



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Marc de Bofarull Prats

**Estudi sociolingüístic de la situació de la llengua catalana
al CEIP Mare de Déu dels Àngels de Tarragona**

Treball de fi de grau

Curs 2017-2018

Tutor: Jordi Ginebra Serrabou

Grau de Llengua i Literatura Catalanes

Universitat Rovira i Virgili

Tarragona, maig de 2018

Taula de continguts

Agraïments.....	3
1. Introducció	4
1.1. Presentació	4
1.2. Objectius	5
1.3. Metodologia.....	6
2. Marc teòric i descriptiu	8
2.1. Llengua i poder	8
2.1.1. El poder simbòlic i el mercat lingüístic	9
2.1.2. Les ideologies lingüístiques	11
2.1.3. Llengua i poder a Catalunya	14
2.2. Contacte lingüístic.....	17
2.2.1. Interferències lingüístiques	19
2.2.2. Alternances de codis.....	20
2.2.3. Tries lingüístiques	22
2.3. Context sociolingüístic de l'estudi	23
2.3.1. El context lingüístic actual: Catalunya a l'inici del segle XXI.....	23
2.3.2. Usos i coneixements del català a Catalunya.....	25
2.3.3. Usos i coneixements del català a Tarragona	26
2.3.4. Les ideologies lingüístiques	31
2.4. La llengua a l'escola	33
2.4.1. La política lingüística escolar a Catalunya	35
2.4.2. El català a l'escola.....	38
2.4.3. El contacte lingüístic a les escoles catalanes	39
3. Anàlisi de la recerca	42
3.1. CEIP Mare de Déu del Àngels.....	42
3.2. Política lingüística del centre	43
3.3. Coneixements lingüístics	48
3.4. Usos lingüístics.....	52
3.4.1. Els escolars.....	52
3.4.2. Els mestres, monitors i personal del centre	59
3.5. Ideologies lingüístiques.....	66
3.5.1. Els escolars.....	66

3.5.2. Els mestres.....	70
3.6. Retolació del centre	72
4. Propostes d'actuació	74
5. Exercici reflexiu	81
6. Conclusions.....	82
7. Bibliografia	85
8. Annexos.....	91
Annex 1. Qüestionari lingüístic (escolars).....	91
Annex 2. Qüestionari lingüístic (mestres i professors)	95
Annex 3. Qüestionari lingüístic (monitors i personal del centre)	96
Annex 4. Guions de les entrevistes.....	97
Annex 5. Resultats del coneixement de català i castellà dels alumnes del cicle superior del curs 2016/2017.....	99
Annex 6. Resultats dels qüestionaris lingüístics	100
Annex 7. Fitxes de les propostes d'actuació.....	104

Agraïments

En primer lloc, volem donar les gràcies a l'Escola Mare de Déu dels Àngels per interessar-se per la situació sociolingüística del centre. La seva ajuda, col·laboració i participació ha estat imprescindible per dur a terme aquest estudi. També volem agrair especialment a la cap d'estudis de l'escola, la Núria Díaz, el seu temps i suport, però també a tots els infants, mestres, monitors i treballadors del centre, que han permès que ens endinsem en el seu espai de treball durant dues setmanes, i ho han fet de la millor manera possible. A l'equip directiu del centre els agraiem que hagin confiat tant en el Departament de Filologia Catalana com en el Programa d'Aprenentatge i Servei de la Universitat Rovira i Virgili per realitzar un estudi d'aquestes característiques.

En segon lloc, volem agrair al tutor del treball, Jordi Ginebra, l'ajut tant a l'inici del procés de busca i elaboració del treball com al final. Li agraiem el seu esforç en un any en què ha estat molt ocupat, ja que ha coincidit amb l'Any Fabra 2018.

En tercer i darrer lloc, ens agradaria agrair el suport i l'ajuda rebuts al meu entorn més proper: família i amistats. Moltes gràcies a tots els qui ens han fet costat al llarg d'aquests mesos, animant-nos en la realització del treball i encomanant-nos energia positiva per totes bandes. Gràcies de tot cor.

1. Introducció

1.1. Presentació

Davant l'elecció del tema del treball tenia clar que el havia d'estar encarat cap a dues matèries concretes: la llengua i l'educació. El meu interès envers aquests mons m'obligava a buscar un tema que els englobés, però que fos concret i, sobretot, útil. Com que formo part d'un agrupament escolta, sempre he estat en contacte amb un públic infantil i juvenil: la llengua que utilitzen aquests grups, que són el present i el futur, és un tema molt ampli i molt sucós per ser tractat en un estudi de final de grau. En els àmbits on es mouen la llengua no està sempre regulada: només a l'escola el català és la llengua vehicular i d'aprenentatge, fet que dona llibertat lingüística en les activitats extraescolars, que són les activitats normalment més ben apreciades pels infants i joves o, fins i tot, en altres contextos escolars com el pati, el menjador o al passadís. Així, arran de la preocupació pel futur de la llengua catalana, nombrosos estudis sociolingüístics han constatat darrerament que el català ha perdut pes en els usos dels infants catalans en les últimes dues dècades en contextos escolars: "Hem guanyat l'escola, però hem perdut el pati" (Vila 2004).

Aquest estudi parteix d'un projecte d'Aprenentatge Servei (APS), sorgit de la col·laboració del CEIP Mare de Déu dels Àngels de Tarragona amb el Programa d'Aprenentatge Servei de la Universitat Rovira i Virgili. Des de l'equip directiu i docent de l'escola es va detectar una disminució de l'ús de la llengua catalana de part de l'alumnat, tant autòcton com nouvingut. Per aquest motiu van decidir contactar amb la Universitat Rovira i Virgili, ja que consideraven que aquesta problemàtica podia ser objecte d'un estudi sociolingüístic. El fet que educació i llengua fossin els pilars principals de l'APS en qüestió em va fer decidir per emprendre aquest projecte tan engrescador, que mataria dos pardals d'un tret: realitzaria el meu treball de fi de grau i donaria un cop de mà a l'escola.

1.2. Objectius

Com a fruit d'un projecte d'Aprenentatge i Servei, aquest estudi té un objectiu general: fer un servei a l'escola Els Àngels de Tarragona, tot realitzant un treball que, d'una banda, analitzi la seva situació lingüística i, d'altra, proposi actuacions de política lingüística per a la normalitat de la llengua catalana. Des del primer moment, vam tenir clar que no només volíem formular uns objectius adequats a les necessitats de l'escola i els infants, sinó també uns objectius realistes i assolibles. Ens vam centrar a intentar situar la problemàtica lingüística escolar en el centre de l'estudi, posant tots els esforços a dur a terme una anàlisi com més acurada possible, i trobar solucions innovadores i eficaces per intentar capgirar la situació en la qual es troba el català.

Un cop conegudes les realitats sociolingüístiques del centre i de l'entorn més proper, ens vam proposar acabar de perfilar els objectius més específics del treball. En primer lloc, vam descriure els usos, els coneixements i les ideologies lingüístics no només dels escolars del centre, sinó també de tot l'equip de mestres i del personal treballador al centre (monitors d'activitats extraescolars, monitors de menjador, conserges, etc.). A partir de les dades declarades i observades, es pot realitzar una primera interpretació i una posterior anàlisi que permeti exposar els aspectes més conflictius. A més, aquest estudi també pretén detectar quins fenòmens lingüístics són presents al centre a causa del contacte entre llengües: es troba en un país considerat bilingüe i en una societat multilingüe.

Nogensmenys, un cop analitzada, caracteritzada i definida la situació lingüística en la qual es troba el centre, ens hem proposat d'aportar actuacions de política lingüística a l'escola i de proposar mètodes innovadors i eficaços per incentivar l'ús social del català entre els escolars del centre (activitats escolars o extraescolars, pràctiques per treballar el prejudici lingüístic, dinàmiques per fomentar l'ús, etc.) i també entre els treballadors.

1.3. Metodologia

L'estudi està dividit en tres apartats: el marc teòric i descriptiu, l'anàlisi lingüística de la recerca i les propostes d'actuació. A diferència del marc teòric i descriptiu i les propostes d'actuació, que es basen en estudis, articles i obres publicats, a l'anàlisi lingüística de la recerca es van utilitzar tres mètodes diferents per a la recollida d'informació sobre l'estat del català a l'escola. En primer lloc, durant els mesos de gener i febrer van ser contestats els qüestionaris lingüístics¹ (vegeu els annexos 1, 2 i 3). Els escolars, com a protagonistes de l'estudi, van contestar el qüestionari, que constava de cinc preguntes: la primera se centrava a estudiar els usos lingüístics de l'entorn familiar de l'escolar (pares, germans, avis, etc.); la segona, els usos lingüístics de l'entorn social més proper de l'escolar (amics, companys, cosins, etc.); la tercera, els usos lingüístics de l'entorn cultural de l'escolar (llibres, música, internet, televisió, jocs, etc.); la quarta, les impressions personals sobre les competències lingüístiques (expressió i comprensió oral i escrita), i la cinquena, les ideologies lingüístiques.

Aquestes preguntes van permetre tenir una visió àmplia i diversa dels usos, els coneixements i ideologies lingüístics dels escolars enquestats. Malgrat que és una qüestió que involucra tots els infants del centre educatiu, per realitzar l'estudi ens hem centrat en els escolars de dos cursos: de cinquè i sisè de primària, els cursos que formen el cicle superior. Hem escollit aquestes edats per diverses raons: per la diversitat i la quantitat elevada d'infants, pel seu recorregut escolar, pel seu contacte passat amb els mestres i monitors del centre i per la seva edat, ja que són els infants del centre que estan més capacitats per respondre algunes qüestions controvertides. A més, es van tenir en compte els adults que treballen i conviuen amb els escolars cada dia al centre per fer una anàlisi més exhaustiva: mestres, monitors de menjador, monitors d'activitats extraescolars, conserges i personal treballador al centre, com membres de l'AMPA. Aquest grup només va haver de respondre un qüestionari lingüístic, especialitzat en cada cas segons la seva tasca al centre segons si eren mestres o monitors i personal del centre.

¹Els qüestionaris lingüístics, que es poden trobar als annexos, van estar inspirats en qüestionaris d'estudis anteriors, però es van adaptar a les necessitats del nostre treball. D'una banda, els qüestionaris dels escolars van seguir els models utilitzats als estudis de Vila i Moreno (1996), Galindo (2006) i Flors-Mas (2017). D'altra banda, els dels mestres i personal del centre es van basar en el model utilitzat per Masomba (2012).

En segon lloc, durant dues setmanes de febrer vam dur a terme el treball de camp, l'observació de camp: vam assistir a totes les hores de classe, de pati, de menjador, d'aula d'acollida i d'activitats extraescolars per tal d'observar directament l'estat de la qüestió lingüística al centre. Durant aquestes dues setmanes es va posar el punt de mira sobretot en els usos, però també en les ideologies lingüístiques dels escolars. L'assistència com a observador en tot moment va ser clau no només per detectar els diversos comportaments tant d'infants com d'adults, sinó també per examinar l'estat de la llengua en les retolacions de l'escola i en les interaccions espontànies en diversos espais del centre (aula, passadís, aula de mestres, pati, menjador, etc.). Tanmateix, cal destacar la tasca com a observador actiu, ja que es van mantenir converses amb tots els membres del centre per parlar sobre la situació lingüística.

En darrer lloc, durant els mesos de març i abril, a partir dels resultats obtinguts amb els qüestionaris lingüístics i de les dades extretes de l'observació de camp, es van realitzar un seguit d'entrevistes² amb els informants més adients, tant infants com adults. Els infants entrevistats van ser un total de dotze, que pertanyien a quatre grups lingüístics distints: tres alumnes bilingües familiars catalanoparlants i castellanoparlants (grup A), tres alumnes castellanoparlants familiars que no tenen cap problema a l'hora de canviar-se de llengua (grup B), tres alumnes castellanoparlants que mai o gairebé mai canvien de llengua (grup C) i tres alumnes d'origen al·lòcton amb pares que no saben parlar castellà (grup D). Després d'analitzar la realitat sociolingüística del centre, vam creure que aquests grups lingüístics eren els més comuns i els més adients per extreure informació diversa. Les entrevistes, que es van dur a terme agrupant els alumnes segons els quatre grups lingüístic descrits, van seguir un guió concret (vegeu annex 4), però depenent de les respostes vam decidir tractar i preguntar altres qüestions que ens semblaven de més interès per a l'estudi.

²A diferència dels qüestionaris lingüístics, les preguntes de les entrevistes són d'elaboració pròpia.

2. Marc teòric i descriptiu

L'objecte d'estudi d'aquest treball és, doncs, la llengua catalana al CEIP Mare de Déu dels Àngels de Tarragona: pretenem analitzar els coneixements, els usos, les ideologies, les actituds i, en definitiva, tots els fenòmens i aspectes lingüístics i extralingüístics que condicionen la seva situació. Per aquest motiu, ens basarem en estudis que ens permetran establir unes bases teòriques que seran aplicades en l'anàlisi de la recerca realitzada.

A partir d'una divisió força genèrica, desenvolupem el marc teòric i descriptiu dividint-lo en quatre subapartats. En primer lloc, abastem conceptes introduïts per sociòlegs, lingüistes i sociolingüistes que relacionen els termes *poder* i *llengua*. Els estudis de Bourdieu (1985, 1991) i Woolard (2008, 2012a, 2012b, 2016) marquen les tendències principals d'aquesta primera part introduint diversos conceptes: *poder simbòlic*, *mercat lingüístic*, *ideologies lingüístiques*, *anonimat*, *autenticitat*, entre d'altres. En segon lloc, repassem els fenòmens de contacte de llengües en la socialització lingüística entre infants: les interferències lingüístiques, les tries lingüístiques i l'alternança de codis. En tercer lloc, per tal de contextualitzar l'estudi, observem la situació de la llengua catalana des d'un punt de vista sincrònic, manifestant l'estat actual, tenint present els usos, coneixements, actituds i ideologies lingüístics dels habitants de Catalunya i de la ciutat de Tarragona. Finalment, exposem un breu resum sobre la situació de la llengua al sistema educatiu català: analitzem els estudis que s'han basat en els comportaments lingüístics en contextos escolars i repassem la política lingüística escolar de les últimes dècades.

2.1. Llengua i poder

Llengua i poder són dos conceptes que han anat lligats al llarg de la història. Si repassem el territori català, ens adonarem que cada vegada que un poble se n'apoderava hi deixava una petjada lingüística, de diferents dimensions segons la intensitat i la durada de l'ocupació. L'imperialisme lingüístic espanyol, tant en terres americanes com a la península, exemplifica l'estreta relació entre llengua i poder. La llengua del poder establert, tant econòmic com polític, gairebé sempre gaudeix d'una millor posició de l'estatus i el corpus: rep suport polític, administratiu i acadèmic, fet que

permet assegurar-ne el coneixement i l'ús arreu. Pierre Bourdieu, en els seus estudis sociològics, introdueix dues nocions importants que li permeten formar jerarquies entre llengües i entre els seus parlants: el *poder simbòlic* (noció també traduïda com a *violència simbòlica*) i el *mercat lingüístic* amb tots els seus components.

2.1.1. El poder simbòlic i el mercat lingüístic

El *poder simbòlic* és un terme bourdieuà que fa referència a la dominació social i cultural, conscient o inconscient, implícita o explícita, en les relacions humanes dins d'una societat. Dit d'una altra manera, el poder simbòlic és "un poder legitimador que suscita el consens tanto de los dominadores como de los dominados[:] supone la capacidad de imponer la visión legítima del mundo social y de sus divisiones y la capacidad de imponer los medios para comprender y adaptarse al mundo social mediante un sentido común que representa de modo disfrazado el poder económico y político, contribuyendo así a la reproducción intergeneracional de acuerdos sociales desiguales"(Fernández 2005: 12-13). El poder simbòlic, que es pot trobar en tots els àmbits de la societat (polític, econòmic, cultural, etc.), dins el món lingüístic s'observa en qualsevol conversa: per a Bourdieu qualsevol acte de parla transmet un cert grau de domini social i cultural d'un parlant respecte d'un altre.

La llengua, com a sistema canviant i transversal, no es pot entendre ni estudiar sense els elements contextuals que l'envolten i la condicionen: les forces socials. Per aquest motiu i amb l'objectiu d'explicar el comportament lingüístic i els fenòmens del contacte de llengües, Bourdieu (1991) utilitza la metàfora del *mercat lingüístic*, que compara conceptes del món econòmic amb el món social. Bourdieu aconsegueix explicar la conducta lingüística de la societat, que té característiques semblants amb la conducta econòmica, a partir de la introducció dels conceptes següents: *mercat lingüístic*, *capitals (econòmics, culturals, socials i simbòlics)*,³ *camp social* i *habitus*, entre d'altres. La metàfora del *mercat lingüístic* consisteix a considerar que les persones d'una societat, tant individualment com col·lectivament, formen part d'un mercat: són competidors amb habilitats, condicions i característiques diverses i desiguals. Els mercats lingüístics són, doncs, espais dinàmics, complexos i negociables que estan

³ Pel que fa als capitals (econòmics, culturals, socials i simbòlics) de la teoria bourdieuana, vegeu Boix i Vila (1998: 139-141).

dominats pels poders simbòlics més valuosos. Cada individu i col·lectiu té uns *capitals*, que són les capacitats i els recursos diferents segons la seva condició utilitzats per jerarquitzar la societat. Els *capitals lingüístics*, que se situen dins dels capitals culturals, es relacionen directament amb la competència lingüística (expressió i comprensió oral i escrita) dels individus. El mercat també és condicionat pels múltiples espais de socialització, anomenats *camp social*. Finalment, destaca l'existència també dels *habitus lingüístics* de cada individu: "els sistemes duradors i transportables d'esquemes mentals i corporals de percepció, d'apreciació i d'acció [en el comportament lingüístic]" (Bourdieu 1994: 102). És a dir, són el conjunt de normes socials que guien els usos lingüístics tot condicionant els comportaments lingüístics dels individus quan entren en contacte al mercat. A més, l'*habitus* també és relacionable amb les anomenades *normes d'ús*, o normes socials, terme que intenta resumir quins són els comportaments lingüístics predominants en una comunitat lingüística. Segons Boix i Vila (1998: 145), hi pot haver dos tipus de relacions entre els individus i les normes d'ús: "D'una banda, les normes són obligacions que els pressionen; de l'altra, les normes són expectatives que indiquen que els altres faran quelcom en relació a ells."

Per tant, per a Bourdieu, el mercat lingüístic és el resultat de la topada de les diferents variables de camps socials, *habitus* i *capitals* (socials, econòmics, culturals i simbòlics) dels individus amb el poder establert d'aquella societat (Bourdieu 1991: 67):

Utterances receive their value (and their sense) only in their relation to a market, characterized by a particular law of price formation. The value of the utterance depends on the relation of power that is concretely established between the speakers' linguistic competences, understood both as their capacity for production and as their capacity for appropriation and appreciation; it depends, in other words, on the capacity of the various agents involved in the Exchange to impose the criteria of appreciation most favourable to their own products. This capacity is not determined in linguistic terms alone. It is certain that the relation between linguistic competences - which, as socially classified productive capacities, characterize socially classified linguistic units of production and, as capacities of appropriation and appreciation, define markets that are themselves socially classified - helps to determine the law of price formation that obtains in a particular exchange. But the linguistic relation of power is not completely determined by the prevailing linguistic forces alone: by virtue of the languages spoken, the speakers who use them and the groups defined by possession of the corresponding competence, the whole social structure is present in each interaction.

En una conversa, totes aquestes variables entren en joc i en competència: dos parlants es posen en contacte amb un recursos diferents i desiguals, fet que determinarà el desenllaç lingüístic final. En altres paraules, “utterances are not only (save in exceptional circumstances) signs to be understood and deciphered; they are also *signs of wealth*, intended to be evaluated and appreciated, and *signs of authority*, intended to be believed and obeyed” (Bourdieu 1991: 66). Segons Bourdieu, la llengua conté riquesa (*signs of wealth*) i poder (*signs of authority*): conceptes que proporcionen un valor simbòlic inconscient però present en la societat. Podríem atribuir a la llengua, doncs, dues qualitats: la capacitat de condicionar el comportament lingüístic d’altres persones i col·lectius i la facultat d’aportar informació (històrica, geogràfica, social, cultural, ideològica, etc.) que caracteritzi el parlant. El poder simbòlic és un poder invisible però omnipresent, i es fonamenta en dos pilars: la dominació i la legitimitat. D’una banda, domina el mercat a partir del control i la manipulació: com més poder simbòlic té un individu o col·lectiu, més capacitat de modificar el mercat tindrà. D’altra banda, és legítim perquè la major part de la societat el considera vàlid, normalment per les afinitats i complicitats que mantenen poder i societat (Fernández 2005).

Així, en els estudis del sociòleg francès els factors socials tenen molt més pes que els factors lingüístics: malgrat que totes les llengües puguin ser valuoses lingüísticament, no totes ho poden ser socialment. L’existència de llengües minoritzades, com el català, s’explica per aquestes desigualtats esmentades: com que el poder dominant en un territori no té en compte el seu valor lingüístic, són desprestigiades socialment. L’estigma lingüística, doncs, juga un paper fonamental en l’estat vital d’una llengua, que en definitiva viu dels seus usos i ideologies.

2.1.2. Les ideologies lingüístiques

Sense allunyar-se massa del poder simbòlic de les llengües, les *ideologies lingüístiques*, com a camp d’estudi de l’antropologia lingüística, hi tenen un pes força destacable. En el sentit més ampli del terme, les *ideologies lingüístiques*⁴ fan referència

⁴ Les ideologies lingüístiques han sigut recentment estudiades en l’àmbit juvenil català per Comellas (2005), Woolard (2008, 2016), Pujolar et al. (2010), Comellas, Junyent, et al. (2014), Tudela (2015) i Flors-Mas (2017), entre d’altres. Aquests estudis, però, parteixen des d’una perspectiva juvenil, període que comprèn normalment el sector de la població d’entre quinze i trenta-cinc anys o bé en l’etapa d’ensenyament secundari obligatori. En canvi, l’objecte d’aquest estudi no és el món adolescent, sinó l’infantil. Tanmateix, s’observen estudis sobre el comportament lingüístic en el pas de la primària a la

als “sistemes culturals d’idees sobre relacions socials i lingüístiques, juntament amb el seu carregament d’interessos morals i polítics” (Woolard 2008: 179). És a dir, són les idees i concepcions, tant positives com negatives, que tenen els parlants sobre qualsevol relació entre llengua i societat, segons les seves variants culturals, morals, polítiques, socials, històriques, personals, etc. En els estudis sociolingüístics, s’observen nombroses denominacions, que sovint mantenen diferències semàntiques, però en podem destacar les més utilitzades a casa nostra: *actitud*, *ideologia*, *opinió*, *percepció* i *representació*. Sigui quina sigui la seva denominació, les ideologies lingüístiques són concepcions complexes i transversals, que, malgrat les possibles variacions, apareixen implícites en el comportament lingüístic dels parlants.

En aquest apartat, doncs, ens basem en els estudis realitzats per Woolard sobre les ideologies lingüístiques per dues raons: per la seva llarga i notable trajectòria en aquest camp i per la seva especialització en el cas lingüístic català. A grans trets, la seva aportació teòrica es pot resumir amb la distinció i definició de dues ideologies lingüístiques: l’*anonimat* i l’*autenticitat*. Segons Woolard (2008, 2012a, 2012b, 2016), en el camp de les ideologies lingüístiques, l’autoritat lingüística és el poder legitimador i dominador, que no només dicta les lleis per a la bona comunicació i convivència lingüístiques, sinó que també és l’encarregada de separar els parlants, segons la relació que hi mantenen. Normalment, les ideologies lingüístiques apareixen explícites quan es produeix un contacte lingüístic i, per tant, un conflicte lingüístic: quan es manifesta la relació que es manté amb l’autoritat lingüística. Si ens endinsem en la distinció dels sistemes ideològics de Woolard, veiem que mantenen una relació diferent amb l’autoritat lingüística. L’anonimat, que beu de fonts de la Il·lustració, legitima les llengües majoritàries i hegemòniques. Les llengües esdevenen senzillament un sistema de comunicació “públic”, “comú” i “universal”, ja que els seus parlants, a partir d’una neutralitat inconscient, adopten una veu “anònima”, una “veu des d’enlloc” amb una “visió des d’enlloc” en busca d’un benefici global, fet que afavoreix les llengües majoritàries. La llengua de l’anonimat és la llengua invisible, l’universal (Woolard 2012b: 110-111):

secundària, estadi en el qual les actituds lingüístiques dels parlants es modifiquen pel canvi d’espais de socialització lingüística (Bretxa 2014).

[Les] llengües hegemòniques en les societats occidentals modernes sovint basen la seva autoritat lingüística en la concepció d'anonimat. Aquest concepte és un fonament ideològic de l'autoritat política del públic modern en el sentit dels sociòleg alemany Habermas. El públic és concebut com una veu general, que deixa a part les característiques interessades i privades de cada persona. Aquest públic desinteressat assoleix, suposadament, una superior "objectivitat lliure de perspectiva que el filòsof Thomas Nagel ha anomenat "una visió d'enlloc". Anònima, diguem-ne. Idealment, el ciutadà desinteressat que participa en el discurs públic parla en una "veu des d'enlloc". No hi sentim els interessos d'un grup social històricament específic. Dins una ideologia de l'anonimat, l'autoritat lingüística d'una llengua estàndard comuna no és localitzada, sinó desarrelada i universalista. Dins d'aquest raonament, les llengües públiques poden ser usades igualment per tothom, precisament perquè no pertanyen a ningú en particular.

En canvi, l'autenticitat parteix de la idea romàntica que les llengües simbolitzen l'essència d'un poble, l'ànima d'un territori, l'esperit d'una nació. Les llengües minoritàries i minoritzades normalment es recolzen en la ideologia de l'autenticitat: els seus parlants prenen consciència de la relació entre llengua i identitat i valoren l'arrelament identitari, nacional i geogràfic, per damunt de la funció que té la llengua en l'anonimat. La llengua de l'autenticitat és la llengua marcada, la particular (Woolard 2008: 183):

Autenticitat s'entén com l'expressió genuïna i essencial d'una entitat o d'un "jo" (self). És ben sabut que l'autenticitat com a base ideològica sorgeix amb el romanticisme dels segles XVIII i XIX, i la seva visió de poble, llengua i nació. La veu "autèntica" se sent com a icònica de "l'esperit" d'una comunitat particular. [...] Mentre que la funció referencial de la llengua és ideològicament crucial en l'esfera pública de l'anonimat, la funció pragmàtica de la indicat social (indexicality) és primordial en la ideologia de l'autenticitat. La parla esdevé no solament un signe indicatiu sinó fins i tot una icona d'un tipus particular de persona. Aquesta relació icònica de la llengua a la persona és de fet l'essència de l'autenticitat.

Tot i l'oposició d'aquestes dues ideologies, cal comentar que la presència d'una no exclou la de l'altra. Per estudiar el comportament humà en els camps ideològic, lingüístic i social sempre s'han de tenir en compte moltes variants; els resultats no es poden concebre com a opcions blanques o negres, sinó com a tendències generals que es poden matisar. Per tant, en un mateix discurs o parlant és possible i comú observar les dues ideologies comentades en diversos contextos i proporcions. Més recentment, Woolard (2012a, 2016) ens presenta el *naturalisme sociolingüístic* com a embrió de l'anonimat i l'autenticitat. A *De Vulgari Eloquentia*, de Dante Alighieri, ja apareix aquesta

idea quan prioritza i separa la llengua vernacle (coneixements lingüístics adquirits per naturalesa) de la gramàtica (coneixements lingüístics adquirits artificialment). De fet, el naturalisme sociolingüístic, com una subcategoria del *naturalisme lingüístic*, estudiat i analitzat per John Joseph a *Limiting the Arbitrary: Linguistic naturalisme and its opposites in Plato's Cratylus and Modern Theories of Language* (2000), és la ideologia que pretén legitimar l'autoritat lingüística més natural. Tant l'anonimat com l'autenticitat parteixen de la idea que la llengua és un element natural, en què les seves característiques han vingut donades per la pròpia naturalesa sense que l'acció humana o del poder establert les hagi pogut modificar. Tanmateix, mentre una busca la universalitat i homogeneïtat lingüístiques, l'altra cerca la particularitat i l'essencialitat.

2.1.3. Llengua i poder a Catalunya

Catalunya és avui una societat bilingüe, per la cooficialitat del català i el castellà, i multilingüe, per la immigració, els mitjans de comunicació i la revolució digital. Per tant, en societats d'aquestes característiques és freqüent el contacte lingüístic i, per extensió, el conflicte lingüístic. En aquesta societat, històricament el poder simbòlic de la llengua ha anat estretament lligat a la lluita política i nacional entre Catalunya i Espanya. En termes generals, el conflicte lingüístic català s'ha vist afectat per un seguit d'aspectes sociopolítics importants. A cavall dels segles XIX i XX, la revitalització de la cultura catalana i el naixement del catalanisme polític aconseguïen iniciar un procés de renacionalització de Catalunya en el qual la llengua catalana, llengua pròpia de tota la societat catalana, arriba a ser considerada la llengua més representativa per a un sector de la població, que fins aleshores atorgaven el poder simbòlic a la llengua castellana. Tanmateix, la feblesa relativa del catalanisme polític i la força d'altres sectors urbans recolzats per l'Estat feien destacar la dualitat lingüística del país, apareguda en èpoques anteriors: el castellà era "la llengua nacional" i el català, "la llengua regional". Passada l'etapa franquista, la lluita simbòlica continua i el xoc de polítiques —lingüístiques o no— al país s'ha manifestat a través de les ideologies lingüístiques de l'anonimat del castellà i de l'autenticitat del català (Boix i Vila 1998: 164-173). Actualment, el seu mercat lingüístic és plural i varia en funció de les seves condicions geogràfiques, socials, econòmiques i culturals. Es contraposen dues autoritats lingüístiques: el català, que té el suport polític principalment de la Generalitat de Catalunya i un suport popular

provinent de les classes socials mitjana i mitjana-alta, i el castellà, que és legitimat pel govern espanyol i rep el suport popular d'una gruix important de la societat catalana.

