d'aquest moviment són Wittgenstein, Rorty, Foucault, Bakhtin, Gadamer, Austin i Vattimo.

glossofòbia: Fòbia a parlar en públic. Sentiment de pànic que es caracteritza per desencadenar símptomes fisiològics com poden ser l'acceleració del batec del cor i de la respiració, sudoració, tremolor dels músculs i rigidesa a les àrees de les espatlles i coll. Sovint provoca, en aquells que la pateixen, l'evitació de parlar davant d'altres persones per a no haver d'enfrontar-se amb la incomoditat i el sofriment que els genera.

interlingüístic: Relacionat amb la convivència entre llengües diverses.

intralingüístic: Relacionat amb la visió de la diversitat interna de la llengua.

inversió: Relació que s'estableix entre els aprenents d'una llengua meta i els seus desitjos d'aprendre-la i usar-la. La inversió, al contrari de la **motivació**, parteix de la idea que els aprenents poden tenir identitats complexes i canviants al llarg del temps i a través de l'espai.

llengua dominant: Que ocupa la posició hegemònica en situació de **conflicte lingüístic**. En una **comunitat** plurilingüe, és aquella que posseeix més importància que les altres, en termes de prestigi, nombre de parlants o suport per part de les institucions públiques.

llengua minoritària: Llengua pròpia d'una part de persones nadiues d'un estat que, numèricament, formen un grup inferior a la resta de la població de l'estat. En determinats casos també s'usa aquest terme per a indicar una situació semblant en altres contextos. Si l'ús d'una llengua minoritària és privada de determinades funcions o àmbits esdevé **llengua minoritzada.**

llengua històrica: Conjunt de varietats geogràfiques, socials i situacionals d'una llengua existents al llarg del temps i que són comunament reconegudes com a pertanyents a una mateixa tradició lingüística i identificades amb un mateix nom.

llengua minoritzada: Llengua que, substituïda per una altra, és exclosa de l'ús en funcions i àmbits que li correspondrien com a pròpia de la població autòctona d'un territori, la qual cosa pot fer-la innecessària en la comunicació verbal en determinades ocasions o àmbits. La minorització, per tant, no fa referència a valors numèrics, sinó a un estatus de subordinació relativa.

ludificació: Altrament anomenada «gamificació», paraula que prové de l'anglès *gamification*. Segons l'especialista Oriol Ripoll, la gamificació consisteix a fer viure com una experiència de joc una activitat que no ho és. Això suposa pensar les activitats educatives en clau d'experiències d'aprenentatge i dissenyar-les agafant elements propis del joc.

mapa de recursos: Una manera gràfica i visual en què ubicar els recursos d'un territori i la seva interrelació.

motivació: És un estat intern que activa i dirigeix la conducta d'una persona, sobretot per a intentar aconseguir algun objectiu.

neoparlants (o nous parlants): Parlants de llengües que no s'han apropiat en el context familiar, sinó en processos de segona **socialització**, tant informalment per contacte social com mitjançant entorns escolars.

normes d'ús: Normes socials que regulen el comportament lingüístic dels parlants. Determinen l'idioma, la varietat i el registre que usen els parlants en una situació comunicativa.

observació participant: Tipus d'**experiència de recerca acció** que consisteix a aconseguir un coneixement profund de la **comunitat** que constitueix l'objecte d'estudi d'una manera màximament natural. L'entrevistador pot participar de manera activa en les activitats de la comunitat o pot voler distanciar-se'n per a aconseguir una major objectivitat.

oficialitat lingüística: Estatut jurídic d'una llengua que té atribuït el màxim nivell de reconeixement i protecció. La declaració d'oficialitat, decisió de naturalesa política, habitualment de rang constitucional i no necessàriament vinculada a la realitat sociolingüística, implica adoptar-la com a vehicle de comunicació vàlid i eficaç dels poders públics, entre si i amb la ciutadania, i, anàlogament, dels ciutadans amb els poders públics.

paisatge lingüístic (PAL): Aquest terme en primer lloc suggereix els indicadors i cartells que contenen text ubicats en els espais públics, però també es pot considerar que en formen part les retolacions internes de comerços i oficines, el ciberespai i l'entorn oral.

parlants minoritzats: Parlant d'una **llengua minoritzada,** que presenta una sèrie de símptomes comuns (**estrès lingüístic**, submissió lingüística, sentiments de culpa, etc.).