Woolard (2016), en el seu estudi més recent, repassa les ideologies lingüístiques dominants a Catalunya a les últimes dècades: cal destacar-ne dues aportacions. En primer lloc, considera que l'anonimat i l'autenticitat van contribuir en la no desaparició del català durant l'època franquista, però en l'actualitat n'impedeixen la total normalitat lingüística. D'una banda, malgrat la persecució i la repressió lingüístiques del règim franquista, com que els catalanoparlants consideraven la llengua castellana no pas com una llengua comuna i anònima, sinó com la pròpia d'algú molt concret, no va tenir la possibilitat d'arrelar tant en el territori. A més, l'autenticitat del català durant les primeres dècades de la democràcia va facilitar que es comencés a avançar cap a la normalitat de la llengua. D'altra banda, fins a principis del segle XXI, el català es trobava en una situació en la qual, tot i l'etapa de normalització lingüística, no havia pogut assolir l'anonimat en tots els àmbits de la societat, a causa tant de l'extensió del castellà com de l'autenticitat catalana, que impedia la incorporació de nous parlants. En segon lloc, argumenta les evolucions de les ideologies lingüístiques a Catalunya, que es relacionen amb el context social, econòmic, polític i nacional en què es troba el país. Mentre que el discurs del nacionalisme espanyol s'aferra cada vegada més a l'autoritat lingüística del castellà, sempre des de l'anonimat, una nova visió postnaturalista de l'autenticitat apareixen corrents catalanistes (Woolard 2016: 92-93):

By the end of the 20th century, construals of and conflicts over language in many spheres of public discourse in and about Catalonia rested less and less on the traditional ideology of authenticity that had sustained earlier periods. Spanish nationalist and Castilianist discourses on the one hand increasingly based the authority they attributed to, and demanded for, that language on claims to its anonymous universality and its global clout. On the other hand, by the turn of the 21st century, Catalanists were also increasingly pushing back against the constraints of the local and the authentic to move Catalan out of the frame of traditional authenticity and into the frame of anonymity, advocating that it be understood not as a marker of ethnolinguistic identity but as a common public language available to all. There were also inchoate movements of language activists and political strategists to counter sociolinguistic naturalism and to reconstrue linguistic authenticity itself as an anti-essentialist, goal-oriented project of active construction through flexible and even playful artifice.

Aquesta ideologia postnaturalista de l'autenticitat neix de la necessitat de normalitzar el català: allunyant-se dels discursos naturalistes de l'autenticitat pretén aconseguir l'anonimat a través d'un enfocament clarament social, atractiu i modern, com mostren les diverses campanyes dutes a terme pel Govern o per les entitats que defensen la llengua ("El català, llengua comuna", "Tu ets mestre", "En català, tu hi guanyes", "Utilitza la llengua", "Dóna corda al català", "El català va amb tu", "Encomana el català"). Com ja apuntava Riera (2011), durant els primers anys de la democràcia, les ideologies lingüístiques a Catalunya, que eren impulsades pel poder polític català i s'emmarcaven en el marc de l'autenticitat, volien recollir "el desig social de recuperar l'ús del català com a llibertat democràtica i signe de la identitat col·lectiva" i establir "una base teòrica, legislativa i organitzativa sòlida". El nou discurs ideològic esmentat amb el concepte de *llengua pròpia*⁵ en ment ha intentat assolir tres objectius: no cometre els mateixos errors que les polítiques lingüístiques del govern espanyol, basades en l'anonimat del castellà, que han fet minvar l'ús social del català; evitar vincular la defensa de la llengua únicament amb motius identitaris i nacionals, i "fomentar el català com a objectiu valuós i compartit per una societat cohesionada i inclusiva" tot reforçant "la idea que el coneixement del català afavoreix la igualtat d'oportunitats i la promoció social". Així, doncs, s'observa un canvi de visió ideològica de la llengua a Catalunya, fet que es pot relacionar amb el context social, econòmic, polític i nacional del país.

A més, per concloure aquest apartat, és oportú esmentar dues ideologies lingüístiques observades a Catalunya en les últimes dècades, que es poden relacionar amb les teoritzades per Woorlard. Segons Boix i Vila (1998: 176-179), podem observar a Catalunya la presència de dos corrents oposats ideològicament: les *ideologies liberals* i les *ideologies ecolingüístiques*. Per un cantó, les liberals tenen com a principis primordials "la prioritat moral de l'individu, l'autonomia i llibertat personals", el no intervencionisme polític, la neutralitat institucional respecte de les tendències

⁵ Pel que fa a llengua pròpia, Riera (2011: 161) ja en ressalta la seva importància en el camp de les ideologies lingüístiques: "Un concepte fonamental des del punt de vista de les ideologies és el de *llengua pròpia*, recollit ja per l'Estatut d'autonomia de Catalunya de 1979 i ampliat per la Llei de normalització lingüística de 1983. El català es considera la llengua pròpia de Catalunya, i hi és oficial al costat del castellà, que és oficial a tot l'Estat. Aquesta formulació ha tingut uns efectes jurídics molt rellevants, que han permès prioritzar l'ús del català en certs àmbits. Es basa en la idea que la llengua catalana és la que identifica el territori i la comunitat des d'un punt de vista històric i distintiu."

lingüístiques de la societat. Aquestes ideologies, properes a l'anonimat, a Catalunya han criticat les ideologies de la política lingüística catalana per legitimar la catalanització de la societat. Per l'altre cantó, les ecolingüístiques, que connecten directament amb les ideologies de l'autenticitat, "propugnen el manteniment de la diversitat lingüística tant local com global". Més enllà de l'arrelament identitari, defensen l'heterogeneïtzació i la igualtat lingüístiques des d'un punt de vista deseurocentralista.

2.2. Contacte lingüístic

Els humans com a éssers vius tenim la necessitat de viure en societat, de mantenir un contacte amb altres persones per motius socials, comercials, polítics, culturals, bèl·lics, etc. Per naturalesa les relacions humanes, doncs, han sigut relacions culturals i, per tant, lingüístiques: el contacte lingüístic es pot considerar un fenomen que, malgrat tenir un estudi força recent, es produeix ben bé des de les formacions de les llengües. Cal entendre contacte lingüístic com la presència simultània de diverses varietats lingüístiques en un mateix espai d'una comunitat o societat (Weinreich 1996): per exemple, l'ensenyament de l'anglès o, fins i tot, del català a les aules de les escoles catalanes. Tal com demostra l'ortografia, la llengua és un sistema canviant que està en continu moviment. Si ens fixem en la història de la llengua catalana, el seu naixement és el resultat de principalment dos processos canvians: l'heterogeneïtzació d'una evolució concreta del llatí vulgar, que es va dur a terme en el territori de la Catalunya Vella, i l'homogeneïtzació dels resultats d'aquesta evolució. A grans trets, aquesta simplificació del procés, que té presents molts altres factors lingüístics i extralingüístics durant la seva formació i consolidació, intenta resumir que tot contacte lingüístic pot condicionar o evolucionar cap a un canvi lingüístic.

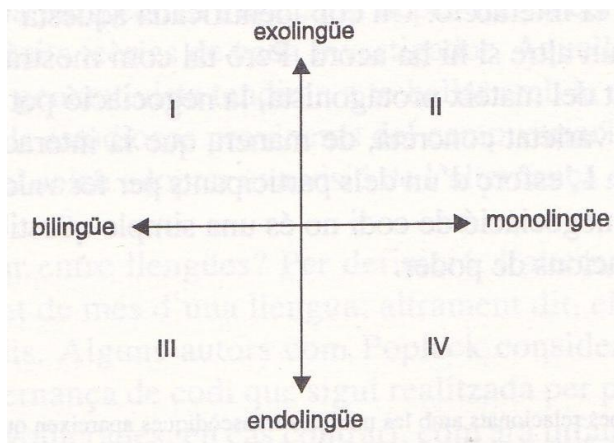
Si fem un repàs a la història d'Occident, observem que ja els grecs i els romans rebutjaven els pobles veïns per les seves realitats culturals i lingüístiques: els anomenaven *bàrbars*. Així, una situació de contacte lingüístic pot fer sorgir una situació de conflicte (lingüístic). El contacte lingüístic a Catalunya ha conduït cap al canvi i conflicte lingüístics: des del finals del segle XIX i principis del XX, la incorporació del castellà, afavorit pels poders polítics i econòmics i per les onades migratòries, ha permès transformar la societat catalana en bilingüe. De fet, el bilingüisme a Catalunya, que va patir les conseqüències d'una forçada diglòssia durant l'etapa franquista, es troba en

una situació desigual: gairebé tots els catalanoparlants són bilingües, però no tots els castellanoparlants ho són (Boix i Vila 1998: 94). Arran del contacte lingüístic neix aquesta desigualtat entre els dos idiomes, que autors com Aracil (1982) i Ninyoles (1978) han anomenat *conflicte lingüístic*. Segons aquests autors, el conflicte lingüístic és un fenomen dinàmic i evolutiu de la relació entre la llengua i el seu entorn sociocultural. En el cas català, el conflicte lingüístic del bilingüisme s'expressa a través de diversos símptomes que relacionen les funcions de la llengua amb el seu ús social. Per exemple, la incorporació del castellà en territori català ha pogut tenir dos resultats diferenciats: la substitució lingüística, si els seus parlants decideixen abandonar la seva llengua i utilitzen la novinguda, o la normalització lingüística, si els parlants procuren utilitzar la seva llengua per a tot, per a tothom, en tot lloc i en tot moment. Segons el territori catalanòfon, podem observar una solució diferent del conflicte lingüístic, tot i que la submissió lingüística⁶ és la pràctica més habitual dels catalanoparlants en converses entre bilingües (Suay i Sanginés 2005).

Boix i Vila (1998: 244) classifiquen els fenòmens de contacte de llengües a partir de dos eixos: l'eix exolingüisme-endolingüisme (en vertical) i l'eix unilingüisme-bilingüisme (en horitzontal) (vegeu el gràfic 1). Mentre que el primer permet separar les interaccions lingüístiques segons si són de la mateixa comunitat lingüística o no (els contactes endolingües comparteixen la comunitat lingüística i els exolingües no), el segon permet diferenciar les interaccions lingüístiques segons el nombre de codis lingüístics (els contactes unilingües són d'un sol codi i les bilingües de més d'un). A partir d'aquests eixos, doncs, els contactes lingüístics es poden dividir en quatre grups: els contactes bilingües i exolingües, una conversa de més d'una llengua entre membres d'una mateixa comunitat; els bilingües i endolingües, una conversa de més d'una llengua entre membres de comunitats lingüístiques diferents; els exolingües i monolingües, una conversa d'una sola llengua entre els membres d'una mateixa comunitat, i els endolingües i monolingües, una conversa d'una llengua entre els membres de dues comunitats diferents.

⁶ La submissió lingüística és "la conducta [apresa] de plegar-se sistemàticament a la llengua (dominant) de l'interlocutor/a", que s'expressa en l'anomenada *noma de convergència al castellà* (Suay Sanginés 2005:28).

Gràfic 1. Eixos del contacte lingüístic



Font: extret de Boix i Vila (1998: 245) amb el títol “L’espai comunicatiu analitzat en termes d’endo/exolingüisme i uni/bilingüisme”

El contacte de llengües, doncs, és freqüent i fins i tot normal en la major part de la societats europees del segle XXI, com Catalunya. Aquest contacte es reflecteix a partir de tres pilars: els coneixements, els usos i les ideologies. Després d’haver parlat de les ideologies lingüístiques, aprofundim en els usos i fem referència a la divisió de Vila i Ros (2012) per explicar quins són els possibles usos lingüístics al país. Segons Vila i Ros (2012), es poden observar cinc graduacions en els hàbits lingüístics catalans: el coneixement sense ús, que és el de parlants que malgrat saber parlar una llengua no l’utilitzen; l’ús reactiu submís, que és el de persones que només parlen una llengua amb la persona que els la parla; l’ús proactiu submís, que és el de parlants que utilitzen una llengua, però la canvien per a qualsevol motiu; l’ús proactiu fidel, que és el d’usuaris lleials a una llengua que de vegades se senten incòmodes, i l’ús assertiu, que és el de persones que utilitzen una llengua amb comoditat i seguretat. Malgrat aquesta diversitat d’interaccions i d’usos lingüístics, a grans trets podem observar tres fenòmens entorn el contacte de llengües, entorn el multilingüisme: la interferència lingüística, l’alternança de codis i la tria lingüística (Galindo 2006).

2.2.1. Interferències lingüístiques

Com ha demostrat la història, tota llengua manté contactes lingüístics, tant si són intralingüístics com interlingüístics, que poden derivar en canvi. Dins els estudis del contacte lingüístic, l’obra *Languages in Contact*, d’Uriel Weinreich (1953), és cabdal en la bibliografia sociolingüística, ja que detecta la necessitat d’introduir l’estudi no només

dels factors lingüístics, sinó també dels extralingüístics en els estudis dels fenòmens de contacte de llengües. Weinreich (1996: 29) anomena *interferències* (lingüístiques) els “fenòmens de la parla i el seu impacte sobre les normes de cadascuna de les llengües exposades en contacte”. Segons Weinreich, les interferències, que són analitzades a través de tres nivells de la llengua (fònic, gramatical i lèxic),⁷ es poden manifestar a través de dos fenòmens: la *transferència* i la *identificació interlingüística*. D’una banda, la transferència equival al manlleu, un element lingüístic extern que s’introdueix a la llengua i s’hi integra, com el so dental fricatiu sonor del castellà. D’altra banda, la identificació interlingüística es basa en la transferència no absoluta sinó parcial d’un element lingüístic d’una llengua a una altra. Actualment, en la sociolingüística catalana les interferències lingüístiques poden rebre diverses denominacions segons les seves característiques: *manlleu*, *calc*, *híbrid*, entre d’altres. Sigui quina sigui la seva denominació, aquest fenomen té cada vegada més pes en la llengua catalana per diverses raons. A pesar que l’estudi de Rull (2008: 71-83) es basa només en les interferències lèxiques, podem utilitzar les raons descrites específicament pels manlleus lèxics per explicar els motius pels quals s’introdueixen i es consoliden a la llengua totes les interferències lingüístiques. Observem, doncs, sis raons que faciliten el camí a les interferències lingüístiques: la necessitat, el contacte⁸, la moda o l’esnobisme, la internacionalitat, el multilingüisme i la internacionalització de les societats i la negligència, el descuit o la ignorància.

2.2.2. Alternances de codis

La presència de més d’una llengua en una comunitat bilingüe o multilingüe permet augmentar, entre altres fenòmens lingüístics, l’alternança de codis. Estudiada sobretot per Gumperz (1982a, 1982b), i per Rosselló (2010, 2014) en el món infantil català, és el fenomen lingüístic que manté dos codis diferenciats dins del mateix discurs: “l’alternança és la juxtaposició de dos (sub)sistemes gramaticals diferents en un mateix fragment de parla” (Rosselló 2010: 17). Des d’una perspectiva encarada a la llengua,

⁷ Malgrat que Weinreich (1996) només arriba a distingir tres nivells, altres autors han considerat que s’observen interferències lingüístiques en tots els nivells de la llengua. Rull (2008) n’apunta nou: lèxic, sintàctic, morfològic, fonètic, prosòdic, ortogràfic, tipogràfic, pragmàtic i fraseològic.

⁸ Rull (2008) distingeix diverses situacions que condicionen de manera diferent les interferències que esdevenen per contacte lingüístic: el veïnatge, el bilingüisme, la diglòssia, la superposició cultural, la immigració i el retorn d’emigrants.

Weinreich (1996) va considerar que l'alternança de codi era una irregularitat de la norma monolingüe, que mostrava la incompetència lingüística del parlant. Tanmateix, els estudis de Gumperz (1982a, 1982b), des d'una mirada més social, posen l'èmfasi en les funcions socials de l'alternança de codis i en les seves capacitats comunicatives addicionals.

A grans trets, Rosselló (2010) destaca quatre aportacions de Gumperz en l'estudi de l'alternança de codis. En primer lloc, trobem la diferència entre l'*alternança (de codis) situacional* i l'*alternança (de codis) metafòrica*: mentre que les situacionals “descriuen alternances que permeten redefinir el tipus de relació entre els parlants (per exemple, assenyalen que s'ha passat de parlar de qüestions formals a temes quotidians)”, les metafòriques “transmeten significat social i s'usen per aconseguir efectes comunicatius especials (accentuar la solidaritat entre parlants, emfasitzar l'estatus d'un dels interlocutors, etc.)” (Galindo 2005: 252). El segon element remarcable és la dicotomia entre el *codi intragrupal (we code)* i el *codi intergrup al (they code)*. El codi intragrupal s'associa en les varietats normalment minoritàries, en interaccions exolingües i en contextos informals; en canvi, l'intergrup al tendeix a relacionar-se en varietats majoritàries, en contextos formals i en contactes endolingües. En tercer lloc, Gumperz enumera sis funcions discursives de l'alternança: la citació de paraules d'altri, l'especificació del destinatari, la interjecció, la reiteració, la qualificació del missatge i l'oposició entre la personalització i l'objectivació. El quart i últim punt a destacar és el conjunt de factors que “fan possible una interpretació determinada del missatge”, que reben la denominació d'*apunts de contextualització* (Rosselló 2010: 19).

Arran de l'*alternança de codis (code-switching)*, han aparegut altres termes com la *barreja de codis (code-mixing)*, que fa referència a l'ús de més d'una llengua en una conversa, de manera que el resultat de la suma dels dos codis formi una varietat lingüística híbrida (Simon 2012). A pesar que aquest fenomen no ha pogut gaudir de molts estudis a Catalunya, es pot relacionar amb el fenomen del *mixtilingüisme*, encunyat per Albert Rossich a *El plurilingüisme a la literatura catalana* (2014): considera que és “la confusió de dos o més idiomes de tal manera que el resultat no és cap llengua realment existent, sinó una barreja nova”. Dit això, podem resumir que l'alternança de codis és un fenomen que va més enllà d'una interferència lingüística i passa a ser un símptoma d'un fort bilingüisme que, d'una banda, pot aportar elements comunicatius

al discurs multilingüe i, d'altra banda, pot simbolitzar un fenomen perjudicial per a una llengua minoritzada, com és el cas del català.

2.2.3. Tries lingüístiques

En un context plurilingüe, la topada de dues o més llengües permet al parlant escollir entre les diverses opcions lingüístiques. El dubte que sorgeix en aquest estadi de contacte lingüístic es centra en saber quins factors socials, personals i psicològics condicionen la tria lingüística de cada parlant. Els parlants són objectes moguts pel mercat dominant o subjectes que mouen el mercat? Seguint la teoria de Weinreich (1996), tots els factors (lingüístics i extralingüístics) influeixen, d'una manera o d'una altra, en la decisió última del parlant. Les tries lingüístiques, doncs, són les opcions escollides pels parlants en una interacció lingüística i van estretament lligades a la consciència i competència lingüístiques dels usuaris.

A part del model del mercat lingüístic de Bourdieu, en aquest treball també ens fixarem en un altre model utilitzat per explicar els fenòmens de contacte lingüístics que s'observen en les relacions socials, lingüístiques, econòmiques, culturals, etc., d'una societat: el model del marcatge. Myers-Scotton (1993, 2002) formula la teoria del model de marcatge que consisteix a considerar que cada comunitat lingüística té unes normes de comunicació establertes que distingeixen dues varietats lingüístiques, segons les tries dels parlants. És a dir, segons les tries lingüístiques en un determinat context d'una comunitat, podem diferenciar la varietat marcada i la no marcada (Bretxa 2014: 29):

Segons l'autora tota comunitat de parla té unes normes d'interacció que estableixen una varietat no marcada (o esperada) per cada tipus de context o circumstància. Per tant, utilitzar qualsevol altra varietat no esperada es convertirà en una tria marcada, remarcable o innovadora que provocarà que els participants intentin interpretar-ne el motiu. El model teòric de Myers-Scotton ofereix als individus la decisió del seu comportament lingüístic en cada interacció, deixant al marge els elements externs i les estructures socials. D'aquesta manera el parlant pot escollir entre emprar la varietat no marcada (esperada) o bé, adoptar una altra varietat.

Per tant, tenint en compte el model de marcatge, podem establir dos altres conceptes que presencien el contacte lingüístic. D'una banda, les *normes d'ús lingüístic* són aquelles regles encarregades d'establir unes pautes comunes en tota la comunitat lingüística o bé en una part concreta. Aquestes normes, que són compartides per a tots els parlants d'un mateix grup, defineixen la varietat lingüística no marcada. D'altra

banda, quan en una interacció no es comparteixen les mateixes normes d'ús lingüístic, sigui per la raó que sigui, és necessari que es produeixin les *negociacions de codi* per establir no només la varietat lingüística que s'utilitzarà, sinó també les normes més adients per a la interacció. Les negociacions de codi poden acabar en dues opcions possibles: en acord, quan el consens ha permès que els dos interlocutors es possessin d'acord a escollir un mateix codi; i en desacord, quan els parlants no poden arribar a un consens, fet que conclou amb una conversa amb més d'una llengua o bé amb el final de la conversa (Galindo 2006:14). Així doncs, la presència d'aquests dos elements, implícits quan es tracta d'interaccions monolingües i exolingües i necessàriament més explícits en contactes multilingües i endolingües, és indispensable per a qualsevol conversa, ja que ajuda no només a decidir la tria lingüística més adequada, sinó també a prosperar en la bona comunicació.

2.3. Context sociolingüístic de l'estudi

En aquest apartat, exposem les qüestions contextuais de la llengua catalana a Catalunya, a Tarragona i al barri de la Granja, localització on es troba l'Escola Mare de Déu dels Àngels. A través de les dades de les últimes enquestes realitzades a tot Catalunya (EULP08, EULP13, entre d'altres), resumim els aspectes més rellevants dels usos, coneixements i ideologies lingüístics.

2.3.1. El context lingüístic actual: Catalunya a l'inici del segle XXI

A les primeres dècades del període democràtic, cal destacar els estira-i-arrotonsa entre les polítiques lingüístiques dels mandats de partits catalanistes o d'esquerres a Catalunya, i les forces polítiques (conservadores o progressistes) que encara bevien de l'imperialisme lingüístic franquista, a l'Estat espanyol. Actualment, els estira-i-arrotonsa lingüístics han augmentat entre el moviment independentista català i el moviment unionista: tot i la vigència del conflicte en qüestió, ja es poden observar les primeres conseqüències d'aquest debat políticolingüístic. Tant els primers com els segons són elements polítics fonamentals que permeten entendre millor la situació lingüística catalana actual: un bilingüisme peculiar. Tanmateix, és oportú no oblidar factors molt més externs, factors universals, que han influït no només en la situació del català actual, de manera tant positiva com negativa, sinó també en la de totes les llengües del món.

En el segle XXI, i ja a finals del XX, han coincidit tres processos simultanis i interdependents (Ferrando i Nicolàs 2015: 435):

- la mundialització de l'economia, sorgida de fet amb el colonialisme i aguditzada amb l'extensió del capitalisme transnacional [...]; la mundialització tendeix a aguditzar els desequilibris demogràfics, econòmic i culturals entre Occident i el món subdesenvolupat;
- l'acceleració dels canvis socioeconòmics, afavorida per la revolució tecnològica en les comunicacions i els transports, al servei del mercat planetari; i
- la uniformització de les formes de vida i de les pautes de producció i consum culturals, que, a més d'afavorir la pèrdua de valors transcendentals, neutralitzen les diferències entre els pobles i els individus.

Sociolingüísticament parlant, el paper del contacte lingüístic dins d'una societat tan globalitzada ha estat alterat en molt poc temps, amb molta intensitat i de moltes formes diverses, fet que obliga a tenir en compte molts aspectes a l'hora de parlar de contacte entre llengües. Les llengües, que antigament estaven acostumades a mantenir un contacte lingüístic que tenia present bàsicament factors geogràfics (les llengües dels territoris més propers), comercials (les llengües dels grups en què mantenien un contacte comercial), imperials (les llengües dels pobles invasors en un territori), de prestigi (les llengües que per raons històriques han tingut més prestigi en un territori), entre d'altres, amb poques dècades experimenten uns canvis immediats, diversos i intensos.

En aquest context, a partir de l'inici del segon mil·lenni Catalunya s'ha vist afectada demogràficament altra vegada per una onada migratòria. Sobretot durant la dècada del 1998-2008, arriben a terres catalanes un elevat nombre de persones que no provenen pas d'un grup lingüístic concret, com va passar amb la llengua castellana en les onades migratòries del segle XX, sinó de grups lingüístics diversos, fet que, en relativament poc temps, situa el català en un context multilingüe molt divers. L'augment de població al·lòctona, moguda per raons laborals i residencials i provinent bàsicament de l'Amèrica Llatina i l'Àfrica, i els canvis apareguts amb el nou mil·lenni poden alterar la situació lingüística catalana desplaçant la llengua autòctona, el català. Aquest desplaçament es produeix amb l'arribada de noves llengües, però també amb l'ús exclusiu del castellà per parts de certs grups, fet que impedeix, d'una banda, una total integració a la societat, que entén la llengua com a òrgan essencial d'integració social i cultural i, d'altra banda,

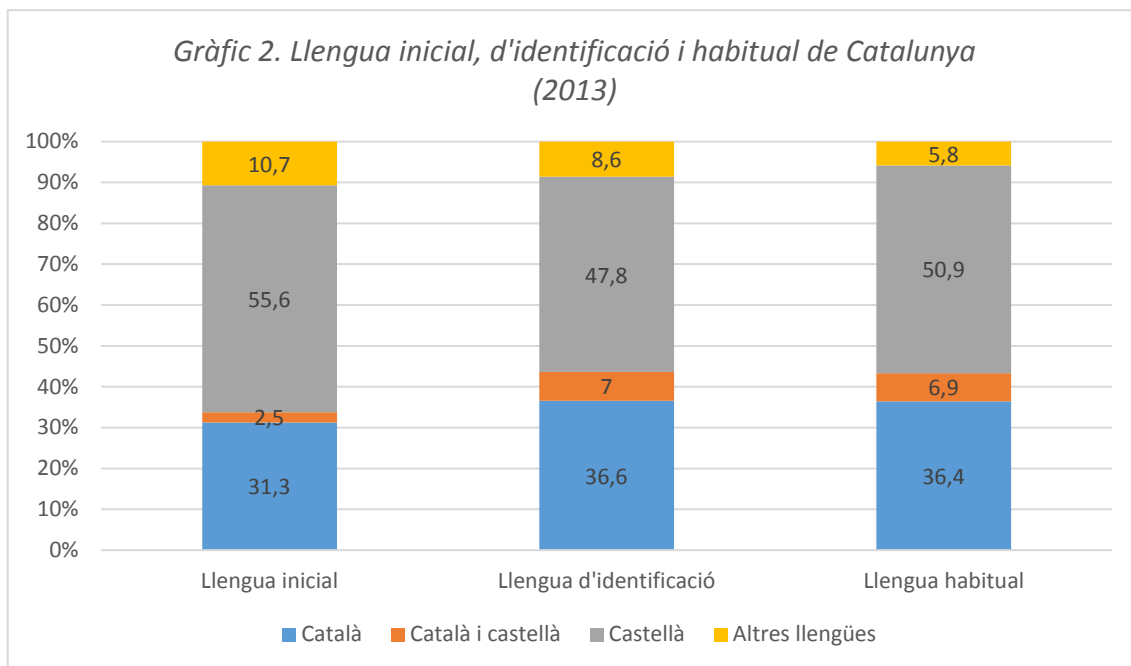
seguir amb la transmissió lingüística generacional, que va ser gairebé l'únic mètode utilitzat a Catalunya per a la conservació del català, especialment durant la dictadura franquista (Pradilla 2015).

2.3.2. Usos i coneixements del català a Catalunya

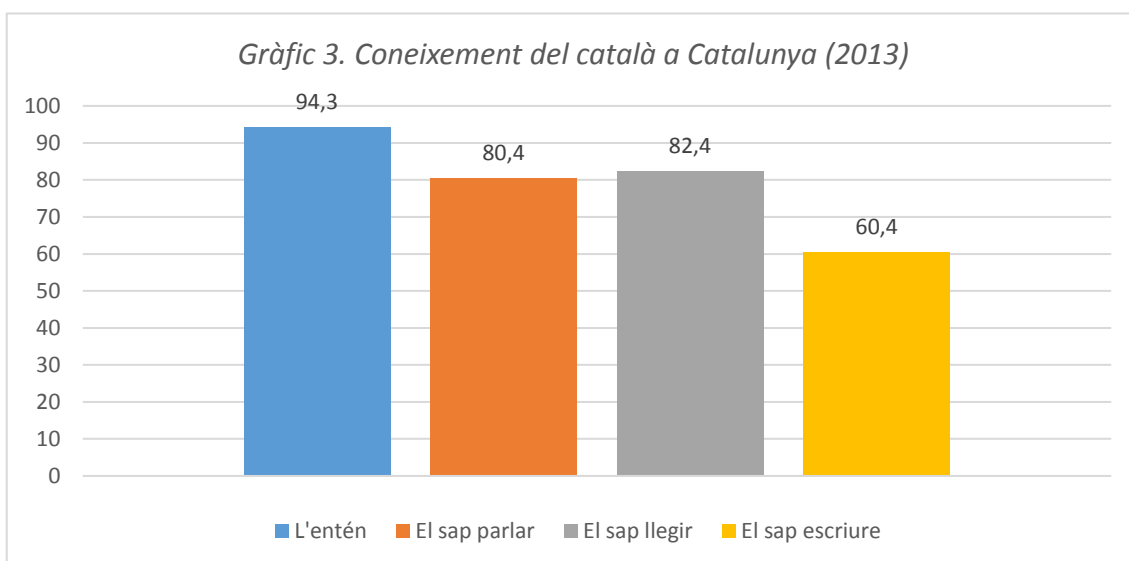
En aquest apartat, s'utilitzen principalment les dades i les anàlisis de l'*Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008* (EULP08) de la Secretaria de Política Lingüística (SPL) i l'*Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013* (EULP13) de la Direcció General de Política Lingüística (DGPL). Complementàriament, també es compta amb estudis de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat), que ajuden a puntualitzar les dades de les dues enquestes esmentades i donen una important òptica històrica sobre els usos i els coneixements de la llengua catalana a Catalunya.

Segons l'EULP13, el català obté més representació com a llengua d'identificació i com a llengua habitual que com a llengua inicial, a diferència del castellà, que obté uns resultats contraris. Tanmateix, el percentatge d'ús de la llengua catalana és molt inferior, comparat amb el del castellà: mentre que la meitat de la població utilitza el castellà, només poc més d'un terç usa el català (vegeu el gràfic 2). En canvi, si s'observa el coneixement del català en les mateixes enquestes, es pot concloure que, tot i que és notable, no arriba a tota la població: només el vuitanta per cent de la població el pot parlar (vegeu el gràfic 3). Pel que fa als coneixements del castellà, no s'han especificat dades que ho confirmin, però presenta uns resultats de competències orals i escrites molt superiors al català.

Tenint en compte les polítiques lingüístiques aplicades, els canvis generacionals de la globalització i les onades migratòries de les recents dècades, es pot afirmar que Catalunya és un país amb un bilingüisme molt profund i arrelat que viu en un context multilingüe.



Font: EULP13. Població de 15 anys i més. DGPL i Idescat.



Font: EULP13. Població de 15 anys i més. DGPL i Idescat.

2.3.3. Usos i coneixements del català a Tarragona

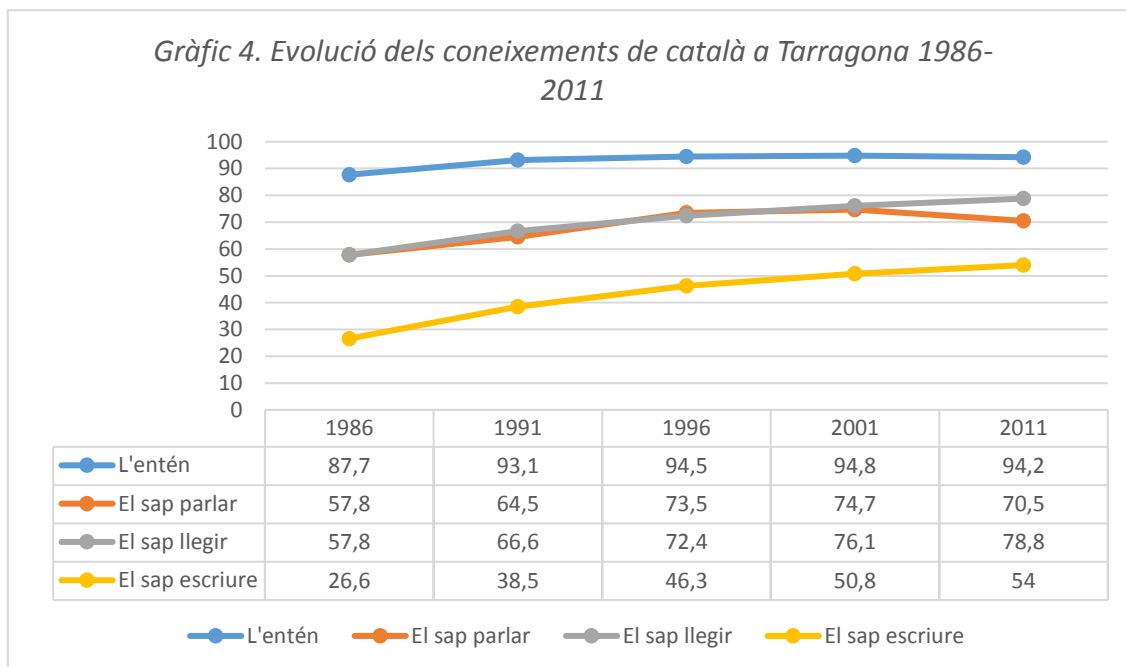
La major part de treballs sobre l'ús i el coneixement lingüístics al sud català se centren en les comarques de la província de Tarragona o bé en les comarques del Camp de Tarragona (Martí 1993, Bofarull 2003, Romaní 2003, Pradilla i Torres 2011), però també n'hi ha que es focalitzen a la ciutat de Tarragona (Hernández *et al.* 1992, Garriga 1993, Cavallé *et al.* 1995). Cavallé (1995) exposa quatre trets que permeten explicar la situació lingüística a Tarragona: la *capitalitat*, la *immigració*, la *situació* i el *turisme*.

En primer lloc, la capitalitat politicoeconòmica de Tarragona en el territori del sud de Catalunya ha permès accelerar el procés de castellanització: “El fet que Tarragona hagi estat la seu de l’Administració hi ha comportat una major pressió castellanitzadora, no tan sols perquè el poder central hi ha tingut més interès, sinó pel simple fet que aquesta administració ha vingut acompanyada d’un personal instal·lat aquí, procedent de fora i, sovint, sense cap intenció d’integrar-se.” En segon lloc, destaquem la massiva immigració arribada a la ciutat a partir de la dècada del 1950, impulsada per la creixent industrialització i la posterior “distribució geogràfica que va donar-se a aquesta població, en barris de nova planta aïllats, sovint desproveïts dels serveis mínims, condemnats a una existència marginal i sense facilitats per a la integració”.

En tercer lloc, la situació geogràfica condiona molt les seves característiques. Bofarull (2003) elabora una proposta de zonificació lingüística de les comarques tarragonines en la qual les divideix en dues grans àrees: *la costa* i *l’Ebre-interior*. Per un costat, la zona de la costa, que integra les poblacions costaneres del Camp de Tarragona i el Baix Penedès i la de ciutats com Reus i el Vendrell, es caracteritza pel seu creixement demogràfic, amb una gran quantitat de població estrangera, i pel desenvolupament socioeconòmic. Els coneixements, usos i actituds del català dels habitants de la costa, doncs, presenten unes dades poc òptimes per a la normalitat lingüística. Per l’altre, la zona Ebre-interior, que inclou les Terres de l’Ebre, el Priorat, la Conca de Barberà i les comarques interiors del Camp, presenten unes característiques demogràfiques, socioeconòmiques i lingüístiques contràries a la zona de la costa. Tenint present aquesta zonificació lingüística, que tindria continuïtat en l’àmbit català amb l’àrea metropolitana de Barcelona a la costa i gairebé la resta del país a l’interior, la ciutat de Tarragona se situa a la zona de la costa. En quart i darrer lloc, el pes d’un turisme de platja, diferenciat del turisme d’interior “que intenta explotar les característiques locals pròpies (cuina tradicional, noms genuïns, folklore, etc.)”, és el més present a Tarragona i a altres ciutats costaneres.

Malgrat l’augment dels coneixements de català a Tarragona experimentat en les últimes dècades, cal subratllar una dada important: la notable baixada de la competència oral, especialment la capacitat de parlar català (vegeu el gràfic 4). Si es compara aquesta mitjana a Catalunya amb la de Tarragona ciutat (vegeu el gràfic 6), s’observa un desnivell d’un 3%: un 70,5% a Tarragona i un 73,2% a Catalunya l’any 2011.

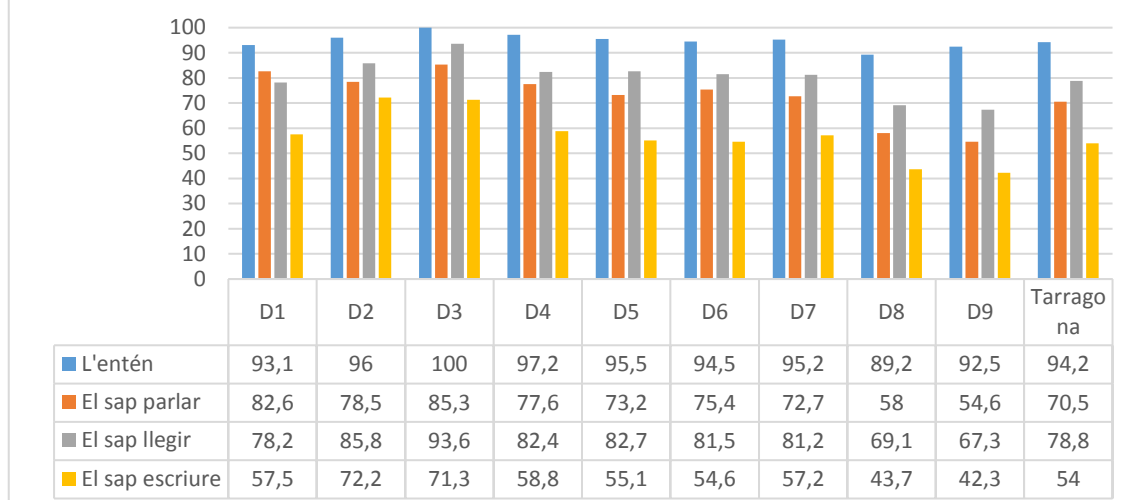
A més, si es fila més prim, es percep també una disminució d'aquesta competència a la primera dècada del segle XXI: mentre gairebé tres quarts dels tarragonins afirmaven saber parlar català l'any 2001, poc més de 70 % d'ells consideraven que ho sabien fer al cap de deu anys (vegeu el gràfic 4).



Font: 1986, Idescat. Padró municipal d'habitants; 1991, Idescat. Cens de població; 1996, Idescat. Estadística de població; 2001 i 2011: Idescat, a partir del Cens de població i habitatges de l'INE

Aquesta davallada del coneixement del català pot ser explicada per raons demogràfiques i socioeconòmiques: a Tarragona el percentatge de la població nascuda a fora de Catalunya, a l'Estat espanyol i a altres països és superior a la mitjana catalana (DGPL 2015b). Una part important d'aquesta població va arribar amb la recent onada migratòria de principis de segle i era d'origen castellà o llatinoamericà, cosa que justifica el fet que utilitzessin el castellà per comunicar-se, que és una de les dues llengües oficials al país. Principalment, la població nouvinguda s'ha instal·lat a Tarragona (ciutat que forma part de la zona de la costa) per raons laborals i econòmiques, a causa de la crisi econòmica o de les precàries condicions de vida, desigualtat socials i econòmiques, en les quals es trobava als seus respectius països. Com que habiten en barris o comunitats on els seus habitants no necessiten la llengua catalana per viure, tampoc sorgeix en els nouvinguts la necessitat d'aprendre-la ni de parlar-la.

Gràfic 5. Coneixement del català a Tarragona segons districtes (2008)



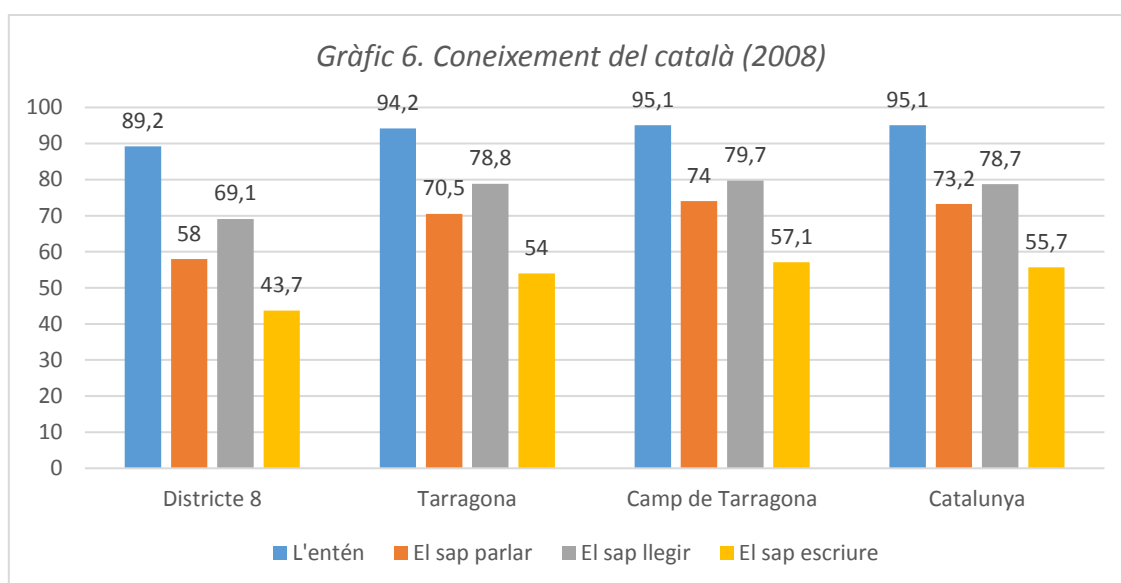
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'EULP08.

També es poden analitzar les dades d'EULP08 tenint en compte els nou districtes censals⁹ de Tarragona (vegeu el gràfic 5): es poden extreure, doncs, un seguit de dades que, més enllà de confirmar les idees comentades anteriorment, permeten elaborar una possible proposta de zonificació lingüística de la ciutat de Tarragona. La proposta consta de tres zones que contenen característiques demogràfiques, socioeconòmiques i lingüístiques diferents: la *zona alta*, la *zona mitjana* i la *zona de ponent*. En primer lloc, la zona alta fa referència a la zona que es troba principalment a la Part Alta, on els coneixements de català són els més elevats de la ciutat, però que només representa el 5% de la població (districtes 1, 2 i 3). En segon lloc, la zona mitjana inclou les zones que segueixen la mitjana tarragonina, pel que fa a les competències orals i escrites en català: representa prop del 69% de la població (districtes 4, 5, 6 i 7). En tercer lloc, la zona de ponent està formada pels barris de ponent (Torreforta, Campclar, Bonavista, la Granja,

⁹ Pel que fa als districtes censals tarragonins, es delimiten de la següent manera: el districte 1 (D1) i el districte 2 (D2) es troben a la Part Alta; el districte 3 (D3), a la zona entre la Part Alta i l'Arrabassada; el districte 4 (D4), a la zona entre la Rambla Nova i la urbanització l'Oliva; el districte 5 (D5), a la zona entre la Rambla Nova fins al Serrallo; el districte 6 (D6), a la zona sud-oest de la ciutat, des del Serrallo fins a Les Pinedes al sud i arribant a La Floresta al nord; el districte 7 (D7), a les urbanitzacions nòrdiques des dels Quatre Garrofers fins a Sant Salvador al nord i Tamarit a l'est; i els districtes 8 (D8) i 9 (D9), als barris de ponent. És important també relacionar-los amb els percentatges que representen en la població total de la ciutat durant l'any 2008, any de l'EULP08: el districte 1 representa l'1,2%; el districte 2, l'1,1%; el districte 3, el 3,7; el districte 4, el 12,4%; el districte 5, el 7,4%; el districte 6, el 17,3%; el districte 7, el 31,6%; el districte 8, el 19,3%, i el districte 9, el 6,1%.

entre d'altres): és la zona amb unes competències de català més baixes i representa un poc més del 26% de la població tarragonina (districtes 8 i 9).

Així, mentre que les zones alta i mitjana presenten unes diferències gairebé mínimes que depenen de la quantitat demogràfica i la dimensió geogràfica, els resultats de la zona de ponent es distancien molt de les altres dues. Aquest contrast lingüístic, però, pot fer néixer i créixer tendències problemàtiques: aïllament lingüístic dels membres d'una zona, distanciament lingüístic entre les diverses zones o diferent evolució d'ideologies lingüístiques, entre d'altres.



Font: Idescat, a partir del Cens de població i habitatges de l'INE.

Si s'observa el gràfic 6, que exposa els coneixements de català en quatre zones (el districte censal 8 de Tarragona, Tarragona, el Camp de Tarragona i Catalunya) durant l'any 2011, cal destacar una gran diferència entre els percentatges del districte 8, zona en què se situa l'Escola Els Àngels, i els de Catalunya. El contrast en tots els nivells de competència lingüística és significatiu. Garriga (1993), que tenia present l'enquesta del Consorci per a la Normalització Lingüística de Tarragona de 1992, esmenta dos elements sobre la parla catalana a Tarragona. D'una banda, destaca la diferència en la competència, però sobretot en l'ús lingüístic, entre les diverses zones tarragonines: mentre en el nucli de la ciutat s'observava un avenç cap a la normalitat lingüística de la llengua catalana, a les zones més externes, com la zona dels barris de ponent, s'experimentava un petit retrocés durant l'última dècada. D'altra banda, Garriga

subratlla la força del bilingüisme en els sectors més joves de la població, adaptats al context lingüístic tarragoní i allunyats de les posicions ideològiques i polítiques atribuïdes a les llengües en generacions passades.

Aquest bilingüisme, però, es conserva al districte 8 en gran part pels centres educatius i formatius. Tant és així que gairebé es podria arribar a parlar d'espai diglòssic i no pas bilingüe: mentre que els habitants que saben parlar català només l'utilitzen en contextos formals, com l'escola o l'administració, en tots els altres àmbits utilitzen el castellà. El problema lingüístic en aquesta zona, doncs, no només s'observa en l'ús gairebé nul del català, sinó també en el seu poc coneixement. Sigui bilingüisme o diglòssia, la situació lingüística del districte 8 i, per tant, de la Granja (barri de l'Escola Els Àngels), com d'altres sectors tarragonins, posa en evidència la necessitat de continuar treballant cap a la normalitat del català.

Per concloure aquest apartat, es pot afirmar que Tarragona presenta unes característiques històriques, demogràfiques, socioeconòmiques i també lingüístiques específiques, semblants a les dels centres urbans de l'àrea metropolitana de Barcelona. Tot i el creixement en els coneixements de català, que no s'allunyen gaire de la mitjana catalana, la davallada de la competència oral, la capacitat de parlar-la i la lentitud del creixement són dades que situen Tarragona en posicions baixes en el rànquing de les ciutats catalanes, segons l'*Informe de política lingüística* (2015).

2.3.4. Les ideologies lingüístiques

En aquest apartat, tractem les ideologies, actituds i representacions lingüístiques de la població catalana durant l'última dècada a partir de les dades de l'EULP08, l'EULP13 i l'estudi de Pujolar et al. (2010). Els termes *actitud*, *representació*, *percepció* i *opinió*, usats en aquests estudis, fan referència al conjunt de "predisposicions a una determinada actuació en situacions concretes [que] es van configurant a través de les interaccions i les experiències individuals" (EULP08). Així doncs, en aquest camp tan extens de les ideologies lingüístiques, les actituds i representacions al·ludeixen al comportament dels parlants davant de situacions lingüísticament conflictives, com les converses bilingües, i capten els nous canvis i dinàmiques lingüístics.

Si ens endinsem en les ideologies lingüístiques a Tarragona, Bofarull (2003: 48) adverteix que "la ideologia lingüística de la població tarragonina combrega amb la

universalització del coneixement d'ambdues llengües [...], però es divideix a l'hora d'avançar o quedar-se igual". A l'inici del segle XXI, després d'una intensa etapa de promoció, legitimació i institucionalització de la llengua catalana, la suma d'un cert relaxament i un cert escepticisme cap a la defensa de la llengua fa evolucionar la percepció de part de la població tarragonina. Mentre el castellà és concebut com una llengua "anònima i popular", el català s'associa amb la llengua "institucional i artificial". Com a conseqüència d'aquesta ideologia s'observen tres dinàmiques: "un descens dels qui creuen que a Catalunya hauria d'augmentar l'ús del català (opció que encara és majoritària), un augment dels qui creuen que la situació sociolingüística és l'adequada i un manteniment en estrica minoria [...] dels qui pensen que l'ús del castellà hauria d'augmentar a Catalunya en el futur". Cal destacar que, malgrat l'augment d'usos i competències del català a Tarragona, han sorgit discursos més escèptics lingüísticament, que consideren que la situació sociolingüística es troba en un bon estat.

Dit això, recollim les dades dels estudis esmentats en quatre blocs diferents segons les actituds i opinions lingüístiques dels habitants de Catalunya i del Camp de Tarragona: les actituds lingüístiques en interaccions bilingües, l'opinió de la unitat de la llengua, l'opinió sobre el present de la llengua catalana i l'opinió de la llengua del futur. En primer lloc, tenint en compte que "el 51,8% [de la població catalana], que representen al voltant de 3 milions de persones, diu iniciar sempre o molt sovint converses en català, 1 milió de persones diu iniciar poques vegades una conversa en català, i un 30,8%, gairebé 1,9 milions de persones, diu que mai no inicia una conversa en català" (DGPL 2015a: 34), podem afirmar que el català gairebé només és present en la meitat d'interaccions lingüístiques a Catalunya. De fet, tant a Catalunya com al Camp de Tarragona en les converses bilingües l'actitud majoritària de la població és adaptar-se a la llengua de l'interlocutor. De cada 10 habitants, 6 opten per l'opció d'adaptar-se tant en català com en castellà; 3 declaren que no utilitzen mai el català i un afirma que mai fa ús del castellà. Aquestes actituds ens mostren a grans trets que la llengua més habitual en les converses bilingües és el castellà. En segon lloc, podem afirmar que, segons les dades recollides, la població catalana i tarragonina encara no té una visió unànime sobre la unitat de la llengua catalana. D'una banda, aproximadament el 75% dels catalans i tarragonins consideren que els parlars català, valencià, balear i andorrà són dialectes d'una mateixa llengua. D'altra banda, el 25% restant creu que són llengües

diferents (aproximadament el 10%), no té una opinió prou sòlida per contestar la pregunta o bé no la va contestar. En tercer lloc, pel que fa a la percepció i opinió que té la població catalana de l'ús actual del català, s'observa que la majoria de la població considera que s'utilitza molt o bastant: gairebé el 60% (tres milions i mig de persones). En canvi, un milió i mig de catalans (23,4%) declaren que es fa un ús normal de la llengua, i un percentatge més baix, un 13,3%, afirmen que s'utilitza poc o gens. En darrer lloc, destaquem les opinions dels catalans sobre la llengua o llengües que li agradaria parlar en un futur (DGPL 2015a: 36):

Una última qüestió rellevant és la preferència lingüística de la població catalana, concretament, la llengua que els ciutadans voldrien parlar en el futur. A un 34 %, uns dos milions de persones, els agradaria parlar només o sobretot català. El més freqüent, el 36,7 % voldria parlar català i castellà per igual. I un 16,6 %, un milió de persones, preferiria parlar només o sobretot castellà. Un reduït 9,7 % s'inclinaria o bé per altres llengües (0,2 %) o bé per altres combinacions (9,5 %). Les opcions d'ús de més d'una llengua, per tant, són majoritàries, la qual cosa mostra una visió positiva del bilingüisme o multilingüisme, que no es contradiu amb l'avenç d'un ús social del català. Així doncs, la majoria de persones volen parlar tant el català com el castellà, i un volum molt similar de persones opta per opcions que facin servir amb més freqüència el català. Aquests percentatges varien considerablement segons la llengua inicial, en què s'observa l'efecte d'atracció que produeix la llengua catalana (més preferència dels castellanoparlants que no pas a la inversa).

A tall de conclusió, les ideologies lingüístiques de l'anonimat i l'autenticitat (Woolard 2008) s'expressen a Tarragona atorgant l'etiqueta de llengua anònima al castellà i la de llengua autèntica al català. Tanmateix, és oportú comentar un fet lingüístic destacable: mentre que en les interaccions bilingües s'observa una major presència del castellà, la llengua catalana està més ben considerada i té més poder d'atracció que el castellà.

2.4. La llengua a l'escola

Al llarg de la història contemporània, la llengua catalana ha tingut una presència escassa a les escoles de Catalunya. El seu context polític mai ha estat favorable per poder gaudir d'una situació d'estabilitat i seguretat: la manca de suports institucionals i les condicions en les quals s'han trobat la llengua i els seus parlants al llarg dels darrers segles han obligat a assignar l'etiqueta de llengua minoritzada al català. L'ensenyament

és un dels àmbits més conflictius en qüestions de política (lingüística), ja que és un espai educatiu, formatiu i transversal.

L'escola és una eina clau per crear i promoure usuaris de la llengua, ja que no només permet adquirir les competències necessàries per a la comunicació (expressió i comprensió oral i escrita), sinó que també és un pilar bàsic i fonamental per a la cohesió social i la integració en un territori. Monés (1984), que estudia la llengua a l'escola des de la derrota de la guerra de Successió fins a l'inici de la dictadura franquista, considera que els pocs anys de la Segona República Espanyola va ser l'única etapa en la qual el català va tenir una mínima presència destacable a les escoles catalanes. D'aquest període, cal destacar-ne quatre qüestions (Monés 1984: 236):

1. La catalanització de l'escola del Principat assolí una importància quantitativa superior a qualsevol altra època, tot i que cal considerar que no era suficient per aconseguir una veritable normalització lingüística a través de l'escola.
2. El govern de la República, exceptuant els primers temps, va inhibir-se totalment d'aquesta qüestió, fet que s'evidencia d'una manera clara en l'ensenyament secundari, depenent, en la seva major part, de l'Estat.
3. El català va tenir un suport social molt important. Els catalans del Principat començaren a adonar-se que el català no era una llengua d'estar per casa, sinó que servia per a tots els usos, encara que no s'esforçaren massa per aprendre les seves regles gramaticals.
4. No es pot negligir el paper de l'Església, evidentment en el període anterior a la guerra civil, en la catalanització del país.

Com s'ha comentat, durant l'etapa franquista el català era absent dels sectors públics. La clandestinitat va representar l'únic medi de supervivència de l'ensenyament del català: a partir de les dècades del 1940-1950 van aparèixer actituds de resistència i defensa de la llengua acompanyades de la voluntat de renovació pedagògica,¹⁰ a partir de les dècades del 1940 i 1950, com les accions de la Institució Cultural del CICF (Centre d'Influència Catòlica Femenina) o de la Comissió Delegada d'Ensenyament d'Òmnium Cultural, que es va transformar en la Delegació d'Ensenyament de Català (Departament d'Ensenyament 2015). Així, només va poder sobreviure de manera clandestina: sent

¹⁰ La renovació pedagògica va vindre de mans de diverses escoles: Virtèlia, Nausica i Betània (1941), Andersen (1946), de la Molina (1950), Laietània, Santa Anna i Costa i Llobera (1953), Sant Gregori (1955), Talitha (1956), Thau i Ton i Guida (1963). Lingüísticament parlant, l'Escola de Mestres Rosa Sensat, juntament amb altres entitats i organismes, va encapçalar la promoció de l'ensenyament en i del català a tot Catalunya (Departament d'Ensenyament 2015: 27-31).

present a llars i centres catalans que es negaven a la castellanització, ensenyat per mestres i professors furtius (normalment d'idees catalanistes) i reivindicat per les campanyes populars que vivien sota el franquisme de les dècades de 1960 i 1970 (Crexell 1998). Tanmateix, el paper de l'escola durant aquesta etapa tenia una clara funció castellanitzadora: d'una banda, es va estendre la llengua castellana, l'única promoguda pel règim, arreu del territori català i, de l'altra, aquesta expansió no va ser prou profunda per eliminar la llengua del país, que encara s'utilitzava clandestinament. Amb l'arribada de la democràcia, les quatre dècades de persecució lingüística i els canvis socials i demogràfics de Catalunya van situar el català en un context que necessitava una incidència política urgent: la introducció de la llengua catalana a l'escola. L'escola era l'única via eficaç i legítima per introduir la llengua als nouvinguts, molt sovint monolingües castellans, i per assegurar-ne la futura supervivència.

Aquest capítol, doncs, té tres parts: un resum la política lingüística escolar a Catalunya, l'estudi dels coneixements lingüístics dels escolars catalans i una síntesi dels principals fenòmens del contacte lingüístic en les escoles catalanes.

2.4.1. La política lingüística escolar a Catalunya

Tota política lingüística té l'objectiu d'intervenir en els usos, competències i ideologies lingüístics d'una determinada comunitat. Malgrat que al segle XXI l'Administració ja és l'únic poder que pot intervenir en les variables lingüístiques de la societat, a Catalunya —on es pateix una situació de desigualtat entre les llengües oficials—, la intervenció del govern català ha sigut clau per al progrés de l'escola catalana en l'àmbit lingüístic (Riera 2011). L'evolució del català a l'escola catalana es pot resumir amb els esdeveniments polítics i judicials següents: el restabliment de la Generalitat (1977), la Constitució espanyola (1978), l'Estatut d'autonomia de Catalunya (1979), la Llei de normalització lingüística (1983), la Llei de política lingüística (1998), la Llei orgànica d'educació (LOE) (2006), el nou Estatut d'autonomia de Catalunya (2006), la Llei d'educació de Catalunya (LEC) (2009), la Sentència del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut (2010) i la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE) (2013). Mentre les institucions catalanes aproven lleis per a la normalitat lingüística, s'observen moviments adversos que, provinents de grups civils minoritaris o de forces polítiques espanyoles, utilitzen el poder judicial per aturar el model lingüístic escolar català.