participació legítima perifèrica: Procés d'aprenentatge mitjançant el qual els aprenents novells participen en les activitats d'una **comunitat de pràctica**. Aquest terme és emprat per a parlar de les relacions que s'estableixen, en aquests contextos, entre els parlants novells i els parlants experts.

pla de comunicació: Organitzar i racionalitzar una estratègia dirigida a informar i establir una comunicació amb els destinataris d'un projecte en concret.

planificació de l'estatus: Part de la **planificació lingüística** que intervé sobre les **actituds** associades a les varietats, el seu coneixement i el seu ús social.

planificació del corpus: Part de la **planificació lingüística** que intervé sobre el mateix codi —ortografia, gramàtica, lèxic, pronúncia— i l'elaboració de registres i llenguatges d'especialitat.

planificació lingüística: Conjunt d'actuacions que deliberadament afecten l'estatus, l'estructura o els processos d'apropiació de les llengües. Es pot entendre com les activitats originades pel desplegament de la **política lingüística** governamental o d'altres organitzacions, en què consten els objectius concrets

del pla, la temporalització, els procediments i els recursos de què es disposa per a assolir-los.

política lingüística: Conjunt d'actuacions que s'executen o promouen des del poder polític per a (re)conduir l'estatus i l'ús de les varietats lingüístiques en les comunicacions socials. Aquest terme també es pot utilitzar per a fer referència a les actuacions promogudes amb finalitats equivalents en el si d'empreses, universitats i tota mena d'organitzacions pels responsables corresponents. Tot i que, de vegades, es pot utilitzar de forma indistinta amb **planificació lingüística,** hi ha la tendència o bé de reservar el terme *política lingüística* per a les actuacions del poder polític o bé com el marc (objectius generals, recursos, etc.) en què s'inscriurà la *planificació*.

principi de subsidiarietat: Terme pres de l'activitat política que determina que les decisions siguin preses sobre el màxim de matèries possibles en les instàncies politicoadministratives més pròximes als ciutadans. Aplicat a la sociolingüística voldria dir que tot el que es pot fer en una llengua local, no s'hauria de fer en una llengua global.

relats de vida lingüística: Text biogràfic en què una persona reflexiona, a petició d'algú, sobre el seu repertori lingüístic (llengües que es coneixen, habilitats i usos relacionats amb cadascuna d'aquestes llengües, manera com s'han après...). Com a tècnica de recollida d'evidències, aquest exercici serveix per a treballar la **consciència lingüística** i obtenir informació sobre com l'alumne es percep com a aprenent de llengües.

seguretat lingüística: Situació que experimenten els parlants d'una llengua quan, en el si d'una societat determinada, poden emprar-la sense limitacions ni entrebancs. Gaudeixen de seguretat lingüística els parlants que viuen en societats monolingües i els parlants de llengües dominants en societats multilingües. En canvi, els parlants de llengües minoritàries o minoritzades dins societats multilingües viuen en una situació de manca de seguretat lingüística, que es manifesta en les dificultats que tenen per a fer servir la seva llengua en el dia a dia més enllà del cercle de relacions més immediat.

sistematització: Es tracta de racionalitzar, classificar i ordenar les idees i processos per a cercar una millor coherència i anàlisi.

socialització: Procés en què cada persona adquireix i assumeix les pautes culturals del seu entorn social.

socialització primària o inicial: Fase de la **socialització** pròpia dels primers anys de vida, especialment en l'entorn familiar i educatiu més immediat.

socialització secundària: Fase de **socialització** que té lloc després de la **socialització primària**, a causa de la incorporació de la persona a un nou entorn social.

societat xarxa: Estructura social actual, fruit del pas a una organització basada en la mediació de les tecnologies de la informació i la comunicació

sociolingüística crítica: Enfocament sociolingüístic que cerca d'establir relacions entre els **usos lingüístics** i les relacions de poder que s'estableixen entre grups a partir de determinades categories socials com el gènere, l'etnicitat, la religió, l'orientació sexual, etc.

substitució lingüística: Procés pel qual una **comunitat** lingüística abandona la seua llengua i acaba formant part d'una altra comunitat lingüística diferent.

supremacisme lingüístic: Ideologia que proposa la superioritat lingüística natural d'una llengua sobre les altres.

tematització: Procés pel qual un esdeveniment o un estat de coses passa a formar part de l'agenda política d'una societat i esdevé objecte de debat i un element per a la comunicació social i per a la configuració de l'opinió pública, i pot acabar repercutint en la societat en forma de mesures legislatives, accions governamentals, etc. Durant aquest procés, la qüestió de partida és formulada i reformulada pels diferents actors socials que hi estan implicats d'acord amb els seus interessos.