Si observem els models lingüístics escolars de tots els territoris catalanofòns (Vila 2000), el de Catalunya és el més consolidat. Vila i Galindo (2009) estableixen quatre etapes en l'evolució del sistema educatiu català:

- a) *La implantació de l'ensenyament de la llengua catalana* (de 1978 a 1983). Amb el restabliment de la Generalitat de Catalunya (1977), l'aprovació de la Constitució espanyola (1978) i de l'Estatut d'autonomia (1979), s'enceta un nou període en el qual s'introdueix l'ensenyament de la llengua catalana a tots els centres educatius de Catalunya, amb tres hores setmanals obligatòries d'aquesta llengua. El català va guanyar terreny en molts àmbits educatius, però els resultats encara eren insuficients per al seu coneixement.
- b) *La implantació de l'ensenyament (parcialment) en llengua catalana* (de 1984 a 1993/1994). Amb l'aprovació de la Llei de normalització lingüística (1983), aquesta segona etapa pretén estendre la llengua catalana com a llengua vehicular del sistema educatiu català. Tanmateix, els seus principals objectius són l'assoliment de les quatre competències bàsiques (expressió i comprensió escrita i lectora) tant en català com en castellà en finalitzar l'educació obligatòria, la no separació de l'alumnat segons la seva llengua materna i la fixació d'ensenyament de les dues llengües en un nombre similar d'hores. A més, permet a les famílies triar i definir el model lingüístic de cada centre tenint en compte les seves necessitats lingüístiques, sempre i quan estigui dins la normativa vigent.¹¹ Aquells centres que tenen un alumnat majoritàriament castellanoparlant, prop del 70%, s'acullen al Programa d'immersió lingüística: programa que garanteix el coneixement del català en l'etapa escolar. Malgrat els avenços legislatius, el coneixement del català de les generacions més joves no presentava els percentatges esperats.
- c) *L'extensió del model de conjunció en català* (de 1993/1994 fins a principi dels 2000). Amb l'establiment d'un model lingüístic escolar únic, la llengua catalana se situa com a única llengua vehicular a l'escola. Malgrat l'aplicació del model de conjunció en

¹¹ Arran de la Llei de normalització lingüística (1983) sorgeixen tres models d'escola opcionals per a les famílies (Pradilla 2016: 299). En primer lloc, les "escoles de catalanització màxima: la llengua d'ús i de relació és el català des de l'inici de l'escolaritat, llevat de l'assignatura de llengua castellana i una altra matèria escolar". En segon lloc, les "escoles de catalanització mitjana: s'inicia l'escolarització en castellà i s'introdueix progressivament el català com a llengua de relació fins a equiparar-lo amb el castellà". I en darrer lloc, les "escoles de catalanització mínima: el castellà és la llengua d'aprenentatge i de relació; en català, com a assignatura i llengua vehicular, només s'imparteixen els mínims establerts per la llei".

català, que ha de permetre l'assoliment de totes les competències en les dues llengües oficials, alguns sectors de la societat s'hi van oposar, perquè consideraven que no garantia en plenes condicions l'aprenentatge del castellà. De fet, continuaven vigents els drets de demanar els primers ensenyaments en castellà, fet contradictori amb el model aleshores vigent. A pesar de l'aprovació de la Llei de política lingüística (1998), que legitimava encara més el model de conjunció en català, les forces contràries a tot el model educatiu català continuaven al peu del canó.

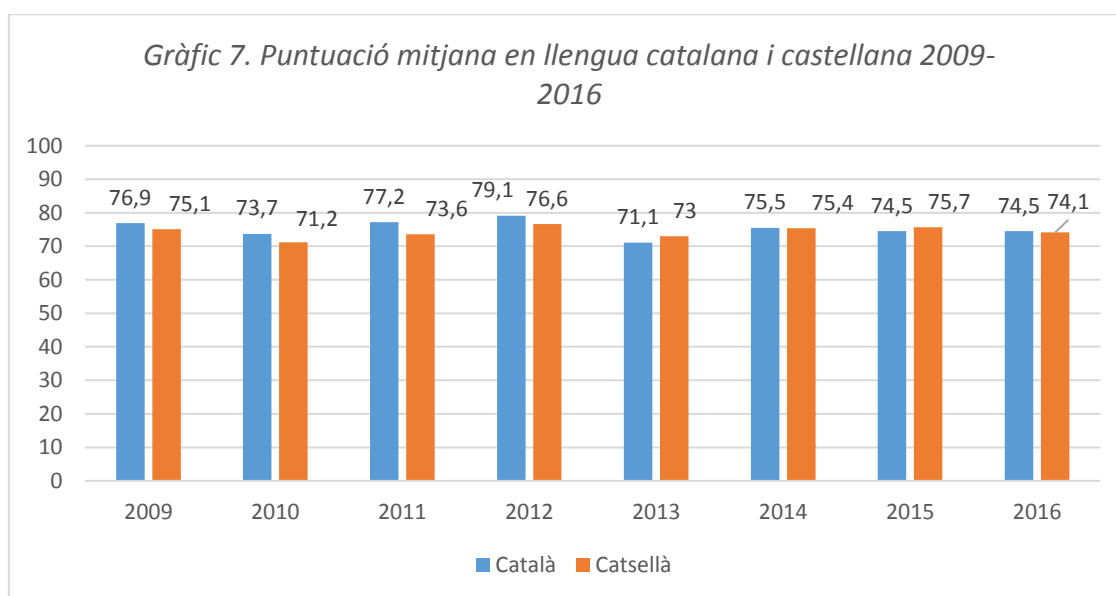
d) *El replantejament del model davant les noves immigracions* (des de l'inici del segle XXI fins a l'actualitat). Amb les noves onades migratòria del segle XXI, les polítiques lingüístiques (escolars) es veuen obligades a tornar a replantejar-se el model lingüístic. La incorporació d'alumnes nouvinguts, en gran part de països de parla castellana, ha endarrerit el procés de catalanització dels centres catalans, que, malgrat les ajudes externes rebudes en forma de programes i plans d'integració social i lingüística, cada vegada arrossegueu més conflictes i polèmiques entorn a les llengües. Tanmateix, el nou model d'escola té un clar objectiu: el plurilingüisme, que es garanteix amb l'ensenyament de com a mínim una llengua estrangera i la consolidació de les llengües de l'alumnat al·lòcton.

Després d'observar l'evolució de la política lingüística escolar, podem apuntar que les institucions a Catalunya han utilitzat l'escola com una eina d'autodefensa en la guerra lingüística: l'escola ha sigut una peça clau per legitimar i institucionalitzar la llengua catalana. El model de conjunció del català, actualment vigent, s'ha marcat tres objectius (Vila i Vial 2003: 208): "assolir uns graus elevats de competència oral i escrita tant en català com en castellà partint d'un context social i històric en què el català ha estat minoritzat políticament i socialment", "evitar la segregació de l'alumnat [...] en dues comunitats lingüístiques incomunicades" i "promoure l'ús del català". Tanmateix, paral·lelament al progrés de la llengua catalana en el sistema educatiu català, també avançaven aquelles posicions contràries al model de conjunció en català. Basant-se en els drets lingüístics establerts en la Constitució espanyola (1978) i l'Estatut d'Autonomia (2006), va sorgir a la dècada del anys 1990 un corrent que es negava a la immersió lingüística i a tots els avenços que propulsava la Generalitat per afavorir el català.

Aquesta oposició s'accentua, d'una banda, amb l'arribada de la Sentència del Tribunal Constitucional 31/2010, del 28 de juny, sobre l'Estatut (2010) i la LOMCE (2013), que replanteja la vehicularitat de la llengua castellana en el sistema educatiu català (Pradilla 2016), i —d'altra banda— pel suposat adoctrinament de l'escola catalana, que sorgeix arran de l'increment del moviment independentista català en els últims anys.

2.4.2. El català a l'escola

En aquest apartat, s'estudien els coneixements lingüístics dels escolars catalans a partir de les dades de les qualificacions extretes dels estudis del Departament d'Ensenyament (2015 i 2017*a*, 2017*b*) (gràfic 7 i taula 1). Segons el primer estudi, el model d'escola catalana ha sigut un model educatiu d'èxit per garantir no només els coneixements de les dues llengües oficials al país, català i castellà, sinó també per potenciar el plurilingüisme arreu del territori. Malgrat que el model s'ha basat en la vehicularitat de la llengua catalana en tots els nivells de l'ensenyament obligatori, també ha assegurat el coneixement del castellà, com verifiquen estudis objectius catalans, espanyols i internacionals: s'ha demostrat que "quan acaben l'ensenyament obligatori, les noves generacions de ciutadans de Catalunya tenen un domini equiparable del català i del castellà" (DE 2015: 60). Si observem el gràfic 7, que mostra l'avaluació de sisè de primària dels últims anys, podem afirmar que l'evolució del coneixement dels dos idiomes ha estat similar (2017*a*).



Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Departament d'Ensenyament (2017*a*)

Taula 1. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat de competència lingüística

		% d'alumnat situat als trams de competència				
		Mitjana	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Català	Catalunya	75,8	13,6	20,5	35,4	30,5
	Camp de Tarragona	74,9	14,8	21,8	34,5	28,9
Castellà	Catalunya	79,9	14,1	17,5	33,8	34,6
	Camp de Tarragona	77,9	17,5	19,2	32,3	31,0

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Departament d'Ensenyament (2017b)

La mitjana, doncs, voreja les franges del 70-80%. Aquests resultats, que coincideixen en tots els estudis realitzats, certifiquen la qualitat del model lingüístic del sistema educatiu. A més, dels estudis esmentats, podem destacar dades específiques del alumnes de Camp de Tarragona. Si observem la taula 1, detectem que malgrat la petita diferència entre les mitjanes tarragonina i catalana en els percentatges dels nivells de competència lingüística, els percentatges referents als nivells més baixos són superiors al sud català. En canvi, els percentatges dels nivells més elevats són superiors a la mitjana catalana.

2.4.3. El contacte lingüístic a les escoles catalanes

A Catalunya la major part dels infants tenen, com a mínim, dos espais de socialització, l'escola i la llar, en els quals entren en contacte diverses varietats lingüístiques de manera diferent. Els centres educatius són l'únic espai compartit per a totes les persones que formen part d'una societat, indiferentment de les variables de classe social, ètnia, llengua, nacionalitat, gènere, edat, etc., i configuren un àmbit idoni per a la socialització lingüística entre infants i joves. En aquest apartat, ens centrem a exposar els punts clau que han aparegut en els estudis dels contacte i comportaments lingüístics a les escoles catalanes. Si ens endinsem en els estudis realitzats a Catalunya entorn de la llengua a l'escola, podem destacar dues línies d'estudi: una s'ha mantingut viva des de gairebé l'inici de l'etapa democràtica, i l'altra des de la dècada del 1990. La primera són els estudis del paper de la llengua en la política del sistema educatiu català, la política lingüística escolar: a grans trets cal posar en relleu els treballs d'Aracil, Arenas, Monés, Ninyoles, Pons, Pradilla, Riera, Vila i Mandiburu i Vila i Moreno, a més dels realitzats pel Departament d'Ensenyament i la Direcció General de Política lingüística,

consultats a la bibliografia. En canvi, la segona tracta dels contactes lingüístics (el comportament, les actituds, els usos i les ideologies) en les primeres etapes de la vida, tant en la infantesa com en la joventut; en detectem un increment des de la dècada del 1990 fins a l'actualitat (Areny, Boix, Bretxa, Comelles, Flors-Mas, Galindo, Pujolar, Rosselló, Vila, Woolard, entre d'altres).

Arran del retrocés en l'ús de la llengua catalana en les noves generacions, cal subratllar les conclusions a les quals arriben Vila i Galindo (2009), en un estudi sobre els usos lingüístics i les normes d'ús en l'ensenyament primari català. L'estudi analitza els usos lingüístics a partir de diverses condicions lingüístiques (ambiental, del centre i dels escolars) i de la distinció entre els usos institucionalitzats i els individualitzats. Així, destaquem tres conclusions força genèriques d'aquest estudi. La primera és la vehicularitat parcial, inefectiva i retrocedent de la llengua catalana en l'ensenyament, tant en els usos institucionalitzats com ens individualitzats. Malgrat que des de la Llei de normalització lingüística (1983) el català s'ha considerat la llengua vehicular del sistema educatiu català, a la pràctica no ho és a tots els centres. El procés ha sigut lent i desigual al territori, s'ha vist afectat per canvis sociodemogràfics (noves immigracions del segle XXI) i no s'ha implementat de manera contundent (2009: 59):

En aquest article hem constatat que el català és la llengua més usada com a llengua vehicular als centres d'educació primària de Catalunya. Resta, però, un percentatge significatiu de centres que declaren que empren el català i el castellà com a llengües vehiculars de la docència. I hi ha un percentatge encara més significatiu d'infants que no s'incorporen a l'ús actiu del català ni tan sols com a llengua vehicular amb els mestres de primària. En aquest sentit, és obvi que el sistema escolar català no reïx a instal·lar tot l'alumnat ni tan sols en l'ús institucionalitzat del català. Són nombroses les veus que alerten d'un retrocés del català com a llengua vehicular a l'escolarització primària. Entre els motius per a aquest retrocés se sol assenyalar la incorporació a les aules d'alumnat nouvingut, sobretot hispanoamericà, que desencadena ja sigui l'adopció de pautes bilingües, ja sigui la tria del castellà com a llengua de docència habitual.

La segona, la desigualtat en els comportaments lingüístics dels escolars. L'augment del coneixement de la llengua catalana, experimentat gràcies a la seva introducció en tots els àmbits de la societat, com l'escola i l'administració, havia d'anar en paral·lel a l'increment dels seus usos. Tanmateix, no va comptar amb les massives onades migratòries que, d'una banda, han permès la divisió dels escolars catalans en quatre grups lingüístics segons la llengua inicial (catalanoparlants, castellanoparlants,

bilingües i al·loglots) i, d'una altra, han decantat encara més la balança cap a la norma de convergència al castellà, fet desigual en els comportaments lingüístics (2009: 60):

Pel que fa als usos individualitzats, hem palesat que, als patis de les escoles catalanes, el català hi és viu, però minoritari en relació amb el castellà. Hi ha dos grans motius per a aquesta situació. D'una banda, el factor demogràfic: un percentatge amplíssim (potser majoritari, potser lleument minoritari) dels escolars nascuts a Catalunya tenen el castellà com a primera llengua. D'una altra, el factor sociolingüístic: les normes d'ús lingüístic imperants a Catalunya es reproduïen en les noves generacions, de manera que els infants amb el català com a primera llengua tendeixen a parlar en castellà molt més que no pas els infants castellanoparlants català; els bilingües es troben més a prop dels castellanoparlants que dels catalanoparlants.

La tercera, la consideració del català com a llengua institucional i del castellà com a llengua social. La tendència de les escoles lingüísticament mixtes, en què la presència d'escolars catalanoparlants i castellanoparlants és semblant, d'acostar-se a la norma de convergència al castellà mostra el valor social que té la llengua castellana. En canvi, el contrast entre l'ús gairebé exclusiu del català en contextos institucionals i l'ús privat del castellà marca encara més el paper que juga el català en els escolars nouvinguts, tant al·lòctons com al·loglots (2009: 60):

Aparentment, per a la majoria d'aquest alumnat, el català ocupa una posició secundària, estretament lligada a contextos escolars i institucionalitzats, i vinculada al grup dels catalanoparlants inicials. Aquesta apreciació general ha de ser, però, matisada, ja que hom detecta també un cert percentatge d'infants al·loglots que s'incorpora a l'ús habitual del català i fins i tot n'hi ha que en fan la seva llengua d'instal·lació preferent, per davant del castellà. [...] La incorporació a l'ús del català es veu entrebancada per la interposició del castellà, que estableix la conveniència d'usar aquesta llengua no sols amb els hispanòfons, sinó amb tots els forasters o estranys al grup. La visibilitat etnocultural d'algunes col·lectivitats nouvingudes dispara els mecanismes d'interposició i bloqueja l'ús i l'aprenentatge del català, també amb no hispanòfons. En relació amb aquests, les dades disponibles fan pensar que les polítiques lingüístiques d'integració no són prou intenses i/o adequades perquè el ritme d'aprenentatge (excessivament formal) del català superi el ritme d'aprenentatge (sobretot informal) del castellà en la majoria de casos.

Així doncs, tenint en compte les tres conclusions, podem concloure que, malgrat els avenços que ha fet el català a l'escola, la norma de convergència al castellà, o també coneguda com la norma de subordinació del català, encara s'imposa al sistema educatiu.

3. Anàlisi de la recerca

Aquest capítol, que es divideix en cinc parts, pretén endinsar-se al CEIP Mare de Déu dels Àngels de Tarragona per estudiar la situació de la llengua catalana. En primer lloc, fem una breu descripció de l'escola, tenint present la seva ubicació a la ciutat de Tarragona, els membres que formen part de la comunitat educativa i les llengües que s'hi parlen. En segon lloc, tenint en compte tres documents del centre, el projecte educatiu del centre (PEC), el projecte lingüístic del centre (PLC) i el pla anual d'aquest curs 2017/2018 (PA), avaluem la política lingüística de l'escola. En tercer lloc, a partir de les dades facilitades pel centre, concretament les dades dels coneixements lingüístics dels cursos dels escolars estudiats, analitzem i comparem les competències lingüístiques del centre amb les mitjanes camptarragonines i catalanes. En quart lloc, amb les dades recollides a través dels qüestionaris contestats pels escolars, mestres i personal del centre, enregistrades a través de les entrevistes realitzades tant als alumnes com als mestres i observades a partir del treball de camp, duem a terme un estudi descriptiu i analític de l'estat de la llengua. En aquesta part, ens centrem a analitzar, d'una banda, els usos lingüístics tant d'alumnes com de treballadors del centre i, d'altra banda, les ideologies lingüístiques dels escolars i l'equip de mestres. En cinquè i darrer lloc, fem un repàs al tractament lingüístic en la retolació del centre, tenint en compte les dades observades en el treball de camp.

3.1. CEIP Mare de Déu del Àngels

El CEIP Mare de Déu dels Àngels se situa al barri tarragoní la Granja, que es troba al nord-oest de la ciutat, delimitat pels barris de Torreforta (sud), Campclar (oest), Riuclar (est) i l'Albada (nord), anomenats *barris de ponent*, i forma part del districte censal número 8 de Tarragona. A partir de la meitat del segle xx, les onades migratòries provinents del sud de la Península es van instal·lar en aquesta zona mogudes pel desenvolupament industrial i petroquímic del moment. Durant aquest període, els barris de ponent es van caracteritzar per ser una zona de concentració de gent jove, amb un gran desordre urbanístic i un baix nivell formatiu i cultural. Actualment, la Granja és un barri pràcticament residencial, amb poca activitat econòmica, equipat amb centres d'ensenyament i transport públics, i comparteix certes infraestructures amb els barris veïns, com el centre cívic, el poliesportiu, escoles formatives i algunes associacions de

voluntaris. Majoritàriament, hi resideixen grups familiars de classe treballadora baixa, que treballen en feines de baixa remuneració econòmica i poc qualificades. A més, s'observa un percentatge elevat de residents de procedència castellana, que tenen el castellà com a gairebé única llengua, però també un nombre considerable de famílies de diverses nacionalitats, ètnies, cultures i realitats lingüístiques (Garriga 1993, Saladié *et al.* 2012).

Com en altres barris de Tarragona, la presència de la llengua catalana és ben escassa i es fa visible, majoritàriament, en els centres que depenen de l'administració pública: centres de l'administració, centres d'ensenyament, centres cívics, entitats culturals, etc. Per tant, cal constatar que la llengua social, tant en espais públics (carrers, places, comerços, escoles, instituts, etc.) com en espais privats (residències dels seus habitants), és el castellà. No només és la llengua familiar de la major part de la població del barri i dels alumnes de l'escola, sinó que també és el primer idioma après pels nouvinguts. Tanmateix, les llengües al·lòctones també tenen un pes força rellevant en el context del barri i de l'escola.

Dit això, podem concloure que el perfil d'alumne mitjà del centre educatiu és el d'un infant castellanoparlant, la família del qual va arribar a Catalunya a través de les migracions del segle xx, i que forma part de la classe social baixa o mitjana-baixa. Són, doncs, escolars que han tingut el primer contacte amb la llengua catalana a l'escola, no pas com a llengua de comunicació normal entre l'alumnat i el professorat, sinó com una llengua marcada socialment pel seu ús clarament institucional. Així, la majoria d'infants del centre es poden considerar bilingües amb un elevat grau de passivitat, que sovint es tradueix en mancances lingüístiques amb la segona o tercera llengua apresada, el català.

3.2. Política lingüística del centre

Per aprofundir en la política lingüística de l'escola, com que les referències lingüístiques al PEC són molt breus, ens centrarem en la informació lingüística del PLC¹² i el PA 2017/2018. En primer lloc, el PLC de l'Escola Els Àngels, que va ser elaborat al juny

¹² El projecte lingüístic de centre és "el document que recull els aspectes relatius a l'ensenyament i a l'ús de les llengües en el centre educatiu". Segons el web del Departament d'Ensenyament, hi queden definits "el tractament de la llengua catalana [...] com a llengua vehicular i d'aprenentatge", "el procés d'ensenyament i aprenentatge de la llengua castellana", "les diferents opcions amb referència a les llengües estrangeres" i "els criteris generals per a les adequacions de les llengües a la realitat sociolingüística del centre".

de 2008, es pot dividir en dues parts: la descripció del context sociolingüístic del centre, de l'alumnat i del seu entorn (barri), i els objectius generals que es van plantejar durant aquell curs. Per un costat, podem destacar tres qüestions del context sociolingüístic del centre que fan referència a la situació de la llengua catalana: l'elevat percentatge d'alumnes tant autòctons com al·lòctons que tenen el castellà com a llengua materna i que l'utilitzen en contextos escolars entre iguals i amb mestres i personal del centre; el baix o insuficient nivell de competència lingüística que assoleix l'alumnat a la fi del període educatiu, tant en català com en les altres dues llengües, i la poca valoració i estimulació de l'ús del català des de les famílies dels escolars. A més, el seu entorn, el barri de la Granja, presenta unes característiques sociolingüístiques semblants: hi ha una "presència precària del català", la llengua dominant és el castellà i els seus habitants tenen poques possibilitats de veure's en la necessitat d'utilitzar el català en situacions comunicatives quotidianes. Malgrat que el barri compta amb diverses "entitats, tant públiques com privades, que ofereixen recursos per aprendre llengües", s'observa una desigualtat lingüística que frega la diglòssia, ja que mentre el castellà és la llengua social, el català s'usa únicament en contextos institucionals.

Per l'altre, els objectius estan fragmentats en quatre apartats: els tres primers parlen del tractament de les diverses llengües al centre (el català, el castellà i l'anglès, com a llengua estrangera) i el quart esmenta els aspectes relacionats amb l'organització i la gestió lingüístiques. Si observem la taula 2, que resumeix els principals objectius que es va plantejar el centre entre els anys 2008 i 2011, notem que es van detectar els punts lingüístics més conflictius. A partir de diversos àmbits escolars, van redactar uns objectius (generals i prioritaris) i unes accions i activitats per complir-los. Els objectius se centraven principalment en tres àmbits: el foment del català com a llengua vehicular de comunicació i de convivència, la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge del català i la consolidació del català com a llengua vertebradora d'un projecte plurilingüe. La intenció del centre era clara: normalitzar la llengua catalana més enllà de les aules i convertir-la com a llengua social i d'acollida de l'alumnat. No n'hi havia prou amb el coneixement i l'ús institucionalitzat de la llengua en retrocés, sinó que calia endinsar-se en els usos individualitzats o interpersonals per avançar cap a la normalitat lingüística.

Taula 2. Concreció operativa del PLC en els anys 2008-2011

Àmbit del projecte	Objectius generals	Objectius prioritzats	Activitats-òrgan de seguiment
La llengua vehicle de comunicació i de convivència Educació no formal	Establir pautes d'ús de la llengua catalana per a totes les persones membres de la comunitat educativa	Fomentar i estimular l'ús de la llengua catalana en tots els àmbits escolars (de forma especial en els serveis del centre, activitats extraescolars, activitats del Pla d'Entorn i la contractació d'activitats complementàries)	Recordatori d'aquests criteris en l'inici de curs Seguiment: reunions de la direcció amb els representants dels diferents àmbits del centre
Ensenyament-aprenentatge de la llengua catalana	Elaborar línies de tractament metodològic de les llengües tenint en compte el context sociolingüístic Conèixer i utilitzar correctament la llengua catalana, tant oralment com per escrit, emprant-la normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge	Estimular amb mesures metodològiques i organitzatives l'ensenyament/aprenentatge de l'expressió i comprensió oral Reforçar l'ensenyament/aprenentatge de la llengua oral mitjançant l'acord de l'equip de mestres Consolidar el domini col·loquial de la llengua oral en àmbits lectius i no lectius Participar en un curs de formació sobre expressió i comprensió oral	Elaboració de línies metodològiques de comprensió oral i expressió oral Organització del treball en ½ grup Seguiment: en les reunions de cicle Seguiment: mitjançant la confecció dels horaris del centre Establiment de criteris perquè en la programació de les unitats didàctiques de les àrees de llengua, s'eviti la repetició d'elements comuns entre les llengües
Altres llengües: aprenentatge de la llengua estrangera	Elaborar línies de tractament metodològic de les llengües, tenint en compte el context sociolingüístic	Consolidar la metodologia del projecte d'innovació en llengües estrangeres	Convocatòria de reunions regulars de l'equip de professors/es de la llengua estrangera Seguiment: cap d'estudis.
El català, llengua vertebradora d'un projecte plurilingüe	Fixar criteris perquè l'alumnat nouvingut pugui iniciar o continuar l'aprenentatge de la llengua dins de diferents activitats programades per a la seva acollida i atenció individualitzada	Preveure l'acollida individualitzada de l'alumnat nouvingut. Aplicació del protocol-guia Aplicar mesures per al foment de la multiculturalitat i plurilingüisme Valoració i reconeixement de la llengua d'origen de l'alumnat Regularitzar els plans individuals de treball de l'alumnat nouvingut	Aplicació del protocol per a l'acollida de l'alumnat nouvingut Seguiment: tutor/a de l'alumne/a i tutor/a de l'aula de acollida Programació d'activitats per al foment de la multiculturalitat i plurilingüisme Recuperació de la Gimkana de les llengües. Presentació i proposta per part del coordinador/a LIC Dinamització per part del coordinador/a LIC
Organització i gestió Organització de la programació curricular	Consolidar la llengua catalana com eix vertebrador d'un projecte plurilingüe	Coordinar entre cicles i nivells l'organització dels continguts entre el català i el castellà, així com el procés de lectoescriptura Continuar el desenvolupament del projecte de coeducació a ed. Infantil incidint en la cura dels usos lingüístics en relació a les diferències de gènere Integrar en els continguts d'aprenentatge una perspectiva de gènere igualitària i sense discriminació	Programació de les unitats didàctiques de CI i CM de l'àrea de llengua amb l'apartat específic destinat al tractament de les estructures lingüístiques comunes Seguiment: al llarg del curs per part dels coordinadors de cicle Programació del segon curs del projecte de coeducació Seguiment: comissió del projecte

Organització i gestió La biblioteca escolar	Consolidar la llengua catalana com eix vertebrador d'un projecte plurilingüe	Potenciar la lectura i la biblioteca escolar	Creació del grup de treball de biblioteca Desenvolupament de les propostes suggerides en l'anterior curs 2007-2008 Seguiment: cap d'estudis
Ensenyament-aprenentatge de la llengua catalana	Consolidar la llengua catalana com eix vertebrador d'un projecte plurilingüe	Tenir en compte l'ús de la llengua dintre dels criteris d'avaluació de l'alumnat	Observació dels usos de llengua col·loquial de l'alumnat i fomentar el seu ús Seguiment: tot el professorat

Font: Projecte Educatiu de Centre del CEIP Mare de Déu dels Àngels (2008)

En segon lloc, en el PA del curs 2017/2018, cal centrar-nos en els objectius específics i les accions pensats pel centre per tal de promoure l'ús oral en català. En aquest curs, són quatre les accions encarades a millorar la competència oral en català: dos projectes del Programa d'Aprenentatge i Servei (APS) de la URV i dues activitats dinamitzades a través del centre i extretes d'organisme externs (vegeu taula 3).

Malgrat la impossibilitat d'obtenir els resultats dels projectes i les activitats, ja que la seva realització encara no ha finalitzat en la redacció d'aquest treball, és oportú posar èmfasi a explicar breument en què consisteixen les dues activitats provinents d'organismes externs: el projecte Enrola't i l'eina didàctica Termòmetre lingüístic. El projecte Enrola't, que ha estat impulsat pel Departament d'Ensenyament, consisteix en una eina educativa que té l'objectiu de millorar la comunicació oral, de fomentar la interacció entre alumnes. A partir de dinàmiques basades en el joc de rol, alumnes tant del cicle mitjà com del cicle superior tenen la possibilitat de practicar la llengua oral bàsicament en català.¹³ En canvi, el Termòmetre lingüístic,¹⁴ impulsat per la Societat Catalana de Pedagogia (SCP) de l'Institut d'Estudis Catalans, es tracta d'una prova que permet fer un diagnòstic pedagògic de competència lingüística i pronòstic de l'amplitud de llengües que es poden aprendre. És un material destinat a alumnes de P5 que permet al professorat avaluar les habilitats i les competències lingüístiques de l'alumnat (fonètica, memòria auditiva, lèxic, expressió oral, etc.).