ús convencional: És el que s'adapta a les **normes d'ús** d'una societat i, per tant, és considerat «natural».

ús intencional: És l'**ús lingüístic** propi de grups disconformes, transgressors, que dubten de la pretesa naturalitat de les **normes d'ús** lingüístic convencional i, en conseqüència, introdueix una varietat lingüística dins un àmbit diferent d'aquell en què es considerava apropiada en principi. Aquest ús intencional és un factor decisiu en el canvi de les normes d'ús d'una societat en el camí cap a la substitució o normalització d'una **llengua minoritzada**.

ús lingüístic: Conjunt de pautes o hàbits que caracteritzen la manera en què els membres d'una **comunitat** usen la seva llengua en situacions concretes.

acollida lingüística
77

actitud lingüística
81, 145, 147, 155, 159, 160, 163, 164

activisme lingüístic
45, 49, 50, 55, 63

actuacions de dinamització lingüística
48, 145, 153, 159

adquisició lingüística
17, 249

agències
48, 63

agents
9, 10, 17, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 47, 48, 49, 112, 125, 169, 182, 226

al·lòfon
213

al·loglot
46, 117, 227

alteritat
153

animació sociocultural
169, 171, 172, 173, 180

aprenentatge lingüístic
71, 161, 218

apropiació lingüística
13, 45, 50, 51

assertivitat
14, 158, 164, 165, 233, 243, 245, 247

assertivitat lingüística
14, 164, 165, 233, 245, 247

assimilació
53, 148

autobiografia
161

autoestima
119, 120, 163, 221, 222, 247

benestar
73, 119, 122, 123, 124, 125, 185, 191, 239

bilingüe
51, 52, 54, 115, 238

bilingüisme
11, 16, 52, 101, 120

bilingüització
51, 52, 54

canvi lingüístic
9, 46, 47, 48, 64, 125, 217

canvi social
23, 25, 26, 30, 31, 41, 70, 218, 222

castellanolingüe
123

catalanolingüe
116, 117, 118, 119, 121, 123, 124

cicle reflexiu
152

cohesió social
32, 101, 163, 227

competència lingüística
24, 75, 76, 124, 219

comunicació oral
190, 196

comunicacions interpersonals
30, 53, 55, 56

comunitats de pràctica
16, 71, 72

conflicte lingüístic
60, 61, 73, 147, 148, 240, 242

consciència lingüística
57, 78, 145, 159, 233, 235, 244

constructivisme
145, 150

criança bilingüe
54

dades sociodemogràfiques
172

DAFO
174, 175

demografia
251

demolingüística
116, 206

desemparança apresa
120, 235

destinataris directes
176

destinataris indirectes
176

diagnòstic sociocomunitari
172

dignitat
51, 119, 120

discurs oral efectiu
189, 190

diversitat cultural
29, 77

diversitat lingüística
9, 10, 88, 116, 147, 158, 227, 239

drets lingüístics
11, 12, 13, 87, 99, 103, 104, 106, 107, 111, 121, 122, 123, 125

enfocament del marc lògic (EML)
176

ensenyament bilingüe
51

entorn social de referència
30

escola
37, 61, 74, 79, 99, 101, 103, 114, 119, 139, 164, 165, 175

estatus
24, 35, 41, 45, 46, 47, 48, 55, 58, 87, 147, 222, 234, 240

estratègies comunicatives
14, 189, 201

estrès lingüístic
14, 233

externalitats
206

família
29, 30, 50, 53, 55, 76, 77, 163

gir lingüístic
68, 69

grup lingüístic
30, 56, 206

habilitats orals
189, 197

humor
12, 13, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 193

immigració
78, 79, 205, 206, 226

immigrant
52, 54, 57, 74, 77, 79, 115, 139

incomunicació
62

institucions totals
37

integració
15, 26, 40, 53, 57, 76, 135, 137, 161, 171, 174, 206, 218, 225, 226

interacció
30, 31, 37, 38, 41, 50, 51, 54, 55, 69, 71, 75, 79, 80, 125, 129, 130, 135, 146, 150, 163, 164, 165, 173, 190, 206, 233, 235, 236, 237, 239, 246, 247