¹³ Informació extreta del web del Departament d'Ensenyament. <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/plurilinguisme/accions/llengues/catala/immersiolinguistica/enrolat/index.html>. [Accés: 1 d'abril de 2018.]

¹⁴ Informació extreta del web de la SCP <http://blogs.iec.cat/scp/>. [Accés: 1 de maig de 2018.]

Taula 3. Objectius i accions per millorar l'expressió oral en català

Objectiu 2 : Millorar la competència comunicativa en la llengua vehicular del centre: el català			
Objectius del treball	Temporalització	Actuacions	Indicadors
Col·laborar amb la URV amb un projecte del Programa d'Aprenentatge de Servei (APS): <i>Estudi sobre els usos de la llengua catalana a l'escola</i> , que es durà a terme durant aquest curs.	Primer i segon trimestre	Reunió informativa amb l'equip de la URV. Reunió informativa al claustre. Exposició de les conclusions i entrega de l'estudi.	Conveni signat amb la URV de l'APS. Informe generat de l'estudi.
Col·laborar amb la URV en un projecte del Programa d'Aprenentatge de Servei (APS): <i>Ensenyament i aprenentatge de la llengua i la lectoescriptura II</i> (assignatura de la Doble Titulació de Grau d'Educació Infantil i Primària). L'alumnat de la URV practican a la nostra escola estratègies de llengua oral en tallers de conversa amb alumnat de quart que no domina la llengua vehicular d'aprenentatge del nostre sistema educatiu.	Primer i segon trimestre.	Reunió informativa amb l'equip de la URV (Francesca Segarra). Reunió informativa al cicle mitjà per explicar el funcionament i les activitats.	Programacions de les sessions d'expressió oral.
Programar activitats d'expressió oral a tots els nivells educatius de primària i d'infantil. Presentar el projecte Enrola't (material del Departament d'Ensenyament) com a eina per treballar l'expressió oral al cicle mitjà i superior. Promoure aquest recurs i instaurar-ho com a eina de treball.	Tot el curs.	Programar les sessions d'expressió oral Documentar els diàlegs o converses que es puguin produir.	Programació d'expressió oral.
Utilitzar el "Termòmetre lingüístic" a P5 com una eina d'avaluació de l'expressió oral del centre.	Primer i tercer trimestre	Presentar l'eina a l'equip d'infantil Sistematitzar l'ús d'aquest instrument i encabir-lo en les programacions del nivell.	Graells d'avaluació del termòmetre lingüístic. Informe de les conclusions obtingudes.

Font: Pla Anual del curs 2017/2018 del CEIP Mare de Déu dels Àngels (2017)

Així, després de repassar el PLC i el PA del curs 2017/2018, podem concloure que, tenint en compte la situació sociolingüística del centre, cal seguir treballant i impulsant projectes i programes encarats a la millora de la llengua oral, però és necessària una intervenció en tots els nivells del centre. En primer lloc, caldria revisar i actualitzar el PLC sistemàticament en un període de tres cursos —com a màxim—, no només per tenir en tot moment presents els objectius i les accions relatives a la llengua, sinó també per adaptar-les i adequar-les a les necessitats del centre i els seus alumnes. El PLC vigent és del curs 2007-2008, fet que evidencia una necessitat de renovació després d'una dècada de canvis en el sistema educatiu català i en el conjunt de la societat catalana. En segon lloc, és oportú que tot el personal del centre (mestres, monitors, conserges, etc.) sigui coneixedor i difusor del contingut del PLC. Els usos i les actituds lingüístics dels adults al centre han de ser coherents amb els objectius tant del PLC com del PA de cada curs i, alhora, s'han de centrar en les necessitats lingüístiques de cada alumne. Només d'aquesta manera es podran aplicar les accions programades i els objectius proposats per a la millora de la situació. En tercer lloc, calen més accions, tant directes com indirectes, aplicables i efectives que encaixin en els objectius marcats, tant a curt com a llarg termini. En aquest sentit, són destacables els projectes i les activitats realitzades darrerament, com el projecte Enrola't o el Termòmetre lingüístic, ja que permeten treballar aquesta mancança lingüística a dins de l'aula a través del joc i dinàmiques aptes per a totes les edats. Per tant, la presència i el suport d'entitats externes al centre és clau per continuar aplicant activitats, projectes i campanyes d'aquestes característiques.

3.3. Coneixements lingüístics

En aquest apartat, s'estudien els coneixements lingüístics dels escolars del centre a partir de tres fonts: les qualificacions de les assignatures de català i castellà del curs 2016/2017 de tots els alumnes del cicle superior (taules 4 i 5), el resultat de la pregunta número 4 del qüestionari dels escolars, que preguntava el nivell de competència lingüística que els infants creuen que tenen (taula 6) i les respostes de les entrevistes dels mestres.

Si ens endinsem en la competència lingüística dels alumnes del cicle superior de l'escola, hem de fixar-nos en dos aspectes: els cinc eixos lingüístics (dimensions) que treballen unes competències en concret (la comunicació oral, la comprensió lectora,

l'expressió escrita, la literària i la plurilingüe i intercultural), i el sistema d'avaluació, ja que l'equip de mestres no utilitza un mètode numèric per avaluar l'alumnat, sinó una terminologia específica amb cinc possibles notes (assolit excel·lentment (AE), assolit notablement (AN), assolit satisfactòriament (AS), no assolit (NA) i pla individualitzat (PI)). Sense tenir en compte l'últim concepte, que és per a alumnes amb necessitats educatives específiques (que no són avaluats de la mateixa manera que la resta d'escolars), són quatre les possibles qualificacions, que es poden equiparar als quatre nivells esmentats a la taula 1 (nivell baix, nivell mitjà-baix, nivell mitjà-alt i nivell alt) que es troben al capítol 2.4.2.

Taula 4. Competència lingüística en català del cicle superior (curs 2016/17)

Català	Dimensió comunicació oral		Dimensió comunicació lectora		Dimensió comprensió escrita		Dimensió literària		Dimensió plurilingüe i intercultural		Competència lingüística
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Mitjana en %
AE	13	9,2	13	9,2	12	8,5	11	7,8	11	7,8	8,3
AN	36	25,5	38	26,9	38	26,9	39	27,7	38	26,9	26,5
AS	63	44,7	64	46,4	61	43,3	64	46,4	64	46,4	45,2
NA	23	16,3	25	17,7	25	17,7	22	15,6	23	16,3	16,5
PI	5	3,5	5	3,5	5	3,5	5	3,5	5	3,5	3,5

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades pel centre

Taula 5. Competència lingüística en castellà del cicle superior (curs 2016/17)

Castellà	Dimensió comunicació oral		Dimensió comunicació lectora		Dimensió comprensió escrita		Dimensió literària		Dimensió plurilingüe i intercultural		Competència lingüística
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Mitjana en %
AE	19	13,4	21	14,9	18	12,8	16	11,3	16	11,3	12,7
AN	43	30,5	39	27,7	36	25,5	37	26,2	35	24,8	26,9
AS	56	39,7	56	39,7	57	40,4	61	43,3	63	44,7	41,6
NA	18	12,8	20	14,2	25	17,7	22	15,6	22	15,6	15,3
PI	5	3,5	5	3,5	5	3,5	5	3,5	5	3,5	3,5

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades pel centre

Si comparem les taules, podem extreure dues dades significatives. En primer lloc, tenint presents les taules 4 i 5, el nombre d'alumnes d'AE i AN és més elevat en l'assignatura de castellà que en la de català. En canvi, pel que fa al nombre d'alumnes d'AS i NA, succeeix el contrari: n'hi ha més a la taula del català que a la del castellà. Així,

podem afirmar que més alumnat assoleix una puntuació més elevada en competència lingüística del castellà, fet lògic i raonable si tenim en compte la realitat sociolingüística del centre. En segon lloc, a l'hora de comparar les dades escolars (taules 4 i 5) amb les dades camptarragonines i catalanes (taula 1 de l'apartat 2.4.2.), observem no només la diferència entre les competències lingüístiques dels dos idiomes, sinó també la baixa competència lingüística del centre en general, si es compara amb la resta de Catalunya i el Camp. Si ens fixem en el percentatge d'alumnes que tenen un nivell baix de competència lingüística, no detectem diferències ni tenint present la variable de la llengua (català i castellà) ni la variable territorial (Escola Els Àngels, Camp de Tarragona i Catalunya): totes les dades voregen el 15%. Tanmateix, no podem comentar el mateix quant als altres nivells de competència lingüística. Mentre que el percentatge d'alumnes amb un nivell mitjà-baix (AS) és d'aproximadament 40% (45,2% en català i 41,6% en castellà), les dades mitjanes dels altres territoris voregen el 20% (vegeu les taules 4 i 5). A més, a diferència dels nivells esmentats, els nivells mitjà-alt (AN) i alt (AE) del centre estudiat presenten uns percentatges més baixos que els dels altres territoris tant en català com en castellà. Cal destacar, però, sobretot la diferència d'alumnat amb un nivell alt: a l'Escola Els Àngels frega al 10% (8,3% en català i 12,7% en castellà) i a Catalunya i al Camp de Tarragona el percentatge s'atansa al 30%.

Tenint present la quarta pregunta del qüestionari d'infants (vegeu la taula 6 i l'annex 1), podem observar les competències lingüístiques dels escolars segons els escolars tant en català com en castellà. A grans trets, detectem una diferència entre els coneixements de les dues llengües: tant en l'oralitat com en l'escriptura, tant en l'expressió com en la comprensió. Si comparem les files de la comprensió oral (L'entenc), la diferència és notable: mentre que el 71,4% dels alumnes afirmen entendre molt bé el català, el 90,5% diuen el castellà. Ara bé, això s'exemplifica de manera més flagrant en l'expressió oral, ja que poc més de la meitat d'alumnes declaren saber parlar molt bé el català (55,6%), mentre que els que declaren saber parlar molt bé el castellà són el 92,1%, el castellà. A més, és destacable la dada que un 7,1% dels alumnes consideren que la seva expressió oral en català és regular: tenen una mala competència oral. Aquest tret coincideix en una de les creences dels mestres, que més endavant observarem. En la comprensió i expressió escrites, els resultats del català presenten un dades força precàries: només el 63,5% dels escolars saben llegir-lo molt bé, i el 21,4%, bé; en canvi,

els alumnes que el saben escriure molt bé no arriba al 50% (49,2%), els de bé són el 36,5%, i regular, l'11,1%. Contràriament, els resultats en llengua castellana són àmpliament diferents, més positius. Els alumnes que diuen que tenen un nivell alt de comprensió escrita (El sé llegir) és d'un 88,9%; i un nivell mitjà-alt, un 7,1%. En l'expressió escrita, però, s'observen els resultats més baixos dels percentatges de la llengua castellana: el 76,2% opten per la casella "Molt bé" i el 17,5%, per la "Bé".

Taula 6. Competències lingüístiques dels escolars segons els escolars

		Molt bé		Bé		Regular		Malament	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Català	L'entenc	90	71,4	31	24,6	4	3,2	1	0,8
	El sé parlar	70	55,6	46	36,5	9	7,1	1	0,8
	El sé llegir	80	63,5	34	21,4	10	7,9	2	1,6
	El sé escriure	62	49,2	46	36,5	14	11,1	4	3,2
Castellà	L'entenc	114	90,5	12	9,5	0	0	0	0
	El sé parlar	116	92,1	9	7,1	1	0,8	0	0
	El sé llegir	112	88,9	9	7,1	5	4	0	0
	El sé escriure	96	76,2	22	17,5	7	5,6	1	0,8

Font: elaboració pròpia a partir de les dades obtingudes dels qüestionaris lingüístics.

Així, mentre que en català l'expressió oral i escrita són les dues competència més mal valorades pels escolars, amb percentatges que gairebé no superen el 50%, en castellà els percentatges més baixos són els que fan referència a l'expressió i comprensió escrita. Tanmateix, la dada rellevant d'aquesta taula és que els alumnes consideren que el seu coneixement del català és baix, comparat amb el coneixement del castellà.

Abans de cloure aquest capítol, és oportú destacar una de les afirmacions relacionades amb el coneixement lingüístic que es va repetir més en les entrevistes amb els mestres. Segons els docents del centre, molts infants han confessat que no usen el català a causa sobretot de les seves mancances orals en aquesta llengua. Aquest episodi, que al cap i a la fi és una creença, s'ha repetit tant en escolars que tenen un contacte directe amb el català com en infants que obtenen uns bons resultats en les competències lingüístiques. Segons l'equip de mestres, les mancances lingüístiques no es detecten només en català, sinó en totes les llengües. Afirment que els escolars bilingües familiars sovint són els que surten més ben preparats i formats lingüísticament, tant si són bilingües català i castellà, com si són bilingües castellà i alguna altra llengua al·lòctona.

Per tant, a tall de conclusió subratllem tres aspectes a destacar de les dades extretes en els múltiples estudis. El primer, la petita però existent diferència entre els coneixements lingüístics de les dues llengües a l'Escola Els Àngels: més escolars tenen més bon nivell en castellà que en català, i més escolars tenen més mal nivell en català que en castellà. El segon, la manca de competència lingüística, si es comparen amb les mitjanes del Camp de Tarragona i de Catalunya. I el tercer, la consideració que els escolars tenen del seu coneixement lingüístic de les dues llengües: molt baixa en català i elevada en castellà.

3.4. Usos lingüístics

En aquest apartat, analitzem els usos lingüístics de l'escola tant dels alumnes com dels mestres, monitors i personal del centre. Per tal de realitzar una anàlisi més exhaustiva utilitzem tres mètodes: els resultats dels qüestionaris lingüístics respostos per tots els membres del centre, la informació recollida durant el treball de camp i les entrevistes fetes tant als escolars com als mestres.

3.4.1. Els escolars

En primer lloc, comentem les dades recollides dels usos lingüístics dels escolars del cicle superior. Ens centrem en les respostes de les tres primeres preguntes dels qüestionaris lingüístics, que fan referència als usos lingüístics en contextos familiars (la primera), socials (la segona) i en el consum cultural (la tercera) (vegeu les taules 7 i 8 i l'annex 1). Pel que fa a l'àmbit família, segons els qüestionaris, hi ha una enorme diferència entre les dues llengües oficials. D'una banda, només un 20% de l'alumnat enuncia que utilitza normalment el català amb algun membre de la seva família. D'altra banda, el percentatge d'alumnes que diuen parlar en castellà en contextos familiars frega el 100%: un 96,8%. A més, cal tenir en ment que el 30% dels alumnes diuen que parlen alguna altra llengua, com l'àrab, l'anglès o el xinès (vegeu la taula 7).

Aquests percentatges, però, són simplement orientatius, ja que no tenen en compte la freqüència de les llengües ni la seva abundància. Així, malgrat els percentatges del català i les altres llengües, podem constatar que la llengua majoritària dels alumnes del centre és el castellà. En gairebé la major part dels escolars que constaten ser bilingües familiars, l'ús del català o de les llengües al·lòctones es limita en

molts casos a la interacció amb una o dues persones de la família, que solen ser els membres de major edat, com pares o avis. Al mateix temps, en els usos entre germans, que normalment són d'edats semblants, el castellà hi té més pes. Per tant, podem concloure que, d'una banda, en contextos familiars la llengua dels escolars és el castellà i, d'altra banda, la llengua catalana es troba al mateix nivell en usos que una de les llengües al·lòctones del centre (com l'àrab o el xinès), però amb un major percentatge.

Taula 7. Resultats de les preguntes 1 i 2 del qüestionari lingüístic dels escolars

Llengües	Pregunta 1		Pregunta 2	
	Total	%	Total	%
Català	26	20,6	29	23
Castellà	122	96,8	126	100
Altres llengües	38	30,2	18	14,3

Font: elaboració pròpia a partir de les dades obtingudes dels qüestionaris lingüístics.

Taula 8. Resultats de la pregunta 3 dels qüestionaris lingüístics dels escolars

Àmbit	Català		Castellà		Altres llengües	
	Total	%	Total	%	Total	%
Televisió	23	18,2	122	96,8	15	11,9
Ordinador	39	31	114	90,5	14	11,1
Llibres	88	68,8	110	87,3	15	11,9
Música	29	23	101	80,2	85	67,5
Mòbil	18	14,3	119	94,4	19	15,1
Videojocs	13	10,3	99	78,6	50	39,7

Font: elaboració pròpia a partir de les dades obtingudes dels qüestionaris lingüístics.

Si ens fixem en els resultats de la segona pregunta, que tracta l'ús lingüístic en les xarxes socials més properes, podem extreure'n diverses conclusions. En primer lloc, hem de subratllar l'arrelament de la llengua castellana en les xarxes socials dels escolars: el 100% dels enquestats manifesten que utilitzen el castellà en el seu entorn més proper. Així, la norma de convergència al castellà és aplicada per tots els alumnes, tant els catalanoparlants com els al·loglots. En segon lloc, la llengua catalana presenta un percentatge semblant al de la primera pregunta: un 23%. Tot i que s'observa un petit increment, en aquest percentatge no es té en compte la freqüència de les diverses llengües utilitzades. En tercer lloc, l'ús de les llengües al·lòctones cau un 14,3%, fet explicable per la manca de coneixement d'aquestes llengües pels altres escolars (vegeu

taula 7). Tanmateix, reiterem el missatge que són dades orientatives i merament positives, ja que, segons el treball de camp realitzat, gairebé l'única llengua sentida entre iguals ha sigut el castellà.

Quant a la taula 8, que pregunta els hàbits lingüístics en el consum cultural, podem extreure les següents conclusions. Tenint en compte sis espais culturals del món infantil (televisió, ordinador, llibres, música, mòbil i videojocs), hem analitzat quines llengües utilitzen els escolars i n'hem calculat els percentatges. A grans trets, s'observa que la llengua castellana és la llengua dominant en tots els espais culturals: sobretot en la televisió (96,8%) i el mòbil (94,4%). Ras i curt i generalitzant molt els resultats, aproximadament més del 80% dels escolars tenen contacte cultural amb el castellà, sigui en el mitjà que sigui. En el cas del català, els percentatges són desiguals, però calen destacar tres àmbits concrets: l'ordinador (31%), la música (23%) i, sobretot, els llibres (68,8%). Aquests resultats, segurament, es poden explicar per la presència escolar en la vida cultural dels infants. En el recinte escolar, els ordinadors, la música i els llibres són eines molt utilitzades en el procés d'aprenentatge de diverses assignatures. Per acabar de comentar la taula 8, observem que en la columna "Altres llengües" dos espais sobresurten de la mitjana: la música (67,5%) i els videojocs (39,7%), fet que s'explica pel poder hegemònic de l'anglès com a llengua internacional.

Les entrevistes realitzades i el treball de camp també ens han proporcionat dades de gran valor que no solament ens confirmen les declarades en els qüestionaris, sinó que també ens aporten informació força rellevant per a l'estudi. A grans trets i seguint la teoria de Bourdieu (1991), podem detectar que els usos lingüístics dels escolars estan condicionats principalment per tres variables: els capitals tant del parlant com de l'interlocutor (econòmics, culturals, socials i simbòlics), el camp social (l'espai de la conversa) i l'habitus lingüístic (les normes socials de la interacció). Primerament, la possessió de més o menys capitals altera els comportaments lingüístics de tota interacció i, per tant, els seus usos i tries. Així, en converses entre iguals, els escolars bilingües familiars (normalment, castellà i alguna altra llengua, com català o àrab) tenen més possibilitats per parlar diverses llengües que els monolingües familiars. En aquest sentit, també entren en joc variables personals relacionades amb els capitals lingüístics: la vergonya a fer el ridícul quan es parla una llengua, la por a equivocar-se o el desinterès o la indiferència en alguna llengua en concret. Segonament, el camp social és una peça

clau per analitzar els usos lingüístics d'una escola. S'ha comprovat que l'autoritat lingüística varia en funció de l'espai del recinte escolar: mentre que dins de les aules i en hores lectives l'autoritat lingüística és la llengua catalana, que surt de les boques dels mestres, en la resta d'espais del centre l'autoritat lingüística és el castellà, que és percebuda com la llengua anònima i no marcada. Tercerament, pel que fa a l'habitus lingüístic, considerem que la norma social entre iguals, sigui en l'espai que sigui, és utilitzar la llengua castellana. En canvi, quan la interacció lingüística s'esdevé entre un escolar i un mestre, l'habitus lingüístic no és utilitzar la llengua catalana, sinó que depèn d'altres factors del context o del parlant.

Si es tenen en compte les entrevistes efectuades als infants, podem dividir els usos lingüístics segons els quatre grups sociolingüístics: alumnes bilingües familiars catalanoparlants i castellanoparlants (grup A), alumnes castellanoparlants familiars que no tenen cap problema a l'hora de canviar de llengua (grup B), alumnes castellanoparlants que mai o gairebé mai canvien de llengua (grup C) i alumnes d'origen al·lòcton amb pares que no saben parlar castellà (grup D):

- a) El grup A afirma parlar en català només als alumnes catalanoparlants inicials i als mestres, tot i que de vegades també hi parlen en castellà quan es troben en un context de més persones. En canvi, la resta d'interaccions es duen a terme en castellà. Així, fan un ús proactiu submís del català: només el parlen quan l'interlocutor és catalanoparlant o és un mestre.
- b) El grup B manifesta només parlar en català a dins de l'aula amb el mestres, mentre que les converses entre iguals sempre són en castellà i les converses amb els mestres i monitors a fora de l'aula també. Per tant, el seu ús del català es podria considerar reactiu submís, ja que el canvi de castellà a català es produeix en el moment que l'interlocutor parla en català, sempre que sigui un docent.
- c) El grup C declara utilitzar sempre el castellà, llevat d'algunes ocasions a dins de l'aula: quan l'interlocutor és un mestre, intenten parlar en català, però acaben parlant en castellà per motius diversos (mancances lingüístiques, inconsciència lingüística, etc.). No es tracta, doncs, de coneixement sense ús, sinó un terme mitjà entre aquest estadi i l'ús reactiu submís. Val a dir que, en aquests casos, apareixen dos fenòmens

descrits en pàgines anteriors: l'alternança de codis entre el català i el castellà i les múltiples interferències lingüístiques quan parlen en català.

- d) El grup D sosté que majoritàriament parla en castellà tant amb la majoria d'alumnes en tots els espais del centre com amb mestres a fora de classe. Tanmateix, asseguren que no només utilitzen el català amb els docents a dins de l'aula, sinó que, depenent de l'interlocutor i del context en què es troben, esporàdicament també amb altres infants. L'ús que fan del català és reactiu submís, com passa en el grup B.

Malgrat aquesta divisió i descripció dels usos dels escolars, cal tenir clar que, d'una banda, són inclinacions força genèriques i, d'altra, que cada infant és un món, amb els seus capitals lingüístics i les ideologies que condicionen el seu comportament. Més enllà de les accions individuals, hem observat alguns aspectes, per exemple el tema de conversa, l'origen familiar, l'edat, la intenció del parlant, el context escolar, el moment del dia o l'afinitat personal i social amb l'interlocutor, que també condicionen el comportament lingüístic dels escolars. Són aspectes secundaris i, segurament, no tan influents com els capitals (econòmics, socials, culturals i simbòlics), els camps socials i l'habitus lingüístic, però fan un paper important en les interaccions lingüístiques dels infants, que no acaben de tenir una consciència lingüística del tot desenvolupada.

Tenint present el treball de camp realitzat, podem afirmar que una tendència de l'alumnat potser no general però força estesa, és parlar en castellà en contextos escolars indiferentment de l'interlocutor (alumnes, mestres, monitors, personal del centre, famílies, persones alienes al centre, etc.) i de l'espai (aula, aula d'acollida, passadís, pati, menjador, fora del recinte escolar, etc.). Malgrat aquesta "tendència", cal destacar la presència de la llengua catalana en les interaccions entre alumnes i mestres especialment quan es troben a dins de l'aula i, sobretot, quan s'imparteix l'assignatura de llengua i literatura catalanes. És oportú comentar que, tot i que la major part d'infants manifesten parlar en català amb els mestres dins de l'aula, el treball de camp ens ha permès modificar i reformular aquesta afirmació: s'observa una alternança de codis (de català i castellà) en les interaccions dels infants. De fet, l'alternança de codis es podria considerar com el fenomen lingüístic més característic del català dels escolars: part dels alumnes castellanoparlants inicials s'esforcen a parlar en català, però quan s'adonen que tenen dificultats lingüístiques acaben interaccionant en castellà. Aquesta decisió,

doncs, perjudica la llengua catalana, que no és utilitzada, i també l'alumne, perquè no practica la comunicació oral en aquesta llengua i avança cap al bilingüisme passiu, cap al coneixement sense ús.

En molts casos, però, no només podríem parlar d'alternança de codis (*code-switching*), sinó de barreja de codis (*code-mixing*), que són conceptes semblants però amb un matís rellevant. Si parlem de barreja de codis, fem referència a l'ús de més d'una llengua en una conversa, de manera que el resultat de la suma dels dos codis formi una varietat lingüística híbrida. Els escolars poc acostumats a parlar en català, quan ho fan, no es limiten a l'alteració de llengües en una mateixa oració (per exemple, *Les oques van descalces y los patos también*), sinó que l'alternança és tan profunda en els nivells de la llengua (fonètic, morfològic, sintàctic i lèxic) que s'acaba formant una barreja que és entenedora possiblement pels bilingües, però rarament pels monolingües d'una de les dues llengües. Així, frases com aquesta són freqüents en les converses entre alumnes i mestres: "*Si quieres puc preguntar qué le pasa.*" Mentre les paraules en cursiva s'articulen en castellà, els mots en rodona es diuen en català.

Ara bé, l'alternança i la barreja de codis no són els únics fenòmens lingüístics que s'observen a l'escola: com en tota societat bilingüe hi són freqüents les interferències i les tries lingüístiques. En els discursos dels escolars tant en català com en castellà s'han detectat interferències lingüístiques. Tenint present la realitat sociolingüística del centre, abunden més les interferències castellanques, que acostumen a ser de tot tipus (fonètiques, morfològiques, lèxiques i sintàctiques), que les catalanes (lèxiques). Entre els múltiples exemples que es podrien mostrar destaquem una interferència fonètica i una de lèxica. La fonètica, que és una interferència del castellà en interaccions catalanes, és l'ensordiment de les alveolars fricatives sonores /z/ tant si són grafiades amb una s com en una z: articulen *ca[s]a* en comptes de *ca[z]a* i *al[s]ina* en compte d'*al[z]ina*. La lèxica és una interferència del català en una interacció castellana: "*Por eso no me quiero cambiar de lloc*". Tant el primer com el segon exemple han aparegut a causa del contacte de llengües i són totalment involuntaris, inconscients.

Pel que fa a les tries lingüístiques, el fenomen apareix només a dins de l'aula, ja que a fora les normes d'ús estan consolidades: només se sent parlar català quan es troben dos alumnes catalanoparlants en un grup reduït i quan aquests alumnes es comuniquen amb un mestre. En canvi, totes les altres interaccions són en castellà. A dins

de l'aula, però, s'observen tries lingüístiques diferenciades segons l'interlocutor: si és mestre, pot sentir-se tant català com castellà (tot i que predomina aquest últim idioma), i si és alumne, la tendència general és només en castellà. Així, en les converses entre alumnes i mestres, pot aparèixer un conflicte lingüístic a causa del contacte de les dues llengües en boca d'interlocutors que fan un paper molt diferent en el context escolar. Llevat de les assignatures de castellà i anglès, les altres classes són impartides pels mestres en català, tal com dicta la llei catalana d'educació, fet que provoca un xoc lingüístic¹⁵ amb els alumnes que parlen en castellà. Davant de la situació en què alguns alumnes no utilitzen el català en les assignatures que els pertoca, els docents poden prendre dues decisions: actuar per tal que els infants s'esforcin a parlar-lo o bé continuar la conversa sense promoure que es comuniquin en català. Aquests comportaments, però, seran comentats en l'apartat que analitzem els usos lingüístics dels mestres, monitors i personal del centre.

A diferència de les interferències i les alternances de codi, en societat bilingües la tria lingüística sempre hi és present. A partir d'una de les preguntes de l'entrevista dels escolars "Quina llengua parles amb els teus amics? Per què?" vam extreure una dada força rellevant per a l'anàlisi de la situació: escolars del grup A (alumnes bilingües familiars catalanoparlants i castellanoparlants) van declarar que un dels motius pels quals no solien triar la llengua catalana en les interaccions amb altres alumnes era perquè eren discriminats lingüísticament. És a dir, segons els escolars, quan parlaven en català eren objecte de burla i rebuig.¹⁶ A diferència dels altres grups lingüístics, el grup A és l'únic que ha manifestat durant les entrevistes d'haver patit comportaments discriminatoris i de rebuig d'aquestes característiques.

Sigui com sigui, és evident que aquests fenòmens lingüístics són presents al centre. Davant d'això, ens podem preguntar: per què hi apareixen en les interaccions dels escolars i els mestres? La resposta es pot relacionar amb tres elements: la manca de competència lingüística, la inseguretats lingüística i la discriminació o rebuig lingüístics. D'una banda, alguns alumnes que tenen com a llengua familiar alguna altra que no és el

¹⁵Més endavant, en l'apartat dels usos lingüístics dels mestres, monitors i personal del centre, es tracta aquest conflicte en més profunditat i s'observen els comportaments i les mesures que prenen els treballadors de l'escola per promoure l'ús de la llengua catalana a dins de l'aula.

¹⁶Aquest comportament de rebuig i discriminació lingüístics és exemplificat a partir de citacions textuals que, segons escolars del grup A, altres alumnes els deien: "Catalans de merda" i "Puigdemont a prisión".

català, quan intenten parlar-lo, sovint s'adonen de les dificultats i les mancances lingüístiques que tenen. Tant per problemes lèxics com fonètics, entre d'altres, acostumen a no llençar-se a la piscina, fet que n'impedeix l'aprenentatge a partir de la pràctica i l'experiència. Quan es detecten aquestes mancances lingüístiques, els escolars les eviten utilitzant una altra llengua, la seva llengua materna, que sol ser el castellà. D'altra banda, és possible que altres alumnes amb un bon nivell lingüístic també alternin o barregin el codi per una altra raó: la falta de confiança lingüística. Malgrat tenir la capacitat i l'habilitat de parlar en català, segons el professorat, molts alumnes no s'atreveixen a fer el pas per por o vergonya a equivocar-se. La inseguretat lingüística, nascuda de la carència de pràctica oral, és un factor que fa davallar l'ús del català en molts escolars que formen part de cercles en els quals el català podria ser una llengua viva. Aquest fenomen apareix només en les converses entre alumnes i mestres, perquè la llengua catalana només és utilitzada pels escolars en aquest context. Finalment, la discriminació lingüística és un fenomen que, segons les dades observades i recollides, només afecta un grup lingüístic en concret: els catalanoparlants.

Per tant, a tall de conclusió, constatem que existeix una gran diferència entre els usos de les llengües catalana i castellana i una desigualtat lingüística molt arrelada. El castellà és la llengua més utilitzada en contextos familiars i socials i en el consum cultural. En canvi, el català presenta percentatges molt baixos en tots els usos estudiats. En contextos escolars, la tendència més extensa per part de la major part d'infants és utilitzar el castellà sense tenir en compte l'espai i l'interlocutor. A més, malgrat que el català té, gairebé de forma exclusiva, presència en les interaccions entre docents i escolars a dins de l'aula, s'ha observat que alguns fenòmens lingüístics, com l'alternança o la barreja de codis, interrompen cada vegada més els discursos potencials en català.

3.4.2. Els mestres, monitors i personal del centre

Per completar la descripció de la situació lingüística del centre, cal tenir presents, també, els usos lingüístics dels mestres, monitors i personal del centre. És per aquest motiu que ens hem de fixar en la taula 9, que fa referència als resultats dels qüestionaris lingüístics dels adults de l'escola. Aquest qüestionari està format de quatre preguntes sobre l'ús de la llengua en diversos espais: la primera, sobre la llengua d'identificació; la segona, la llengua en contextos familiars; la tercera, la llengua en contextos socials, i la

quarta, la llengua en contextos escolars tant amb els alumnes com amb altres treballadors del centre. Així, podem detectar fàcilment dues dinàmiques ben diferenciades, segons els usos i les actituds lingüístics.

Taula 9. Respostes dels qüestionaris lingüístics dels mestres i monitors

				Mestres		Monitors		
				Total	%	Total	%	
Pregunta 1	Català			20	66,7	13	54,2	
	Castellà			14	46,7	16	66,7	
	Altres llengües			0	0	1	4,2	
Pregunta 2	Català	Pare		17	46,7	7	29,2	
		Mare		19	63,3	6	25	
		Germans		17	46,7	7	29,2	
		Parella		15	50	6	25	
		Fills		14	46,7	11	45,8	
	Castellà	Pare		15	50	17	70,8	
		Mare		12	40	18	75	
		Germans		13	43,3	17	70,8	
		Parella		13	43,3	15	62,3	
		Fills		6	20	7	29,2	
Pregunta 3	Català			21	70	7	29,2	
	Castellà			16	43,3	17	70,8	
	Altres llengües			1	3,3	1	4,2	
Pregunta 4	Català	Amb escolars	Dins l'activitat	30	100	21	87,5	
			Fora l'activitat	29	96,7	14	58,3	
		Amb famílies			23	76,7	9	37,5
		Amb monitors	Dins l'activitat	30	100	20	83,3	
			Fora l'activitat	26	86,7	14	58,3	
	Castellà	Amb escolars	Dins l'activitat	3	10	18	75	
			Fora l'activitat	8	26,7	20	83,3	
		Amb famílies			23	76,7	12	50
		Amb monitors	Dins l'activitat	3	10	18	75	
			Fora l'activitat	17	46,7	20	83,3	

Font: elaboració pròpia a partir de les dades obtingudes dels qüestionaris lingüístics.

Per analitzar detalladament aquestes dinàmiques compararem les respostes de les quatre preguntes del qüestionari dels dos col·lectius (mestres i monitors i personal del centre). En primer lloc, observem que dos terços del professorat (66,7%) i poc més de la meitat (54,2%) dels monitors s'identifica amb la llengua catalana. En canvi, els percentatges d'identificació amb el castellà són el 46,7% dels mestres i el 66,7% dels monitors. Aquesta diferència es percep millor i de forma més clara en analitzar i comparar les respostes dels contextos familiars. Per un cantó, les respostes dels mestres coincideixen en les dues llengües amb un percentatge que voreja el 45%:

aproximadament el 45% dels mestres parlen en català i castellà als seus familiars més propers (pares, germans, parella i fills). Tanmateix, es detecta una tendència el percentatge dels qui parlen en català als seus progenitors és prou més alt (46,7%) que el percentatge dels qui els parlen en castellà (20%). Per l'altre, les respostes dels monitors presenten percentatges clarament diferenciats pel que fa a les llengües: només entre el 25% i el 30% dels monitors usen el català amb familiars; en canvi, el castellà és utilitzat entre el 60% i el 70%, exceptuant els fills, en relació amb els quals, com passa amb els mestres, el català guanya terreny al castellà. En tercer lloc, succeeix de manera semblant amb la tercera pregunta, que tracta d'esbrinar quina és la llengua dels mestres i monitors en les seves xarxes socials, en el seu entorn social més proper. Mentre que el 70% dels mestres i el 29,2% dels monitors manifesten que el català és la llengua que utilitzen en les seves xarxes socials, el 70,8% dels monitors i el 43,3% apunten que també ho fan en castellà. Així doncs, gràcies a aquestes tres primeres preguntes hem pogut concloure que el català és més freqüent en la vida personal dels mestres que en la dels monitors i el castellà al revés. Malgrat les grans diferències entre els dos grups, cal observar els usos i comportaments lingüístics en contextos escolars per extreure conclusions més sòlides.

La comparació de les dades de la quarta pregunta fa més evident la problemàtica lingüística de l'escola: el tractament diferent de les llengües oficials. Partint que el català no es troba en una posició normal, ja que, si no, no es parlaria de *normalització lingüística*, l'ús que se'n fa és gairebé exclusivament institucional. Mentre que el professorat té clar que les classes s'han de fer en català (el 100% dels mestres parlen en català als escolars i als altres mestres dins l'aula), l'equip de monitors i treballadors del centre no només manifesta que no l'utilitza tothom (només el 87,5%), sinó que tres quartes parts declaren parlar en castellà als infants durant l'activitat. Malgrat que el català és força present en les interaccions, tant amb infants com amb adults, que es realitzen durant el temps lectiu o en les activitats extraescolars, paral·lelament l'ús de la llengua castellana també va en augment en dos espais: en contextos escolars no relacionats estrictament amb les hores lectives (fora de l'aula) i en gairebé tots els contextos de les activitats extraescolars (aules d'acollida, menjadors, activitats esportives, etc.). En altres paraules, la tendència general dels usos lingüístics és utilitzar

el català dins l'aula, però a mesura que ens atansem a espais no legislats lingüísticament el castellà és concebut com la llengua dominant: "guanyem a l'escola i perdem al pati".

Aquestes dues dinàmiques, que es confirmen en analitzar les respostes dels mestres en les entrevistes, no necessàriament han de coincidir amb els dos col·lectius del centre (mestres i monitors), sinó que en aquest apartat s'observen a partir dels usos lingüístics, i en el següent a partir de les ideologies lingüístiques. Tenint present les tres¹⁷ preguntes de l'entrevista dels mestres relacionades amb els usos lingüístics, hem conclòs que, malgrat els resultats dels qüestionaris que donaven uns percentatges baixos a la llengua catalana tant en alumnes com en docents, tal com s'ha observat en el treball de camp, l'ús del català és gairebé inexistent, si no és en boca dels mestres a dins de l'aula.

Pel que fa a la primera pregunta, "Com utilitzeu les llengües, el català i el castellà, a l'hora de fer la classe? I en altres contextos escolars (passadís, pati, menjador, etc.)?", es va respondre de forma unànime per part de tot l'equip de mestres: tot i saber i tenir clar que el català és la llengua vehicular i d'aprenentatge del sistema educatiu, confessen utilitzar el castellà dins de l'aula en tres situacions concretes. En primer lloc, consideren necessari utilitzar el castellà en els primers cursos de l'escola, sobretot en els primers mesos del curs escolar. Els seus arguments es basen en l'adaptació dels infants a la dinàmica escolar i en el seu progrés personal. El castellà, doncs, és compaginat gradualment amb el català a dins de l'aula. En segon lloc, també declaren utilitzar el castellà per destacar el missatge en un discurs català. És a dir, en tots els cursos de l'escola l'ús del castellà en moments puntuals és una eina per fer un toc d'atenció als escolars que tenen un comportament inconvenient, ja sigui per espavilar-los o renyar-los. A més, manifesten que també aprofiten aquest recurs en les classes de llengua i literatura castellanès: intervenen breument en català perquè els alumnes estiguin més atents a la classe. Ara bé, com que totes les assignatures són en català, menys les específiques de castellà i anglès, no es fa servir tant en català com en castellà. En tercer lloc, és possible que de forma involuntària els docents responguin o facin una intervenció en castellà, a causa tant del bilingüisme familiar o social estès en tots els

¹⁷Les preguntes són les següents: (1) Com utilitzeu les llengües, el català i el castellà, a l'hora de fer la classe? I en altres contextos escolars (passadís, pati, menjador, etc.)?; (2) Quina llengua utilitzen els escolars per parlat amb vosaltres? Canvia en funció de l'assignatura o el context escolar?, i (3) Quan es tracta de textos escrits (exàmens, controls, etc.), quina llengua utilitzen els escolars?

treballadors del centre com per les múltiples intervencions en castellà que s'efectuen a dins de l'aula per part dels alumnes.

Els usos del mestres a fora de l'aula segueixen la línia general: la presència del castellà augmenta tant amb altres mestres o treballadors del centre com amb alumnes. Als passadissos, al menjador i al pati, com que no són espais estrictament lectius, els mestres es prenen la llibertat d'utilitzar indistintament qualsevol de les dues llengües per comoditat personal i general, ja que reconeixen que el seu nivell d'expressió i comprensió és més elevat que en català. Així, en comparació amb les aules, en aquests espais el castellà guanya terreny i presència en les converses en què intervenen els mestres. No obstant això, cal destacar un comportament estès al centre per part del professorat, més en situacions externes a l'aula que internes: utilitzar el català en gran grup i el castellà de manera individual. Aquesta pràctica evidencia no només la poca normalitat de la situació, sinó que transporta certs tocs connotatius a les dues llengües i exemplifica les ideologies de l'autenticitat i l'anonimat de Woolard (2016) en el cas català.

Quant a la segona pregunta, "Quina llengua utilitzen els escolars per parlar amb vosaltres? Canvia en funció de l'assignatura o el context escolar?", podem resumir les respostes dels mestres tenint en compte tres aspectes: segons la llengua inicial, segons l'edat i segons el context i l'espai. Segons la llengua inicial, els mestres afirmen que els infants castellanoparlants acostumen a utilitzar sempre el castellà per comunicar-se, llevat de quan es troben a dins de l'aula. El seu ús del català, doncs, varia en funció de l'edat i de l'espai: el pas dels anys camina paral·lel a l'augment de català a les aules. En canvi, els mestres consideren que la tendència general dels catalanoparlants és fer servir tant el català com el castellà amb els mestres. Tanmateix, les variables de l'edat i de l'espai també entren en joc: mentre que en les primeres edats escolars els catalanoparlants utilitzen més el català amb els mestres, a mesura que van avançant en els cursos el seu ús va disminuint. De manera inconscient i sempre condicionats pel context, molts alumnes catalanoparlant parlen en castellà a dins de l'aula amb els mestres. Malgrat tenir el català com a llengua inicial i familiar o coneixements elevats

d'aquesta llengua, l'entorn i les xarxes socials en què es mouen els condicionen la seva llengua en tots els espais, no només escolar, sinó fins i tot familiars.¹⁸

Amb tot, ens endinsem en les respostes de la tercera pregunta: "Quan es tracta de textos escrits (exàmens, controls, etc.), quina llengua utilitzen els escolars?". A diferència de tots els altres usos, siguin en el espai i context que siguin, els usos lingüístics escrits són favorables al català. Tant és així que molts mestres han coincidit que fins i tot en l'assignatura de castellà es troben que molts escolars utilitzen el català en el nivell escrit. Exceptuant els primers cursos, en els quals, com que la major part d'infants encara no han tingut un contacte amb el català, escriuen majoritàriament en castellà, el predomini del català en textos escrits és absolut a mesura que es va avançant de curs. Observem, doncs, una gran diferència entre els textos orals (majoritaris en castellà) i escrits (majoritaris en català), fet que pot ser un símptoma de les diferents funcions que fan les dues llengües al centre. El català, com a llengua institucional, és la usada en contextos exclusivament formals, en converses amb els mestres, dins de l'aula o en textos escrits. En canvi, el castellà, com a llengua social i anònima, és la usada en contextos informals, orals, en relacions interpersonals i privades.

Aprofitem aquest capítol també per parlar de les reaccions i actituds dels mestres en situacions en què els escolars no utilitzen la llengua catalana durant una classe. Com reaccionen els docents davant l'absència de català a l'aula? Fan alguna cosa per potenciar-ne ús? Així, el cinquè bloc de preguntes de l'entrevista dels mestres pretenia respondre a aquestes dues qüestions. A partir d'aquí, hem pogut captar amb l'entrevista i el treball de camp dues possibles decisions dels mestres: actuar per promoure l'ús oral del català (*actitud activa*) o continuar la interacció sense fer el pas d'intentar que l'alumne parli en català (*actitud passiva*). Davant d'aquesta oposició d'actituds, hi ha diversos matisos, però és important marcar aquesta dualitat. Per una part, els mestres que decideixen escollir el segon camí, el camí de l'actitud passiva, conscientment o inconscientment, es limiten a centrar l'atenció en el contingut del missatge, en el que diu i no pas en el com, en la llengua que utilitza. Per l'altra, els docents que opten per actuar en aquesta situació en el camí de l'actitud activa posen el punt de mira en el com, en la llengua usada, més que no pas en el contingut del missatge, en el que diu l'alumne.

¹⁸Nombrosos mestres han rebut missatges de preocupació per part de les famílies catalanoparlants, ja que els seus fills els parlen en castellà a casa a causa de la influència escolar.

Sigui com sigui, s'han detectat dues formes diferents d'actuar. Abans d'aprofundir encara més en aquesta dualitat, cal deixar constància que, si bé les dues opcions són legítimes per als mestres, cal tenir en compte el context sociolingüístic en què es troba el centre per valorar quines opcions beneficien més no només el sistema educatiu, sinó també l'alumne en qüestió. És a dir, més enllà dels usos i les ideologies personals, cal treballar per l'educació dels infants partint de les seves necessitats.

Dit això, es oportú capbussar-nos en aquesta dualitat esmentada. Si prenem el camí de l'actitud activa, hem observat cinc possibles maneres d'enfrontar la situació: a) preguntar de forma directa com es diu en català o demanar si ho pot dir en català, "Ho podries dir en català?" o "I en català?"; b) comunicar-li de forma indirecta que ho hauria de dir en català, "No t'entenc" o "Doncs, si ahir era dilluns avui és..."; c) validar la intervenció de la resposta en castellà de l'alumne i aportar la traducció catalana, "Molt bé. Això és una *manzana* i en català es diu *poma*"; d) repetir l'inici de la intervenció en català perquè l'infant es vegi obligat a construir tota l'oració en aquesta llengua, "[De qué color tenemos que pintar el árbol de Navidad?] De quin color hem de...", i e) corregir automàticament la forma castellana pel mot català, "[Es un caballo.] És un cavall". En canvi, si agafem el camí de l'actitud passiva, només s'observa una sortida: continuar la conversa bilingüe, el mestre en català i l'alumne en castellà. De l'entrevista amb els mestres, caldria destacar el missatge que gairebé tots compartien: és complicat mantenir una actitud activa en totes les classes, ja que les interaccions dels escolars en castellà són tan abundants que s'acaba impedit avançar amb la matèria escolar. Com que és tan freqüent que els alumnes es dirigeixin en castellà a dins de l'aula, l'actitud activa dels mestres a l'inici de la classe esdevé passiva al final de la classe, del dia i de la setmana. En aquest sentit, observem una diversitat de comportament en els mestres que no ajuda a millorar la situació.

A grans trets, la tendència general dels docents és usar el català a dins de l'aula i les dues llengües en contextos externs, a diferència dels monitors que pràcticament utilitzen només el castellà. Ara bé, una part de l'equip de mestres declaren utilitzar el castellà amb els alumnes no només en contextos a fora de l'aula, com el passadís i el pati, sinó a dins de l'aula també per a finalitats específiques. I en situacions en què els escolars no usen el català a dins de l'aula, s'observen dues actituds diferenciades:

l'actitud activa (actuar per tal que l'escolar intenti parlar en català) i l'actitud passiva (continuar la conversa sense que el fet de no parlar català sigui un impediment).

3.5. Ideologies lingüístiques

Després d'analitzar els coneixements i els usos lingüístics, ens endinsem en les ideologies: un món molt més complex, ja que són difícilment detectables a partir dels qüestionaris i cal cercar-les en les interaccions orals, les converses i els raonaments. En aquest capítol, també dividirem les ideologies segons si són dels infants o dels mestres. D'una banda, en l'apartat dels escolars s'utilitzen tant dades recollides dels qüestionaris com dades adquirides a partir del treball de camp i les entrevistes entre els diferents grups lingüístics. D'altra banda, en l'apartat dels mestres només fem servir dades de les entrevistes i del treball de camp.

3.5.1. Els escolars

En el qüestionari lingüístic dels escolars, que està dividit en cinc parts, l'última pregunta fa referència a les qüestions sobre l'opinió i la ideologia dels alumnes entorn a les llengües. Analitzem, doncs, aquest última part que està composta per catorze preguntes i que tenen tres possibles opcions: català, castellà i català i castellà (vegeu la taula 10).¹⁹ A partir de l'anàlisi de les respostes, destaquem cinc aspectes rellevants relacionats amb les ideologies lingüístiques dels escolars.

En primer lloc, observem que les preguntes *a*, "Quina llengua haurien d'aprendre tots els nens i nenes de Catalunya?", *b*, "Quina llengua han de saber parlar els habitants de Catalunya?", i *n*, "Quina llengua han de parlar els habitants de Catalunya?", tenen una resposta semblant. Tenint en compte que són preguntes que demanaven l'opinió personal de l'alumnat, la gran majoria ha coincidit a considerar que a Catalunya cal aprendre i parlar tant el català com el castellà: el 79,4% (pregunta *a*), el 69,1% (pregunta *b*) i el 71,5% (pregunta *n*). Constatem, doncs, que tres quarts dels alumnes del centre són conscients del bilingüisme en el territori català. Tanmateix, si ens fixem en les altres respostes d'aquestes preguntes, també detectem que el català obté uns percentatges lleument més elevats que el castellà. Segurament, aquest resultat

¹⁹Malgrat que hi ha tres possibles opcions, s'ha comptat amb la possibilitat de deixar en blanc la casella, fet significatiu, perquè en algunes preguntes també proporciona informació rellevant.

es pot explicar per la presència del mot *Catalunya* en les tres preguntes: com que a Catalunya l'autoritat lingüística dominant que rep més suport institucional i té més pes a l'ensenyament és el català, els alumnes han tendit més a contestar instintivament cap a aquesta llengua.

Taula 10. Respostes de la pregunta 5 del qüestionari dels escolars

Preguntes	Català		Castellà		Català i castellà	
	Total	%	Total	%	Total	%
<i>a</i>	16	12,7	10	7,9	100	79,4
<i>b</i>	27	21,4	12	9,5	87	69,1
<i>c</i>	22	17,5	55	43,6	49	38,9
<i>d</i>	9	7,1	102	80,8	15	11,9
<i>e</i>	17	13,5	51	40,5	58	46
<i>f</i>	28	22,2	28	22,2	70	55,6
<i>g</i>	14	11,1	66	52,4	46	36,5
<i>h</i>	24	19,1	59	46,8	43	34,1
<i>i</i>	13	10,4	88	69,8	25	19,8
<i>j</i>	19	15,3	43	34,3	64	50,4
<i>k</i>	2	1,6	78	61,9	46	36,5
<i>l</i>	19	15,1	17	13,5	90	71,4
<i>m</i>	100	79,4	14	11,1	8	6,3
<i>n</i>	25	19,8	11	8,7	90	71,5

Font: elaboració pròpia a partir de les dades obtingudes dels qüestionaris lingüístics.

En segon lloc, en les respostes de les preguntes *c*, “Quina llengua t’agrada aprendre?”, *g*, “Quina llengua t’agrada sentir parlar?”, i *h*, “Quina llengua sona més bé?”, tot i les petites diferències, a grans trets coincideixen i segueixen una mateixa línia. Segons l’opinió de més o menys la meitat dels alumnes enquestats, el castellà és la llengua que agrada més ser apresada (43,6%), que agrada més ser sentida parlar (52,4%) i que sona millor (46,8%). Aproximant-s’hi però encara un pèl per sota, observem els percentatges favorables a la igualtat de les dues llengües en aquestes tres qüestions: el 38,9% (pregunta *c*), el 36,5% (pregunta *g*) i el 34,1% (pregunta *h*). En canvi, els percentatges que opten pel català són: el 17,5%, l’11,1% i el 19,1%, respectivament. Malgrat la tendència general de tirar cap al castellà, cal destacar la tímida força d’atracció del català, comentada anteriorment per Woolard (2008). El fet que gairebé el 20% dels escolars declarin que la llengua que els agrada més aprendre és el català

(pregunta c) és un fet positiu, tenint en compte el nombre d'infants catalanoparlants inicials i familiars, que, malgrat també rondar el 20%, presenten un percentatge menor.

En tercer lloc, coneixent la realitat sociolingüística del centre, eren d'esperar els resultats de les preguntes *d*, "Quina llengua és més fàcil d'aprendre?", *i*, "Quina llengua t'agrada parlar més?", *k*, "Amb quina llengua és més fàcil tenir amics?", i *m*, "Quina llengua és més avorrida?". D'una banda, el 80,8% dels alumnes afirmen que la llengua castellana és més fàcil d'aprendre que la catalana, el 69,8% confessen que els agrada més parlar en castellà i el 61,9% diuen que és més fàcil tenir amics si parles en aquesta llengua. A gran distància d'aquests percentatges hi percebem els altres: l'11,9% contesten que els dos idiomes són iguals de fàcils i només el 7,1% dels escolars aposten pel català; al 19,8% dels escolars els agrada parlar tant català com castellà i al 10,4%, en català, i el 36,5% creuen que és igual de fàcil tenir amics en les dues llengües, i només l'1,6% marquen la casella catalana. D'altra banda, capgirant els percentatges però seguint en la mateixa línia, cal comentar que gairebé quatre de cada cinc escolars, el 79,4%, consideren que la llengua catalana és més avorrida que la castellana. En canvi, només l'11,1% ho pensen per al castellà, i el 6,3%, d'ambdues. Aquestes dades són molt significatives, ja que no només defineixen el català com una llengua avorrida (pregunta *m*) i poc social (pregunta *k*), sinó que el fet que sigui més difícil d'aprendre per a la majoria d'escolars (pregunta *d*) i que es desitgi menys aprendre-la (pregunta *i*) permet situar-la en una posició bastant negativa en l'imaginari lingüístic dels infants. Com que és concebuda com una llengua allunyada de la realitat social, no la senten seva i, malgrat conèixer-la i saber-la parlar, és marcada negativament. En aquest sentit, es veuen clarament exemplificades l'autenticitat de la llengua catalana i l'anonimat de la castellana (Woolard 2016).

En quart lloc, subratllem que les preguntes *e*, "Quina llengua és més útil?", i *j*, "Quina llengua és més bonica?", mantenen respostes força semblants. Pel que fa als percentatges que aposten pel català, només el 13,5% dels escolars creuen que el català és més útil que el castellà i el 15,3% dels infants, que la llengua catalana és més bonica. En canvi, els altres números estan més igualats, ja que ronden entre el 30% i el 50%: el 40,5% creu que el castellà és una llengua més útil i el 46%, que ambdues llengües són igual d'útils; i el 34,3% pensa que és bonica la llengua castellana que la catalana i el 50,4%, que tant el català com el castellà tenen la mateixa bellesa lingüística. Així, altre

cop observem el poder simbòlic de la llengua castellana per damunt de la catalana en les ideologies d'aquests infants. Ara bé, en aquestes preguntes ha tingut força pes la igualtat lingüística, perquè, ni que sigui per poc, els percentatges de la casella "Català i castellà" han sigut superiors als de la casella "Castellà".

I en cinquè i darrer lloc, destaquem les semblances en els percentatges de les preguntes *f*, "Quina llengua és més important d'aprendre?" i *l*, "En quina llengua s'haurien de fer les classes a l'escola?", que deixen en posicions semblants les respostes que opten pel català i el castellà, separatament, i sobresurten els percentatges de les caselles que fan referència a les dues llengües. Mentre que més de la meitat dels alumnes (55,6%) declaren que tant el català com el castellà són llengües importants per aprendre en el sistema educatiu, el 22,2% dels alumnes consideren que és més important d'aprendre el català i el 22,2% restant, el castellà. De manera semblant es resol la qüestió *l*, però donant molt més pes en l'opció que prefereix la casella "Català i castellà": el 71,4% dels escolars creuen que s'han d'impartir les classes de l'escola tant en català com en castellà, el 15,1% en català i el 13,5% en castellà.

Un cop comentades les dades dels qüestionaris, ens hem de centrar en les dades recollides en el treball de camp i les entrevistes. Segons les intervencions dels escolars del centre, hem arribat a cinc conclusions. En primer lloc, hem detectat un cert moviment ideològic de rebuig del català,²⁰ unes ideologies lingüístiques negatives: a través d'actituds d'intolerància i indiferència, tenen lloc comentaris i accions de discriminació lingüística cap a la llengua catalana i els seus parlants. Com s'ha comentat anteriorment, a part de la confessió d'infants catalanoparlants aquesta actitud de l'alumnat s'ha plasmat durant el treball de camp. Cal comentar que aquestes actituds només s'han detectat en relació amb els escolars catalanoparlants i no pas en relació amb els altres grups lingüístics, que parlen llengües provinents del continent africà, asiàtic i europeu. En segon lloc, s'observen, sobretot en aquells infants bilingües familiars, idees positives entorn a la diversitat lingüística des de la igualtat i el respecte. En les respostes d'una de les preguntes de l'entrevista ("Quina llengua és més important?"), hi abundaven idees que destacaven la igualtat lingüística com un element

²⁰ Aquestes actituds han agafat més força en els últims mesos a causa de la situació política catalana. En els altres anys, segons l'equip de mestres, si aquestes actituds eren presents, eren gairebé nul·les o imperceptibles per als docents.

positiu i enriquidor. En tercer lloc, destaquem una idea molt repetida per part de tots els alumnes entrevistats: la importància de la llengua anglesa en l'actualitat. Com a llengua internacional i anònima mundialment, l'anglès és percebut com la llengua més útil, més necessària i més important. En quart lloc, quan són preguntats sobre quina llengua els agradaria saber millor en un futur, veiem dues possibles respostes. Mentre que la gran majoria opta per l'anglès, vista com la llengua internacional i de futur, els infants al·loglots trien la seva llengua materna. En aquest cas, no es fa referència en cap moment el català. En cinquè i darrer lloc, subratllem la presència de les dues ideologies estudiades per Woolard (2016): l'anonimat de la llengua castellana i l'autenticitat de la catalana.

Així doncs, a grans trets, observem ideologies lingüístiques positives entorn el castellà, ja que és vista com la llengua anònima, social i no marcada. En canvi, les ideologies entorn del català són majoritàriament negatives, a causa de la seva marcada autenticitat i institucionalització des de la perspectiva infantil. Tan és així que hem arribat a detectar un cert rebuig del català, que en els darrers anys ha agafat més força arran de la situació política actual catalana. Tanmateix, en molts aspectes enquestats, hem vist nocions positives relacionades amb la diversitat i igualtat lingüístiques.

3.5.2. Els mestres

Si ens endinsem en els aspectes ideològics relacionats amb la llengua de l'equip de mestres, observem tres qüestions dignes de ser comentades i analitzades: la presència de prejudicis lingüístics, de les ideologies lingüístiques de l'anonimat i l'autenticitat i d'una inconsciència lingüística involuntària de part dels docents. Així, utilitzem les dades recollides als qüestionaris, a les entrevistes i al treball de camp.

En primer lloc, en les ments dels docents hi són presents un bon grapat de prejudicis lingüístics, com en tota la societat. Per tal de sintetitzar aquest punt, només esmentem els més significatius i els que han aparegut més. Així, afirmacions d'aquesta mena s'han documentat tant en el treball de camp com en les entrevistes: "Quan renyes els escolars en castellà, ho dius de forma més contundent", "Els estrangers nous [al·loglots] entenen més el castellà que el català", "Quan algú et parla en castellà és de mala educació no contestar-li en castellà", "No es pot obligar ningú a parlar en català" i "Els infants més petits monolingües castellanoparlants inicials no entenen el català",

entre d'altres. A més, cal deixar constància de la percepció de l'equip de mestres entorn a la unitat de la llengua catalana. Malgrat que és un aspecte que no entrava en aquest estudi, hem detectat que un nombre reduït però existent de docents consideren que el català i el valencià no són la mateixa llengua.