interès instrumental
119

interlingüístic
62, 152

intralingüístic
152

inversió
71

jerarquia cibernètica
26

justícia
50, 101, 104, 105, 106, 224, 240

L1 (llengua primera)
50, 51, 52

L2 (llengua segona)
50, 51, 52, 53, 225

LE (llengua estrangera)
51, 52

legitimació
13, 99, 107, 111, 112, 113, 114

legitimitat
13, 46, 111, 112, 113, 114, 116, 121, 123, 124

llengua dominant
16, 51, 52, 56, 62, 88, 111, 115, 118, 119, 147, 164, 233, 235, 237

llengua minoritària
49, 59, 255

llengua minoritzada
14, 15, 17, 49, 54, 55, 61, 106, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 147, 148, 149, 164, 165, 219, 224, 233, 234, 238, 240, 241, 245

LM (llengua minoritària + minoritzada)
49, 50, 52, 53, 56, 57, 58, 59

mapa de recursos
173

minorització lingüística
53, 55, 60, 118, 245

mitjans de comunicació
12, 30, 50, 59, 63, 91, 95, 97, 99, 103, 113, 114, 115, 176

monolingüe
9, 52, 122, 211, 221

monolingüisme
88, 221

motivació
14, 24, 51, 53, 54, 57, 71, 131, 149, 155, 157, 177, 205, 218, 221, 223, 224, 225, 227, 241, 247

neoparlant
56, 57

normalització lingüística
11, 13, 23, 24, 45, 50, 59, 62, 80, 87, 91, 94, 96, 98, 99, 101, 104, 105, 106, 114, 116, 145, 157, 162, 163

oferta activa
35

oficialitat lingüística
87, 88, 89, 91, 92, 94, 96, 100, 103, 109

OPOL (one-parent-one-language)
54

PAL (paisatge lingüístic)
57, 58, 59

parlants minoritzats
233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240

pla de comunicació
180, 181

planificació lingüística
9, 10, 11, 12, 13, 17, 23, 25, 41, 45, 47, 48, 49, 50, 53, 57, 59, 60, 61, 63, 215, 224

plurilingüisme
23, 29, 79, 88, 89, 90

poliglot
52, 57

poliglotisme
9, 10

política lingüística
9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 40, 47, 57, 58, 59, 63, 87, 101, 111, 112, 114, 115, 123, 221, 224

postestructuralisme
13, 67, 68, 69, 70, 81

prejudici lingüístic
13, 45, 147, 156, 159, 160, 240

problema social
112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122

reconciliació
139

relats de vida lingüística
13, 67, 68, 78, 79, 80, 81, 82

riure
129, 133, 134, 135, 136, 137, 142

sanitat
50, 105, 122

seguretat lingüística
13, 106, 107, 111, 121, 122, 123, 124, 125

seqüència didàctica
145

sistematització
97, 107

socialització anticipada
32

sociolingüística crítica
78

subjectivitat
13, 67, 68, 69, 70, 74, 213

substitució lingüística
11, 15, 17, 46, 50, 116, 119, 239

supremacisme lingüístic
115, 243

tematització (d'un problema)
113

test de raonabilitat
47

transmissió lingüística
12, 53, 54, 64, 115, 116, 117, 122

tria lingüística
55, 161, 165, 240, 242, 247

ús convencional
147, 148

ús intencional
147, 148

usos lingüístics
13, 17, 50, 53, 67, 87, 99, 105, 112, 118, 121, 146, 147, 148, 162, 207, 211, 215

usos lingüístics institucionals
13, 87, 98, 99

usos particulars
34, 35

usos professionals
34, 35

voluntat de comunicar
225

Margalida Barceló i Taberner (Porreres, 1962). Llicenciada en Filologia Catalana per la Universitat de les Illes Balears (1985). Postgrau en Educació Plurilingüe per la Universitat de Barcelona (2005). Codirectora i tutora del postgrau universitari Formació de formadors els cursos 2008-2009 i 2009-2010 per l'ICE (UIB). Professora d'educació secundària de Llengua i literatura catalanes des de 1985. Ha treballat dins l'àmbit de la formació del professorat des de diferents càrrecs i actualment ocupa la direcció del Centre del Professorat de Manacor. Des de l'any 2000 combina la seva dedicació professional amb la participació com a formadora en activitats sobre ús de la llengua i actituds lingüístiques destinades a professionals de diferents sectors.