En segon lloc, la teoria de Woolard (2016) sobre les ideologies lingüístiques a Catalunya també es compleix en l'equip de mestres del centre. Tant l'anonimat del castellà com l'autenticitat del català són fàcilment detectables en múltiples contextos i interaccions dels docents. Per tant, la divisió d'opinions marca força el terreny ideològic. En el penúltim bloc de preguntes de l'entrevista (vegeu l'annex 4), que demanava l'opinió sobre la vigent llei d'educació, que considera el català com la llengua vehicular i d'aprenentatge del sistema educatiu català, aquesta dualitat es fa visible. Per una part, un grup de mestres consideraven que la llei actual és adequada per a l'ensenyament català: afirmaven que si els alumnes no aprenien català d'aquesta manera, ja no ho farien, fet que crearia un desavantatge i una desigualtat lingüística en comparació amb els altres ciutadans. Per l'altra, l'altre grup de mestres declaraven que caldria canviar la part lingüística de la llei d'educació vigent. Segons aquest grup, s'hauria de formar un sistema basat en el trilingüisme, en el qual la llengua estrangera, l'anglès, hi tingués més presència.

En tercer lloc, comentem la inconsciència lingüística involuntària de l'equip de mestres en general. Tenint present la situació sociolingüística del centre, és de vital importància que els docents siguin totalment conscients dels seus usos i actituds lingüístics quan es troben en contextos escolars i, encara més, davant d'alumnes. Per explicar-ho, utilitzem dos exemples extrets del treball de camp. Per un costat, l'abundància de l'alternança i la barreja de codis és un aspecte que, si no empitjora la situació lingüística actual, no l'ajuda en cap dels casos. Aquests fenòmens són tan freqüents que sovint és difícil percebre si són conscients o inconscients: la seva presència és un símptoma greu per a la salut lingüística del centre i dels seus membres. Per l'altre costat, destaquem la diferència en el tractament de les llengües al centre per part dels mestres. Posem com a exemple l'assignatura de llengua anglesa, ja que es troba en una situació privilegiada a l'escola i pot ser una assignatura comparable a l'assignatura de llengua catalana. Les diferències en les actituds lingüístiques dels docents en aquestes dues assignatures exemplifiquen el problema observat. Mentre

que en la classe d'anglès els alumnes estan obligats a parlar, a preguntar i a intervenir en aquesta llengua, en les altres assignatures, que tenen el català com a llengua vehicular, els alumnes no són forçats a intervenir en català quan es dirigeixen al mestre.

Ras i curt, fem ressaltar tres aspectes de les ideologies lingüístiques dels docents: la presència de prejudicis lingüístics, de les ideologies lingüístiques de l'anonimat i l'autenticitat (Woolard 2016) i d'una inconsciència lingüística involuntària.

3.6. Retolació del centre

En aquesta última part del capítol de l'anàlisi de la recerca, ens centrem en els aspectes lingüístics de la retolació del centre educatiu. Durant les setmanes del treball de camp es van anotar no només característiques de la llengua parlada tant per infants com per adults, sinó també trets característics de la llengua escrita en el recinte escolar: les aules dels escolars, l'aula de professors, els passadissos, el menjador i el pati, entre d'altres.

Així, arran de l'observació realitzada en el treball de camp, s'ha pogut constatar que la retolació del centre fa un ús desigual de les llengües utilitzades: català, castellà i anglès. En les retolacions del centre, distingim, doncs, l'ús i el tractament gairebé exclusivament institucional del català de l'ús i el tractament social del castellà i l'anglès. Per un costat, tots els cartells legals del centre són en català: la normativa del menjador, el pla d'evacuació del menjador, el pla d'evacuació del centre, la normativa del centre, cartells informatius sobre el consum energètic responsable, cartell informatiu sobre la dieta equilibrada i l'alimentació saludable, entre d'altres. Aquests cartells, dirigits a persones adultes i no pas a infants, estan tots escrits únicament en català i tenen una funció clarament informativa. Per l'altre costat, tots els altres cartells i escrits que es troben en el recinte escolar, en el passadís o el menjador, no tenen un caire institucional, sinó que estan enfocats cap als escolars: utilitzen un llenguatge infantil i transmeten missatges positius o aconselladors. Aquest segon grup de cartells, doncs, es troba en tres llengües (català, castellà i anglès) en diferents proporcions. Mentre que predominen els textos en castellà, el nombre d'escrits en català i en anglès és inferior. Al menjador podem observar els missatges següents enganxats a la paret: "Este lunes será pan comido", "Soy un tenedor, un largo señor. La comida sirvo con sólo pinchar. ¡Cuidado! Conmigo no se puede jugar", "Alimentos saludables", "Ofrece y comparte", "Confía",

“Lucha”, “Diviértate”, “Arriésgate”, “Ama”, “Tú vales mucho”, “Sueña”, però també alguns en català, com “Treballar en equip divideix la feina i multiplica els resultats” i “Llibres i coses de classe”. Al lavabo en vam captar també un parell: “Me lavo las manos” i “Cepilla tus dientes tres veces al día”, però cap en català. A la sala de mestres, n’hi ha en les tres llengües: “Per agafar llibres de les estanteries consultar abans a direcció”, “Si us plau, retorneu la bosseta de gel al congelador”, “La jubilación de [nom d’una mestra] será el día 15 de mayo. De momento necesitamos saber cuanta gente seremos. Más adelante informaremos del precio, restaurante y menú”, “¡Ey, tú! ¡Sí, tú! La personita que está leyendo esto. Eres hermosa, talentosa, asombrosa y simplemente la mejor siendo tal cual eres. ¡Nunca lo olvides!” , “Zona happy”, “Staff room”. A més, al passadís hi ha missatges positius enganxats a la paret i a les escales en moltes llengües.

Per tant, s’observa una diferència en el tractament de les llengües en la retolació del centre, potser petita però existent. A simple vista pot semblar un aspecte poc influent a l’escola en comparació amb els coneixements, usos i ideologies lingüístics, però és un element més a tenir en compte si es vol millorar la situació lingüística.

4. Propostes d'actuació

Tal com s'ha pogut demostrar en els capítols anteriors, la situació sociolingüística de la llengua catalana a l'escola Els Àngels es troba en un estat crític en tots els nivells: en competències, usos i ideologies lingüístics tant d'alumnes com de mestres, monitors i personal del centre; en la política lingüística del centre, representada en el PEC i el PLC, i en la retolació del centre educatiu. Així doncs, en aquest capítol pretenem aportar un seguit de propostes i actuacions possibles per tal que millori la situació del català de l'escola. Per dur a terme les propostes ens hem basat els estudis següents: Areny (2009), Galindo (2006 i 2008), Le Bihan (2014), Palau i Puig (2012), Suay i Sanginés (2005 i 2010), Vallcorba (2009), Vila i Mendiburu (2009) i Vila i Ros (2007). Però també hem aportat idees i propostes pròpies, que deriven d'una reflexió atenta i metòdica al voltant dels resultats del nostre treball.

Un cop acabada l'anàlisi, el problema principal que s'ha detectat és la desigualtat entre les dues llengües oficials, el català i el castellà. Aquesta desigualtat es manifesta en tots els espais del centre (aula, passadís, menjador, pati, etc.), en gairebé tots els membres de la comunitat escolar (escolars, mestres, monitors i personal del centre) i en tots els nivells de la llengua (coneixements, usos, ideologies i actituds). Tenint en ment que l'objectiu de l'estudi és proposar actuacions per a la normalitat de la llengua catalana a l'escola, ens hem basat en el principi de la igualtat lingüística per proposar les línies d'actuació. Si es vol arribar a la normalitat d'una llengua, és necessari i imprescindible que estigui en igualtat de condicions amb les altres llengües amb què conviu. Com que la llengua catalana no ho està, cal discriminar-la positivament perquè millori. Dit això, basant-nos en el principi de la igualtat lingüística, hem proposat unes actuacions que han de ser concretes, assumibles, progressives i revisables. És a dir, sent coherents amb la realitat sociolingüística del centre, han de ser unes actuacions concretes, perquè s'apliquin en un període de temps, en un espai i en un públic determinats; assumibles, perquè puguin donar fruits; progressives, perquè s'avanci i es progressi de manera gradual cap a la normalitat lingüística, i revisables, perquè es puguin comprovar si són efectives i adequades a les necessitats del centre.

Per al total funcionament i eficàcia de les propostes, és necessari seguir en tot moment el principi de la igualtat lingüística, realitzar una planificació detallada tant a

curt com a llarg termini i posar en pràctica les línies d'actuació en tots els nivells del centre educatiu, en la mesura que sigui possible. A més, hem desenvolupat tres actuacions més detalladament en fitxes (vegeu l'annex 7). Podem, doncs, dividir-les en tres blocs d'actuació: el bloc de política lingüística i el bloc d'usos, que tenen tres actuacions, i el bloc formatiu, que només en té dues.

a) Bloc de política lingüística

1) *Implicar tota la comunitat educativa (equip docent, monitors, treballadors no docents, AMPA, escolars, etc.) i la societat de l'entorn més proper*

Per intentar normalitzar la situació de la llengua catalana a l'escola cal la implicació de tota la comunitat educativa, però també de tota la societat, tant de l'escola com del barri. Intervenir en un element tan transversal com és la llengua no es pot limitar a un seguit d'accions puntuals durant un parell de cursos o simplement a unes campanyes que arriben només a un sector de la població. Tota la comunitat s'ha de comprometre en la salvaguarda del català. Com que la llengua és cosa de tots, l'escola pot comptar amb el suport i l'ajuda d'altres entitats tarragonines i catalanes que defensin la llengua catalana i els drets dels seus parlants.

- Continuant col·laborant amb la URV i altres organismes tarragonins per treballar per a la normalitat del català.
- Participant en campanyes que promoguin la llengua catalana, impulsades des d'entitats com Plataforma per la Llengua, Òmnium Cultural i la Coordinadora d'Associacions per a la Llengua catalana (CAL).

2) *Renovar i actualitzar la política lingüística escolar amb coherència i adequació amb la realitat sociolingüística del centre*

El PLC és el document oficial que recull “els aspectes relatius a l'ensenyament i a l'ús de les llengües en el centre educatiu” i defineix “els criteris generals per a les adequacions de les llengües a la realitat sociolingüística del centre”. Per tant, és important que en un període de tres cursos es renovi i s'actualitzi segons les necessitats del centre. Cal definir específicament el tractament del català en contextos escolars i involucrar tot el personal docent i no docent del centre perquè l'apliqui.

- Renovant el Projecte Lingüístic de Centre cada tres anys, com a mínim. Cal desenvolupar un pla triennal, cada any dels quals ha de contenir uns objectius i accions específics assequibles i progressius amb el temps.
- Marcant-se en cada Pla Anual, tal com s'ha fet aquest curs, objectius i accions lingüístics específics assequibles i progressius amb els del pla triennal del PLC.

3) *Crear una Comissió per a la Igualtat Lingüística (CIL)*

Les actuacions esmentades tenen l'objectiu de donar uns fruits, d'obtenir resultats positius per a la igualtat lingüística i per a la llengua catalana. Tanmateix, considerem que és necessari crear una comissió escolar que vetlli per la igualtat lingüística i que supervisi les actuacions proposades. Aquesta comissió pot ser un suport per al centre en les qüestions relacionades amb els projectes i activitats encarades a la promoció de la llengua catalana. S'encarregaria, doncs, de controlar el tractaments en usos i actituds lingüístics dels docents i monitors, de supervisar les actuacions, d'avaluar-les i considerar si són efectives o no. En cas que no, hauria de procurar a buscar-ne d'altres o d'adaptar-les a les necessitats existents (vegeu l'annex 7).

- Creant la comissió escolar, que tingui com a objectius principals vetllar per a la igualtat lingüística i per a la promoció del català.
- Planificar un calendari amb les dates de les actuacions, les reunions i les avaluacions.

b) Bloc dels usos

1) *Continuar participant en projectes i programes encarats al català per tal de vitalitzar la comunicació oral tant a dins com a fora de l'aula*

És necessari no només incidir en els usos en llengua catalana, sinó també en els coneixements, les actituds i les ideologies que tenen els infants i els adults del centre. A partir de diversos projectes, programes i activitats, cal promoure el català perquè sigui una llengua normal i pugui ser utilitzada per a tothom i no tan sols per una minoria. És a dir, en converses bilingües, entre un catalanoparlant inicial i un castellanoparlant inicial, un objectiu és que la norma de convergència al castellà no s'apliqui sempre, sinó que es puguin mantenir converses bilingües entre infants o entre adults a fora de l'aula.

La diversitat lingüística és una riquesa cultural que cal preservar i cuidar. Per aquest motiu, són necessaris projectes lectius i no lectius que fomentin la llengua catalana en tots els espais del centre.

- Mantenint els projectes Enrola't i Termòmetre lingüístic, que s'estan realitzant durant el curs 2017/2018. Caldria fer-ne un seguiment en un període de temps i veure si són efectius (vegeu l'annex 7).
- Incorporant nous projectes, dinàmiques, programes, activitats, que es poden trobar en l'apartat dedicat a la immersió lingüística al web²¹ del Departament d'Ensenyament, com experiències i exemples de projectes realitzats en altres centres, orientacions i propostes didàctiques, material didàctic disponible, etc. Cada curs escolar es podrien seleccionar tres activitats i aplicar-les en diversos cursos amb un programa progressiu i avaluatiu.
- Organitzant una iniciativa escolar que consisteixi en la dinamització de jocs i activitats en català per part dels alumnes durant l'hora del pati i del menjador. Els escolars del cicle superior, que en poden ser els organitzadors i dinamitzadors, poden emprendre aquesta iniciativa que tingui l'objectiu, d'una banda, d'incentivar l'ús oral en català entre l'alumnat més gran i, d'altra banda, de donar exemple per a l'alumnat més petit.

2) *Utilitzar la llengua catalana en tots els espais del centre, lectius i no lectius (pati, passadís, menjador i espais de les activitats extraescolars)*

Si es vol actuar d'una manera coherent i adequada amb els objectius marcats, cal que tothom actuï de la mateixa manera, sense distincions. D'una banda, és imprescindible que totes les interaccions entre els membres de la comunitat educativa en contextos escolars siguin en català quan es troben en contacte amb escolars, i especialment quan interaccionen amb ells. Exceptuant les assignatures de castellà i anglès, cal que tot el personal del centre utilitzi el català per a tot i amb tothom, en la mesura que sigui possible. D'altra banda, en situacions en què els escolars utilitzin una

²¹ En el següent enllaç del web del Departament, s'hi poden trobar projectes, activitats i material didàctic encarats a la promoció de la llengua catalana per a tots els cursos de l'ensenyament obligatori: <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/plurilinguisme/accions/llengues/catala/immersiolingüistica/>. [Accés: 10 de maig de 2018.]

altra llengua que no sigui el català en hores lectives, el docent ha de prendre una actitud activa en tot moment.

- Introduint i utilitzant únicament el català en les activitats extraescolars que es realitzen en castellà.
- Utilitzant en els espais no lectius del centre únicament el català, (menjador i el pati.
- Prenent una actitud activa en interaccions bilingües amb els escolars independentment de l'espai i del moment: intentar que l'alumne es dirigeixi en català al mestre, tal com passa en l'assignatura d'anglès.
- Aprofitant les noves tecnologies com a eines innovadores per a l'ensenyament, l'aprenentatge i la pràctica de la llengua catalana. Utilitzant material de l'Edu356, portal educatiu del Departament d'Ensenyament, en totes les matèries que es pugui, ja que és dinàmic, interactiu i en català.
- Introduint el català de forma indirecta: en la música que sona quan comencen i s'acaben les classes, en les pel·lícules que es projectin en alguna assignatura en concret, en els jocs de taula, etc.

3) Igualar la presència i les funcions de les dues llengües oficials en la retolació del centre

Malgrat que pot semblar un aspecte de menor importància, per a la total igualtat de les dues llengües oficials i per a la normalitat del català, cal que aquesta llengua tingui més pes en la retolació del centre, sobretot en els cartells i missatges que van dirigits als alumnes. En l'anàlisi lingüística, hem detectat aquesta diferència en el tractament de les llengües, tant en la presència com en les funcions que feien. Cal, doncs, donar més pes al català en la retolació escolar que té una funció més social, ja que actualment els cartells més freqüents en llengua catalana són institucionals.

- Canviant el cartells dirigits als infants de l'aula, el menjador i el passadís.

c) Bloc formatiu

1) *Donar prestigi a la llengua catalana*

Si ens fixem en els resultats dels usos i les ideologies lingüístics, podem concloure que el català a l'escola no està considerat com una llengua de prestigi. Els infants perceben el català com la llengua "imposada", ja que és usada gairebé únicament pel professorat i a dins de l'aula. Cal, doncs, superar aquesta fase carregada de prejudicis lingüístics i treballar tant directament com indirectament per donar més prestigi al català. És important que els infants siguin conscients dels beneficis que té conèixer i parlar en català en la societat actual, tant en el present com en el futur.

- Treballant en totes les assignatures de llengua (català, castellà i anglès) la importància de la diversitat lingüística, com a patrimoni cultural que cal preservar. Partint del Taller d'educació per a la llengua (TEL) (Palau 2012), taller pensat i realitzat per Tallers per la Llengua, es pot adaptar l'activitat a infants d'educació primària.
- Utilitzant i adaptant el joc "Estén el català al teu barri", premiat pel Servei de Política Lingüística de l'Ajuntament de Tarragona, que està compost per dues proves: "El linguòmetre" i "La República veridiana" (Palau 2012) (Vila i Ros 2007) (vegeu l'annex 7).
- Organitzat una jornada reflexiva per als infants que consisteixi a convidar un personatge famós que utilitzi el català en el seu àmbit. La personalitat podria ser d'un àmbit en concret de gran interès pels infants: en el món de l'esport (per exemple, un esportista d'algun equip esportiu, com el Club Gimnàstic de Tarragona), de les xarxes socials (per exemple, un bloguer de renom) o de l'animació (per exemple, un cantautor o un grup de música). Caldria que el personatge famós fes la xerrada en català sobre la seva professió o sobre qualsevol tema, per demostrar als infants que és una llengua que serveix per a tot i per a tothom.

2) *Sensibilitzar i conscienciar lingüísticament tota la comunitat educativa: escolars, mestres, monitors, personal del centre i famílies*

La presència de múltiples prejudicis lingüístics i algunes actituds i comentaris entorn a l'ús i el tractament de les llengües per part d'alumnes i docents ens van fer determinar que calia treballar aquest aspecte també. La sensibilització i la conscienciació de tota la comunitat educativa, tant adults com infants, és necessària per incidir principalment en les ideologies lingüístiques. Cal que les ideologies neutrals i negatives entorn al català dels membres que formen part del centre esdevinguin positives. Per tant, és necessari partir de les premisses que la igualtat i la diversitat lingüístiques són eixos clau per a la normalitat lingüística del català.

- Participant en cursos de sensibilització lingüística adreçats a adults, aptes tant per a l'equip docent com pel personal treballador del centre. Com el Taller d'espai lingüístic personal (TELP), promogut per Taller per la Llengua (Palau 2012) (Vila i Ros 2007), o els cursos del Consorci per a la Normalització Lingüística. Els cursos poden ser presencials o virtuals.
- Participant en xerrades de sensibilització lingüística adreçades als infants. Si les aules del cicle superior són espais de debat al voltant de temes específics d'aquesta edat (sexualitat, emocions, sentiments, primers auxilis, etc.), també es podrien realitzar xerrades o activitats entorn dels prejudicis lingüístics i la diversitat lingüística i cultural.
- Formant lingüísticament el personal docent i no docent que ho necessiti per tal d'assegurar un ensenyament de qualitat en català, a partir dels cursos de català del Consorci per a la Normalització Lingüística o del Servei Lingüístic de la Universitat Rovira i Virgili.
- Organitzant xerrades de sensibilització lingüística adreçades a les famílies dels infants.

5. Exercici reflexiu

Quan vam veure que teníem la possibilitat que el treball de final de grau fos un Projecte d'Aprenentatge i Servei (APS), no vam dubtar ni un moment a acceptar l'oportunitat que ens donava la universitat. De fet, és una oportunitat, però també un repte. És una gran oportunitat, perquè ens dona les eines per implicar-te socialment en un col·lectiu en concret, en aquest cas en l'Escola Mare de Déu dels Àngels de Tarragona, i per ajudar-lo des del nostre camp d'estudi universitari. L'APS és la millor oportunitat per demostrar a la societat els coneixements i les aptituds adquirits durant els anys universitaris. Tanmateix, és un repte, ja que no només és important demostrar que s'han après uns coneixements específics d'una matèria concreta, sinó que els hem de plasmar en un treball que té uns resultats aplicables i útils per al col·lectiu en concret. És a dir, el projecte APS, a més de tenir efecte en una persona, en té en una part de la societat.

Dit això, només tenim mots positius per a un projecte d'aquestes característiques. Hem pogut viure i veure en primera persona una realitat que fins fa un any desconeixia: la situació del català en l'ensenyament primari. Hem tingut la possibilitat d'endinsar-nos i d'investigar en un món que em fascina, en un món tan divers i transversal com és la llengua. Així, doncs, podem concloure dient que l'experiència viscuda en el procés d'elaboració i redacció del treball ens ha aportat, tant acadèmicament com personalment, una gran satisfacció: la satisfacció de pensar que les nostres llavors donaran fruit a l'Escola Els Àngels.

6. Conclusions

Recollim ara les conclusions principals del treball:

- Hem contextualitzat l'estudi en un marc teòric i descriptiu a partir de quatre eixos: la relació entre llengua i poder, el contacte lingüístic i els seus fenòmens a Catalunya, la situació actual de la llengua catalana a Catalunya i Tarragona i la llengua a l'ensenyament. D'una banda, hem remarcat la importància de les ideologies lingüístiques com a nocions que condicionen els usos i les actituds lingüístics dels parlants. D'altra banda, hem detectat la vitalitat i la presència de l'alternança de codis en el discurs català, arran del bilingüisme al país. Finalment, hem repassat en quines condicions es troba el català en les escoles a partir de la política lingüística escolar, dels coneixements dels escolars i les tendències lingüístiques generals, i de norma de convergència al castellà que continua imposant-se al sistema educatiu català.
- Hem descrit i analitzat la situació sociolingüística de l'Escola Mare de Déu dels Àngels de Tarragona. Ens hem basat, d'una banda, en els coneixements, els usos i les ideologies lingüístiques dels membres del centre i, d'altra banda, en els aspectes de la política lingüística escolar. Hem constatat que l'estat el català és crític: existeix una desigualtat favorable al castellà entre les dues llengües oficials. Aquesta desigualtat es mostra en tots els nivells lingüístics analitzats del centre: els coneixements, els usos i les ideologies lingüístics, tant d'escolars com de docents i monitors, i també en la retolació del centre.
- En el coneixement lingüístic dels escolars, destaquem tres aspectes rellevants. El primer, la petita però existent diferència que hi ha entre els coneixements lingüístics de català i castellà: més escolars tenen més bon nivell en castellà que en català, i més escolars tenen més mal nivell en català que en castellà. El segon, la manca de competència lingüística de l'alumnat del centre, si es comparen els resultats amb les dades del Camp de Tarragona i de Catalunya. I el tercer, la consideració que els escolars tenen del seu coneixement lingüístic de les dues llengües: molt baixa en català i elevada en castellà.

- En els usos lingüístics dels escolars, posem en relleu la desigualtat lingüística esmentada. El castellà és la llengua més utilitzada en contextos familiars i socials, i també en el consum cultural. En canvi, el català presenta percentatges molt baixos en tots aquests usos estudiats. En contextos escolars, la tendència creixent de l'alumnat és utilitzar sempre el castellà indiferentment de l'espai i l'interlocutor. A més, malgrat que el català només té presència en una part de les interaccions entre docents i escolars a dins de l'aula, s'ha observat que alguns fenòmens lingüístics, com l'alternança o la barreja de codis, interrompen cada vegada més els discursos potencials en català.
- En els usos lingüístics dels docents, monitors i personal treballador del centre, la tendència general dels docents és usar el català a dins de l'aula i les dues llengües en contextos externs, mentre que els monitors utilitzen majoritàriament el castellà. Ara bé, una part de l'equip de mestres declara utilitzar el castellà amb els alumnes no només en contextos a fora de l'aula com el passadís i el pati, sinó també a dins de l'aula per a finalitats específiques. I en situacions en què els escolars no usen el català a dins de l'aula, s'observen dues actituds diferenciades: l'actitud activa, actuar per tal que l'escolar intenti parlar en català, i l'actitud passiva, continuar la conversa sense que el fet de no parlar català sigui un impediment. Malgrat que la voluntat de la major part de l'equip docent és actuar activament, l'actitud passiva s'imposa per raons pràctiques i de prioritat.
- En les ideologies lingüístiques dels escolars, observem ideologies positives entorn del castellà, ja que és vista com la llengua anònima, social i no marcada. En canvi, les ideologies entorn del català són majoritàriament negatives, a causa de la seva marcada autenticitat i institucionalització. Tant és així que hem arribat a detectar un cert rebuig del català, que en els darrers anys ha agafat més força arran de la conjuntura política. Tanmateix, en molts aspectes enquestats, hem vist nocions positives relacionades amb la diversitat i igualtat lingüístiques.
- En les ideologies lingüístiques dels docents, destaquem la presència de prejudicis lingüístics, de les ideologies lingüístiques de l'anonimat i l'autenticitat i d'una inconsciència lingüística involuntària.

- En la retolació del centre, hem observat una diferència en el tractament de les llengües, petita però existent. Abunden els cartells en castellà, adreçats als infants, que tenen una funció clarament social i lúdica. En canvi, la major part de cartells en català són informatius i institucionals.
- Per tal de millorar la situació del català al centre, hem proposat tres línies d'actuació, que es basen en el principi de la igualtat lingüística, que han de ser assumibles, concretes, progressives i revisables. Les hem dividit en tres blocs d'actuació: el bloc de política lingüística, el bloc d'usos i el bloc formatiu.
- El bloc de política lingüística consta de tres actuacions amb les seves respectives accions. Cal, doncs, implicar tota la comunitat educativa i la societat de l'entorn més proper; renovar i actualitzar la política lingüística escolar amb coherència i adequació amb la realitat sociolingüística del centre, i crear una comissió escolar per a la igualtat lingüística.
- El bloc d'usos també està format per tres actuacions amb les seves respectives accions. Aquest bloc treballa per continuar participant en projectes i programes encarats al català per tal de vitalitzar la comunicació oral tant a dins com a fora de l'aula; utilitzar la llengua catalana en tots els espais del centre, lectius i no lectius (pati, passadís, menjador i espais de les activitats extraescolars), i igualar la presència i les funcions de les dues llengües oficials en la retolació del centre.
- El bloc formatiu consisteix en dues línies d'actuació: cal, d'una banda, sensibilitzar i conscienciar lingüísticament tota la comunitat educativa (escolars, docents, no docents i famílies) i, d'altra banda, donar prestigi a la llengua catalana des de tots els àmbits possibles.

7. Bibliografia

- Actes de les Jornades sobre la Llengua a Tarragona* (1993). Tarragona: Centre de Normalització Lingüística de Tarragona / Ajuntament de Tarragona.
- ARACIL, Lluís V. (1982). *Papers de sociolingüística*. Barcelona: Edicions la Magrana.
- ARENAS, Joaquim (1987). *Catalunya, escola i llengua*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- ARENY, M. Dolors (2009). “Cap a una (re)construcció social de la realitat sociolingüística catalana, des de l’escola primària”. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 20, p. 277-289.
- (2014). “Autobiografies lingüístiques d’infants que viuen en una societat de llengües en contacte”. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 24, p. 13-56.
- BASOMBA, Marta (2012). “L’ús del català i del castellà a l’aula, una realitat més enllà de qualsevol model: anàlisi de les pràctiques lingüístiques en una aula de 4t d’ESO de l’Institut Lluís de Peguera de Manresa”. Treball de Final de Carrera. Universitat Oberta de Catalunya. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/16001/6/mbasombasTFC0812mem%C3%B2ria.pdf>. [Accés: 16 de gener de 2018.]
- BOFARULL BERTRAN, Jordi de (2003). “Llengua i població a les comarques de Tarragona: coneixements, usos i actituds”. Dins Anna Domingo (ed.), *Una radiografia social de la llengua catalana. Actes de les Jornades sobre la Llengua a les Comarques de Tarragona 2002*. Valls: Cossetània Edicions, p. 23-52.
- BOIX, Emili; F. Xavier VILA (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Editorial Ariel.
- BOURDIEU, Pierre (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal.
- (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- BRETXA, Vanessa (2014). *El salt a secundària. Canvis en les tries lingüístiques i culturals dels preadolescents mataronins en la transició educativa*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.
- BRETXA, Vanessa; F. Xavier VILA (2012). “Els canvis sociolingüístics en el pas de primària a secundària: el projecte RESOL a la ciutat de Mataró”. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 22, p. 93-118.
- (2014). “L’evolució dels usos lingüístics dins l’aula des de sisè de primària fins a quart d’ESO”. *Revista de Llengua i Dret*, núm. 62, p. 106-123.
- CAVALLÉ, Joan; Manel GÜELL; Josep M. ROIG I ROSICH; Montserrat SANMARTÍ I ROSET (1995). *Panoràmica històrica del català. La llengua en la història de Tarragona i de Catalunya*. Tarragona: Virgili.
- CHAVARRIA, Joan (2003). “La gestió lingüística en l’educació primària i secundària”. Dins Anna Domingo (ed.). *Una radiografia social de la llengua catalana. Actes*

de les Jornades sobre la Llengua a les Comarques de Tarragona 2002. Valls: Cossetània Edicions, p. 387-403.