Aina Calvo Sastre (Palma, 1969). Llicenciada en Filosofia i Lletres (1992) i doctora en Ciències de l'Educació amb menció europea (1997). Des de l'any 2000 és professora titular d'universitat en el Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Ha participat en diversos projectes de recerca i les seves principals publicacions giren al voltant de l'educació ambiental, el desenvolupament sostenible, la participació comunitària, l'abandonament primerenc de l'educació i la integritat acadèmica.

Magdalena Capellà Oliver (Algaida, 1980). Llicenciada en Humanitats per la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (2004). Va cursar el Postgrau de Cultura de Pau a la Universitat Autònoma de Barcelona (2005) i el Màster Universitari d'Estudis Teatrals a la mateixa universitat i a l'Institut del Teatre (2017). Actualment, cursa el Doctorat de Llengua i Literatura Catalanes i Estudis Teatrals a la Universitat Autònoma de Barcelona. Altrament, es dedica a la docència de llengües i al clown hospitalari.

Maria Josep Carrasco Escandell (Palma, 1956). Llicenciada en Filologia Hispànica per la Universitat de les Illes Balears (1979). Postgrau en Planificació i Serveis lingüístics per la Universitat de les Illes Balears (1993). Professora d'educació secundària de Llengua i literatura catalanes des de 1979, catedràtica d'ensenyament secundari des de 1997 fins a 2020. Ha treballat com a professora i també dins l'àmbit de la formació del professorat, com a assessora i formadora. Des de l'any 2000 combina la seva dedicació professional amb la participació com a formadora en activitats sobre ús de la llengua i actituds lingüístiques destinades a professionals de diferents sectors.

Xisca Castell (Palma, 1992). Graduada en Llengua i Literatura Catalanes per la Universitat de les Illes Balears (Premi extraordinari de final d'estudis, 2014). Ha cursat el màster en Literatura Comparada: Estudis Literaris i Culturals a la Universitat Autònoma de

Barcelona (2015) i el màster de Formació del Professorat (UIB, 2016). Actualment, combina la docència com a professora de català a secundària (IES Joan Alcover) amb la investigació com a tècnica de suport a la recerca del GRESIB.

Antoni Llabrés Fuster (Palma, 1968). Professor titular de Dret penal de la UIB (des de 2020; prèviament a la Universitat de València, on va ser Director del Servei de Política Lingüística), professor col·laborador a la UOC i membre del Laboratori Interdisciplinari sobre Drets i Llibertats de les Illes Balears (LIDIB). Director del Diploma de legislació lingüística i drets lingüístics de la UIB i professor del Màster en igualtat, polítiques públiques i drets lingüístics de la UV. Traductor i editor del *Codi penal* (1997 i 1999), autor del *Vocabulari de Dret penal* (2004), coordinador i autor del *Vocabulari de Dret* (2009 i 2021), i editor de *Legislació lingüística: usos institucionals i funció pública* (2021, en premsa).

Isidor Marí (Eivissa, 1949). És llicenciat en Filologia Catalana (Universitat de Barcelona, 1972). Ha estat professor a la Facultat de Filosofia i Lletres de Palma (1972-1980) i a la Universitat Oberta de Catalunya (1996-2014). Va ocupar càrrecs tècnics a la Direcció General de Política Lingüística de Catalunya (1980-1996). Des de 1989 és membre de la Secció Filològica de l'IEC, de la qual fou president (2010-2014). Pertany als Consells Socials de la Llengua Catalana de les Balears i de Catalunya.

Joan Melià i Garí (Porreres, 1954). Llicenciat en Filologia Hispànica (1978) i doctor en Filologia Catalana (1996). Ha estat catedràtic d'institut de batxillerat de Llengua i Literatura Catalanes i professor titular del Departament de Filologia Catalana i Lingüística General de la Universitat de les Illes Balears. Actualment és investigador col·laborador del Grup de Recerca Sociolingüística de les Illes Balears (GRESIB). Fa recerca en sociolingüística, didàctica de la llengua i planificació lingüística, part de la qual ha estat publicada en llibres i revistes especialitzades. Ha estat vicerector associat de normalització lingüística i director del Servei Lingüístic de la UIB, i director general de Política Lingüística del Govern de les Illes Balears (1999-2003). Va formar part de la Comisión de Expertos para el estudio del Uso de las Lenguas Cooficiales en la Administración General del Estado, Instituto Nacional de Administraciones Públicas (2005-2006).

Gemma Sanginés (Bilbao, 1970). És llicenciada en Psicologia i titulada amb Suficiència Investigadora (Universitat de Salamanca). Ha cursat el Màster en Modificació de Conducta Centro Didos, Salamanca) i en Psicologia de l'Esport (UNED). A banda de l'activitat professional com a psicòloga clínica i de l'esport, ha treballat des de l'any 2003 en el desenvolupament de programes d'entrenament en Assertivitat Lingüística. Actualment, és docent a l'EOI de València com a professora d'èuscar.

Miquel Strubell i Trueta (Oxford, 1949). Graduat en Psicologia i Fisiologia per la Universitat d'Oxford. Màster en Psicologia de l'Educació a la Universitat de Londres (Institut d'Educació). Llicenciatura en Psicologia i Diploma d'Estudis Avançats per la Universitat Autònoma de Barcelona. Va treballar a la Direcció General de Política Lingüística durant 19 anys i durant 16 a la Universitat Oberta de Catalunya. Es va jubilar el 2014.

Ïo Valls-Ratés (Barcelona, 1987). Professora al Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge a la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Llicenciada en Humanitats i Màster en Lingüística Teòrica i Aplicada (2018-19) a la mateixa universitat. Formadora en habilitats orals i narració des del 2012 amb el seu projecte personal Parla Per Tu. La seva activitat investigadora se centra en l'oralitat i l'ús de la realitat virtual per rebaixar la por de parlar en públic i construir un discurs oral efectiu. Ha escrit, en col·laboració amb Pilar Prieto, el taller sobre promoció de la lectura en veu alta, destinat a l'alumnat de Batxillerat, per al llibre de text *Ressons* de l'editorial Teide.

Maria del Mar Vanrell (Llucmajor, 1980). Professora contractada doctora del Departament de Filologia Catalana i Lingüística General de la UIB. Actualment és la coordinadora del Grup de Recerca Sociolingüística de les Illes Balears. Es va doctorar a la UAB el 2011 amb una tesi sobre la importància de l'altura tonal en determinades llengües romàniques (Premi extraordinari de doctorat, 2015). Les seves línies de recerca se centren en les interfícies gramaticals externes, l'adquisició com a llengua primera i estrangera d'aquestes interfícies i la variació lingüística.

Carlos Vecina Merchante (Palma, 1969). Llicenciat en Ciències Polítiques i Sociologia (UNED), graduat en Educació Social i doctor en Ciències de l'Educació (UIB). Ha desenvolupat la seva activitat professional entre la intervenció social, la docència universitària i la investigació. Ha dirigit i assessorat diversos projectes d'intervenció comunitària a nivell local, estatal i internacional. Entre 2011 i 2014 va col·laborar amb Marco Marchioni com a assessor en Investigació Acció Participativa, posteriorment va ser coordinador del projecte d'Intervenció Comunitària Intercultual (ICI) a Palma, implementat pel GREC. És autor de nombroses obres sobre aquesta temàtica. Actualment és professor contractat doctor a la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears, professor tutor al CA de la UNED de les Illes Balears i professor col·laborador a la UOC.

Joan-Albert Villaverde Vidal (Palma, 1971). Llicenciat en Filosofia i Lletres, especialitat de Filologia Catalana i Lingüística General, per la Universitat de les Illes Balears, i Màster en Llengua Catalana per la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha impartit classes com a professor associat a la UAB i a la UIB. És autor d'articles sobre sociolingüística, especialment referits a la situació de les Illes Balears, publicats en diverses revistes especialitzades. També ha col·laborat en diverses obres col·lectives sobre la matèria. Des de l'any 2001 és tècnic lingüista del Govern de les Illes Balears, on fa tasques d'assessorament i de planificació.

En homenatge a Miquel Strubell i Trueta (Oxford, 9 de març de 1949 - Palamós, 5 de març de 2022), a qui agraïm la tasca realitzada al llarg de la seva vida en l'àmbit de la política i la planificació lingüístiques de la llengua catalana.

Juny 2022

GOIB
CONSELLERIA
FONS EUROPEUS,
UNIVERSITAT I CULTURA
DIRECCIÓ GENERAL
POLÍTICA LINGÜÍSTICA

UIB
Universitat
de les Illes Balears

Departament
de Filologia Catalana
i Lingüística General