COMELLAS, Pere (2005). *Representacions lingüístiques a l'ensenyament secundari obligatori públic de Barcelona*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.

COMELLAS, Pere; Carme JUNYENT, et al. (2014). *Què hem de fer amb les llengües dels alumnes a l'escola? Un estudi de representacions lingüístiques a l'Anoia*. Barcelona: Horsori.

CREXELL, Joan (1998). *Català a l'escola. Les campanyes populars sota el franquisme*. Barcelona: Edicions de la Magrana.

DOMINGO, Anna (ed.) (2003). *Una radiografia social de la llengua catalana. Actes de les Jornades sobre la Llengua a les Comarques de Tarragona 2002*. Valls: Cossetània Edicions.

DEPARTAMENT DE CULTURA (2015). *Informe de política lingüística 2015*. Generalitat de Catalunya. http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2016/11/16/10/58/5221b19f-207d-4bd2-ab01-3893d2900a30.pdf. [Accés: 1 d'abril de 2018.]

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2015). *La llengua a l'escola catalana. Un model d'èxit*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

— (2017a). *El coneixement de les llengües catalana i castellana de l'alumnat de Catalunya*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Informes d'Avaluació, 21. http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/Informes21catala.pdf. [Accés: 1 d'abril de 2018.]

— (2017b.) *L'avaluació de sisè de primària 2017*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Quaderns d'Avaluació 38. http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/quaderns38.pdf. [Accés: 1 d'abril de 2018.]

DIRECCIÓ GENERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA (2015a). *Anàlisi de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013. Resum dels factors clau*. http://llengua.gencat.cat/web/content/documents/publicacions/btpl/arxiu/15_EULP2013_factors_clau.pdf. [Accés: 1 d'abril de 2018.]

— (2015b). "Dades de població i coneixements de català a Tarragona": http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/dadesestudis/cens_informes/Tarragona_cens2011.pdf. [Accés: 1 d'abril de 2018.]

FERNÁNDEZ, J. Manuel (2005). "La noció de violència simbòlica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximació crítica". *Cuadernos de Trabajo Social*, núm. 7, vol. 18, p.7-31.

FERRANDO, Antoni; Miquel NICOLÁS (2015). *Història de la llengua catalana. (Nova edició revisada i ampliada)*. Barcelona: Editorial UOC.

FLORS-MAS, Avel·lí (2017). "Usos lingüístics i identitats socials entre adolescents catalans i valencians". Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.

- GALINDO, Mireia (2005). "Les funcions discursives de l'alternança de codis als patis de les escoles de Catalunya". *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 18, p. 249-272.
- (2006). "Les llengües a l'hora del pati. Usos lingüístics en les converses dels infants de primària a Catalunya". Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.
- (2008). *Llengües en joc, el joc entre llengües. L'ús interpersonal del català entre els infants i joves de Catalunya*. Lleida: Pagès Editors.
- GARRIGA, Enric (1993). "Evolució del coneixement i l'ús del català a Tarragona". Dins *Actes de les Jornades sobre la Llengua a Tarragona*. Tarragona: Centre de Normalització Lingüística de Tarragona / Ajuntament de Tarragona, p. 163-178.
- GINEBRA, David; Carles de ROSSELLÓ (2014). "Tries lingüístiques: vuit anys després. L'evolució dels usos lingüístics des de P3 fins a 6è de primària". *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 24, p. 267-280.
- GUMPERZ, John J. (1982a). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University.
- (1982b). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University.
- HERNÀNDEZ, Francesc; Joan MARTÍ, Francesc MERCADÉ (1992). *La llengua catalana a Tarragona: coneixement i ús*. Barcelona: Columna.
- IDESCAT (2009). *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008*. Barcelona: Secretaria de Política Lingüística / Institut d'Estadística de Catalunya. <http://www.idescat.cat/cat/idescat/publicacions/cataleg/pdfdocs/eulp2008.pdf>. [Accés: 20 de maig de 2018.]
- LE BIHAN I RULLAN, Joan Pere (2014). *Estat nou? Escola nova! Propostes per salvar i estendre l'ús del català*. Barcelona: Edicions de 1984.
- NINYOLES, Rafael L. (1978). *Conflicte lingüístic valencià: substitució lingüística i ideologies diglòssiques*. València: Eliseu Climent.
- MARTÍ, Joan (1993). "Coneixement i ús de la llengua catalana a les comarques de Tarragona". *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 11, p. 97-101.
- MONÉS, Jordi (1984). *La llengua a l'escola (1714-1939)*. Barcelona: Editorial Barcanova.
- MYERS-SCOTTON, Carol (1993). *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Nova York: Oxford University Press.
- (2002). *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Nova York: Oxford University Press.
- PALAU, Carles (2012). "Experiències per a l'extensió de l'ús del català en l'educació en el lleure. El Taller d'educació per la llengua". *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 22, p. 137-145.
- PRADILLA, Miquel Àngel (2015). *La catalanofonia. Una comunitat del segle XXI a la recerca de la normalitat lingüística*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

- (2016). “El model lingüístic educatiu a Catalunya. Crònica glotopolítica d’una involució”. *Estudis Romànics*, vol. 38, p. 295-310.
- PRADILLA, Miquel Àngel; Joaquim TORRES (2011). “Aproximació demolingüístic a l’àmbit territorial del Camp de Tarragona i a la seva capital”. Dins Miquel Àngel PRADILLA (ed.), *De política i planificació lingüística. Mirades a l’ecosistema comunicatiu català*. Benicarló: Onada Edicions.
- PUJOLAR, Joan; Isaac GONZÁLEZ; Anna FONT, Roger MARTÍNEZ (2010). *Llengua i joves. Usos i percepcions lingüístics de la joventut catalana*. Barcelona: Secretaria de Joventut, Departament d’Acció Social i Ciutadana.
- RIERA, Elvira (2011). “La intervenció en les competències, els usos, les ideologies: d’«El català, cosa de tots» a «El català, llengua comuna»”. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 21, p. 155-167.
- ROMANÍ, Joan M. (2003). “Enquesta sociolingüística a la província de Tarragona”. Anna DOMINGO (ed.), *Una radiografia social de la llengua catalana. Actes de les Jornades sobre la Llengua a les Comarques de Tarragona 2002*. Valls: Cossetània Edicions.
- ROSSELLÓ, Carles de (2010). “Aprendre a triar. L’adquisició de les normes d’ús i alternança de codis en l’educació infantil”. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.
- (2014). “Les alternances de codi: un recurs comunicatiu”. *Comunicació Educativa*, núm. 27, p. 27-33.
- RULL, Xavier (2008). *Els estrangerismes del català*. Tarragona: Publicacions URV.
- SALADIÉ, Òscar; Santiago ROQUER; Josep OLIVERAS, José I. MURO (2012). *Història de Tarragona. La ciutat actual, geografia i urbanisme*. Lleida: Pagès Editors.
- SENDRA, Montserrat (2012). “Estudi dels fenòmens de contacte de llengües en el lèxic d’escolars de primera llengua castellana i la seva evolució lingüística (de 6è de primària a 1r d’ESO)”. Treball de Final de Màster. Universitat Autònoma de Barcelona / Universitat de Barcelona.
- SIMON, Jill (2011). “No sé qué day: Code-switching and Code-mixing in a plurilingual family living in Catalonia”. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol. 4, núm. 4, p. 72-93.
- SUAY, Ferran, Gemma SANGINÉS (2005). “Un espai per als parlants d’una llengua”. *Llengua i Ús*, núm. 34 (tercer trimestre), p. 27-39.
- (2010). *Sortir de l’armari lingüístic. Una guia de conducta per a viure en català*. Barcelona: Editorial Angle.
- TUDELA, Anna (2015). “Les actituds lingüístiques dels joves universitaris de Barcelona i Palma”. Tesi doctoral. Universitat Pompeu Fabra.
- VALLCORBA, Josep (2009). “La situació de la llengua als centres educatius: accions per consolidar-la i potenciar-la”. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 20, p. 229-257.

- VILA I MENDIBURU, Ignasi (2009). "Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: el repte de la catalanització escolar". *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 20, p. 261-275.
- (2011). "Balanz de la política lingüística a l'educació escolar dels governs de Catalunya: (2004-2011)". Dins Josep M. Masjuan (coord.), *Societat catalana 2011*. Barcelona: Associació Catalana de Sociologia, p. 295-323.
- VILA I MENDIBURU, Ignasi; Miquel SIGUAN (coord.) (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya / Editorial Proa.
- VILA, F. Xavier (1996). "When classes are over. Language choice and Language contact in bilingual education in Catalonia". Tesi doctoral. Vrije Universiteit Brussel.
- (2000). "Les polítiques lingüístiques als sistemes educatius dels territoris de llengua catalana". *Llengua i Dret*, núm. 34, p. 169-208.
- (2004). "«Hem guanyat l'escola però hem perdut el pati?» Els usos lingüístics a les escoles catalanes". *Llengua, Societat i Comunicació*, núm. 1, p. 8-15.
- VILA, F. Xavier; Mireia GALINDO (2009). "El sistema de conjunció en català en l'educació primària a Catalunya: impacte sobre els usos". *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 20, p. 21-69.
- (2012). "Sobre la història i l'extensió de la norma de convergència lingüística a Catalunya". Dins F. Xavier Vila (ed.), *Posar-hi la base: usos i aprenentatges lingüístics en el domini català*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans / Xarxa CRUSCAT, p. 31-45.
- VILA, F. Xavier; Santi VIAL (2003). "Models lingüístics escolars i usos entre iguals: alguns resultats des de Catalunya". Dins J. Perera (ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI*. Barcelona: ICE.
- VILA I ROS, David (2007). "El despertar dels parlants". *Llengua i Ús*, núm. 39 (segon trimestre), p. 4-9.
- (2012). *Català a la carta: tria la teva aventura lingüística*. Barcelona: Setzevents.
- WEINREICH, Uriel (1996). *Llengües en contacte*. Barcelona: Edicions Bromera.
- Woolard, Kathryn A. (2008). "Les ideologies lingüístiques: una visió general d'un camp des de l'antropologia lingüística". *Revista de Llengua i Dret*, núm. 49, p. 179-199.
- (2012a). "Las ideologías lingüísticas como campo de investigación". Dins Bambi Schieffelin; Kathryn A. Woolard, Paul Kroskrity (eds.). *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- (2012b). "Legitimant llengües: discursos contraposats a l'entorn del contacte lingüístic". Dins Aleix Bos (eds.), *Les fronteres del multilingüisme. Una visió actual i pluridisciplinària sobre el multilingüisme en la societat contemporània*. Barcelona: Editorial UOC.

- (2016). *Singular and Plural. Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*. Nova York: Oxford University Press.

Documents consultats del centre

- Projecte Educatiu de Centre de l'Escola Els Àngels de Tarragona (2005)
- Projecte Lingüístic del Centre (2008)
- Acta de qualificacions de l'avaluació finals del curs acadèmic 2016/2017 de les classes de quart i cinquè de primària (2017)
- Pla Anual Escola Els Àngels del curs 2017/2018 (2017)

8. Annexos

Annex 1. Qüestionari lingüístic (escolars)

CURS:

DATA:

SEXE:

ORIGEN FAMILIAR:

1. Pensa un moment en la gent que viu o ha viscut normalment amb tu a casa teva i apunta'ls a la columna *Relació* (per exemple, *pare, mare, germà petit, àvia*, etc.).

	Relació	Tu a ell/ella	Ell/ella a tu	On va néixer ell/ella?
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Ara que has apuntat les persones que viuen o han viscut amb tu a casa teva, escriu a la columna *Tu a ell/ella* la llengua o les llengües que tu parles normalment amb cada una d'aquestes persones, i a la columna *Ell/ella a tu* la llengua o llengües que aquestes persones et parlen a tu. Si apuntes més d'una llengua en una casella, encercla la que parles amb aquesta persona o que ella et parla més a tu. Si parles o et parlen les dues llengües igual, encercla-les totes dues. A la columna *On va néixer?* escriu el lloc de naixement del familiar.

2. Pensa un moment en el que fas durant la setmana (per exemple, jugar amb els amics, anar al col·legi, anar a jugar a bàsquet, a anglès, a la piscina, a música, etc.) i la gent amb qui et relaciones normalment (per exemple, familiars, amics, veïns, companys, etc.). Un cop hi hagi pensat, escriu a la primera columna de la taula el nom de les deu persones amb qui més et relaciones, i a la segona columna el tipus de relació que hi tens (per exemple, *amic, cosí, monitor de futbol, professor de ballet, etc.*).

Un cop hagi escrit el nom de les deu persones, escriu a la columna *Tu a ell/ella* la llengua o llengües en què parles normalment a cada una, i a la columna *Ell/ella a tu* la llengua o llengües en què ell o ella et parla a tu. Si apuntes més d'una llengua en una casella, encercla la que parles més amb aquesta persona o que ella et parla més a tu. Si parles, o et parlen, les dues llengües igual, encercla-les totes dues.

	Nom	Relació	Tu a ell/ella	Ell/ella a tu
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

3. Marca amb una creu la llengua o llengües que utilitzes en aquests àmbits del teu dia a dia. Si marques més d'una casella per àmbit, encercla la més utilitzada en l'àmbit concret. Si les dues llengües són utilitzades d'una manera igual, encercla-les totes dues.

Àmbit	Català	Castellà	Una altra llengua
Televisió			
Ordinador			
Llibres			
Música			
Mòbil			
Videojocs			

4. A continuació, puntua marcant *Molt bé*, *Bé*, *Regular* i *Malament* la teva capacitat d'entendre parlar, llegir i escriure el català i el castellà.

		Molt bé	Bé	Regular	Malament
Català	L'entenc				
	El sé parlar				
	El sé llegir				
	El sé escriure				
Castellà	L'entenc				
	El sé parlar				
	El sé llegir				
	El sé escriure				

5. Llegeix les preguntes següents i contesta-les segons el que tu pensis marcant una de les tres caselles.

Preguntes	Català	Castellà	Català i castellà
Quina llengua haurien d'aprendre tots els nens i nenes de Catalunya?			
Quina llengua han de saber parlar els habitants de Catalunya?			
Quina llengua t'agrada aprendre?			
Quina llengua és més fàcil d'aprendre?			
Quina llengua és més útil?			
Quina llengua és més important d'aprendre?			
Quina llengua t'agrada sentir parlar?			
Quina llengua sona més bé?			
Quina llengua t'agrada parlar més?			
Quina llengua és més bonica?			
Amb quina llengua és més fàcil tenir amics?			
En quina llengua s'haurien de fer les classes a l'escola?			
Quina llengua és més avorrida?			
Quina llengua han de parlar els habitants de Catalunya?			

Annex 2. Qüestionari lingüístic (mestres i professors)

NOM:

SEXE:

EDAT:

ORIGEN FAMILIAR:

MATÈRIA:

DATA:

Contesta les següents preguntes marcant les caselles corresponents. En cas que utilitzis més d'una llengua, encercla la llengua que utilitzis més de les dues.

1. Quina és la teva llengua?

Català	Castellà	Altres

2. Quina llengua o llengües utilitzes amb els familiars propers?

Parentiu	Català	Castellà	Altres
Pare			
Mare			
Germans			
Parella			
Fills			

3. Quina és la llengua que utilitzes més en el teu entorn social?

Català	Castellà	Altres

4. Quina llengua utilitzes en contextos escolars?

A l'escola		Català	Castellà	Altres
Amb els escolars	Dins de l'aula			
	Fora de l'aula			
Amb les famílies dels escolars				
Amb mestres, monitors o personal del centre	Dins de l'aula			
	Fora de l'aula			

Annex 3. Qüestionari lingüístic (monitors i personal del centre)

NOM:

SEXE:

EDAT:

ORIGEN FAMILIAR:

ACTIVITAT:

DATA:

Contesta les següents preguntes marcant les caselles corresponents. En cas que utilitzis més d'una llengua, encercla la llengua que utilitzis més de les dues.

1. Quina és la teva llengua?

Català	Castellà	Altres

2. Quina llengua o llengües utilitzes amb els familiars propers?

	Català	Castellà	Altres
Pare			
Mare			
Germans			
Parella			
Fills			

3. Quina és la llengua que utilitzes més en el teu entorn social?

Català	Castellà	Altres

4. Quina llengua utilitzes en contextos escolars?

A l'escola		Català	Castellà	Altres
Amb els escolars	Dins de l'activitat			
	Fora de l'activitat			
Amb les famílies dels escolars				
Amb monitors, mestres o personal del centre	Dins de l'activitat			
	Fora de l'activitat			

Annex 4. Guions de les entrevistes

Entrevista als escolars

Presentació	<p>Hola, em dic Marc i estic fent un estudi per veure com són els nens i les nenes de 5è i 6è de primària de Tarragona. Us faré algunes preguntes i podeu contestar com vulgueu i en la llengua que vulgueu. No és un examen.</p>	
Preguntes	Informació biogràfica	Com us dieu?
		On va néixer?
		On van néixer els vostres pares?
	Competència lingüística	Quines llengües sabeu parlar?
		Com les heu après?
	Usos lingüístics	Ordeneu les llengües que sabeu de la que sabeu parlar més a la que sabeu parlar menys.
		Quines llengua parles a casa? Per què?
		Quina llengua parles amb els teus amics? Per què?
		Quina llengua parles amb els mestres i monitors? Per què?
	Ideologies lingüístiques	Hi ha alguna llengua que no parlis mai? Quina? Per què?
		Quina llengua t'agrada més? Per què?
		Quina llengua és més important? Per què?
		Creus que quan siguis gran faràs servir el català?
		T'agradaria saber millor una llengua? Quina? Per què?
Comiat	<p>Doncs, això és tot. Moltes gràcies per participar. Ja podeu tornar a classe.</p>	

Entrevista als mestres

Presentació		Bon dia a tothom. Tot seguit us preguntaré algunes qüestions relacionades amb la situació lingüística al centre Els Àngels.
Preguntes	Opinió	Com definiríeu la situació lingüística del centre? Creieu que caldria modificar aquesta situació perquè el català hi tingui més presència? Cap a on creieu que s'hauria de tendir? (Si volen avançar cap al català) Ho creieu possible?
	Usos lingüístics	Com utilitzeu les llengües, el català i el castellà, a l'hora de fer la classe? I en altres contextos escolars (passadís, pati, menjador, etc.)?
		Quina llengua utilitzen els escolars per parlat amb vosaltres? Canvia en funció de l'assignatura o el context escolar?
		Quan es tracta de textos escrits (exàmens, controls, etc.), quina llengua utilitzen els escolars?
	Actituds lingüístiques	Com reaccioneu davant l'absència de català a l'aula? Feu alguna cosa per potenciar-ne ús?
		Creieu que els alumnes catalanoparlants són objecte d'alguna pressió per part d'altres alumnes per no utilitzar el català? Heu detectat mai algun comportament en aquest sentit? (si és que sí, el podríeu descriure?) I en alumnes d'algun altre grup lingüístic minoritari?
	Competència lingüística	Consideredu que els escolars surten amb unes bones competències lingüístiques de català i castellà? Per què?
	Legislació lingüística	D'acord amb la legislació de l'ensenyament primari de l'any 2009, la llengua catalana ha de ser "la llengua vehicular i d'aprenentatge al sistema educatiu". Com interpreteu aquesta llei? Creieu que tots els mestres l'apliquen de manera semblant? Creieu que s'hauria de modificar?
Ajuda exterior	Heu rebut mai cap criteri de la direcció del centre en relació amb l'ús de les llengües a l'escola? Se'n parla habitualment als claustres? Hi ha línies d'actuació en aquest sentit al centre? Si n'hi ha, creieu que són efectives? Per què? Des d'Inspecció del Departament d'Ensenyament s'ha incidit mai en aquest tema al vostre centre?	
Comiat	Doncs, això és tot. Moltes gràcies per participar en l'estudi.	

**Annex 5. Resultats del coneixement de català i castellà dels alumnes del
cicle superior del curs 2016/2017**

Català	Dimensió comunicació oral		Dimensió comunicació lectora		Dimensió comprensió escrita		Dimensió literària		Dimensió plurilingüe i intercultural	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
AE	13	9,2	13	9,2	12	8,5	11	7,8	11	7,8
AN	36	25,5	38	26,9	38	26,9	39	27,7	38	26,9
AS	63	44,7	64	46,4	61	43,3	64	46,4	64	46,4
NA	23	16,3	25	17,7	25	17,7	22	15,6	23	16,3
PI	5	3,5	5	3,5	5	3,5	5	3,5	5	3,5

Castellà	Dimensió comunicació oral		Dimensió comunicació lectora		Dimensió comprensió escrita		Dimensió literària		Dimensió plurilingüe i intercultural	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
AE	19	13,4	21	14,9	18	12,8	18	11,3	16	11,3
AN	43	30,5	39	27,7	36	25,5	36	26,2	35	24,8
AS	56	39,7	56	39,7	57	40,4	57	43,3	63	44,7
NA	18	12,8	20	14,2	25	17,7	25	15,6	22	15,6
PI	5	3,5	5	3,5	5	3,5	5	3,5	5	3,5

Significat de les sigles: AE (assolit excel·lentment), AN (assolit notablement), AS (assolit satisfactòriament), NA (no assolit) i PI (pla individualitzat).

Annex 6. Resultats dels qüestionaris lingüístics

Resultats de les preguntes 1 i 2 del qüestionaris lingüístics contestats pels escolars

	Pregunta 1		Pregunta 2	
	Total	%	Total	%
Català	26	20,6	29	23
Castellà	122	96,8	126	100
Altres llengües	38	30,2	18	14,3

Resultats de la pregunta 3 dels qüestionaris lingüístics contestats pels escolars

Àmbit	Català		Castellà		Altres llengües	
	Total	%	Total	%	Total	%
Televisió	23	18,2	122	96,8	15	11,9
Ordinador	39	31	114	90,5	14	11,1
Llibres	88	68,8	110	87,3	15	11,9
Música	29	23	101	80,2	85	67,5
Mòbil	18	14,3	119	94,4	19	15,1
Videojocs	13	10,3	99	78,6	50	39,7

Resultats de la pregunta 4 dels qüestionaris lingüístics contestats pels escolars

		Molt bé		Bé		Regular		Malament	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Català	L'entenc	90	71,4	31	24,6	4	3,2	1	0,8
	El sé parlar	70	55,6	46	36,5	9	7,1	1	0,8
	El sé llegir	80	63,5	34	21,4	10	7,9	2	1,6
	El sé escriure	62	49,2	46	36,5	14	11,1	4	3,2
Castellà	L'entenc	114	90,5	12	9,5	0	0	0	0
	El sé parlar	116	92,1	9	7,1	1	0,8	0	0
	El sé llegir	112	88,9	9	7,1	5	4	0	0
	El sé escriure	96	76,2	22	17,5	7	5,6	1	0,8

Resultats de la pregunta 5 dels qüestionaris lingüístics contestats pels escolars

Preguntes	Català		Castellà		Català i castellà	
	Total	%	Total	%	Total	%
a. Quina llengua haurien d'aprendre tots els nens i nenes de Catalunya?	16	12,7	10	7,9	100	79,4
b. Quina llengua han de saber els habitants de Catalunya?	27	21,4	12	9,5	87	69,1
c. Quina llengua t'agrada aprendre?	22	17,5	55	43,6	49	38,9
d. Quina llengua és més fàcil d'aprendre?	9	7,1	102	80,8	15	11,9
e. Quina llengua és més útil?	17	13,5	51	40,5	58	46
f. Quina llengua és més important d'aprendre?	28	22,2	28	22,2	70	55,6
g. Quina llengua t'agrada sentir parlar?	14	11,1	66	52,4	46	36,5
h. Quina llengua sona més bé?	24	19,1	59	46,8	43	34,1
i. Quina llengua t'agrada parlar?	13	10,4	88	69,8	25	19,8
j. Quina llengua és més bonica?	19	15,3	43	34,3	64	50,4
k. Amb quina llengua és més fàcil tenir amics?	2	1,6	78	61,9	46	36,5
l. En quina llengua s'haurien de fer les classes a l'escola?	19	15,1	17	13,5	90	71,4
m. Quina llengua és més avorrida?	100	79,4	14	11,1	8	6,3
n. Quina llengua han de parlar els habitants de Catalunya?	25	19,8	11	8,7	90	71,5

Resultats dels qüestionaris lingüístics contestats pels mestres

	Respostes dels mestres		Total	%	
Pregunta 1	Català		20	66,7	
	Castellà		14	46,7	
	Altres llengües		0	0	
Pregunta 2	Català	Pare	17	46,7	
		Mare	19	63,3	
		Germans	17	46,7	
		Parella	15	50	
		Fills	14	46,7	
	Castellà	Pare	15	50	
		Mare	12	40	
		Germans	13	43,3	
		Parella	13	43,3	
		Fills	6	20	
Pregunta 3	Català		21	70	
	Castellà		16	43,3	
	Altres llengües		1	3,3	
Pregunta 4	Català	Amb escolars	Dins l'aula	30	100
			Fora l'aula	29	96,7
		Amb familiars		23	76,7
		Amb mestres	Dins l'aula	30	100
			Fora l'aula	26	8,7
		Castellà	Amb escolars	Dins l'aula	3
	Fora l'aula			8	26,7
	Amb familiars		23	76,7	
	Amb mestres		Dins l'aula	3	10
			Fora l'aula	17	46,7
	Altres llengües		Amb escolars	Dins l'aula	3
		Fora l'aula		2	6,7
		Amb mestres	Dins l'aula	1	3,3
			Fora l'aula	0	0

Resultats dels qüestionaris lingüístics contestats pels monitors

	Respostes dels monitors		Total	%	
Pregunta 1	Català		13	54,2	
	Castellà		16	66,7	
	Altres llengües		1	4,2	
Pregunta 2	Català	Pare	7	29,2	
		Mare	6	25	
		Germans	7	29,2	
		Parella	6	25	
		Fills	11	45,8	
	Castellà	Pare	17	70,8	
		Mare	18	75	
		Germans	17	70,8	
		Parella	15	62,3	
		Fills	7	29,2	
Pregunta 3	Català		7	29,2	
	Castellà		17	70,8	
	Altres llengües		1	4,2	
Pregunta 4	Català	Amb escolars	Dins l'activitat	21	87,5
			Fora l'activitat	14	58,3
		Amb famílies		9	37,5
		Amb monitors	Dins l'activitat	20	83,3
			Fora l'activitat	14	58,3
		Castellà	Amb escolars	Dins l'activitat	18
	Fora l'activitat			20	83,3
	Amb famílies		12	50	
	Amb monitors		Dins l'activitat	18	75
		Fora l'activitat	20	83,3	

Annex 7. Fitxes de les propostes d'actuació

Fitxa 1. Comissió per a la Igualtat Lingüística (CIL)

Nom de l'actuació	Creació de la Comissió per a la Igualtat Lingüística
Objectius	<ul style="list-style-type: none">- Vetllar per la igualtat lingüística en tots els àmbits escolars- Promoure el català, que es troba en una situació crítica- Dinamitzar, controlar i avaluar les actuacions- Planificar a curt i a llarg termini les actuacions de cada trimestre i del curs
Membres responsables	Un responsable de cada cicle (parvulari, inicial, mitjà i superior), un responsable de l'equip directiu i dos responsables de l'equip no docent (un de les activitats extraescolars i l'altre dels monitors de menjador).
Temporalització	Han de fer tres reunions al trimestre: una a l'inici per plantejar quines accions es duen a terme durant el trimestre, una a la meitat per veure la progressió i l'efectivitat de l'acció i una al final per fer-ne una avaluació i decidir si es manté o es canvia.
Desenvolupament	La CIL ha de realitzar les tasques de planificació, dinamització, seguiment i avaluació de les actuacions que es duguin a terme al centre.
Avaluació	La CIL ha de donar compte anualment de la seva activitat al Claustre, que n'ha de supervisar l'actuació.

Fitxa 2. Projecte Enrola't

Nom de l'actuació	Participar en el projecte Enrola't
Objectius	<ul style="list-style-type: none">- Millorar la competència oral en català de l'alumnat- Practicar el català en diferents situacions comunicatives- Promoure l'ús del català en contextos escolars- Reforçar l'autoestima lingüística de l'alumnat
Membres responsables	Els mestres de cada curs s'encarregaran de realitzar el projecte en diverses sessions a l'aula.
Temporalització	El projecte es pot dur a terme durant un any sencer a diversos cursos del centre. Cal que sigui una activitat constant (un cop al mes), però també progressiva segons l'edat dels escolars.
Desenvolupament	Per a més informació del projecte Enrola't, es pot consultar la guia didàctica facilitada pel Departament d'Ensenyament: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0011/3c60b30e-abd6-424c-a241-fb12797377b3/guia_didactica.pdf .
Avaluació	La CIL passarà uns qüestionaris avaluatius tant als mestres dinamitzadors del projecte com a l'alumnat, per comprovar l'efectivitat i l'evolució del projecte.

Fitxa 3. Projecte “Estén el català al teu barri”

Nom de l'actuació	Participar en el projecte “Estén el català al teu barri”
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Conscienciar l'alumnat sobre la importància de la diversitat lingüística, com a riquesa cultural positiva - Potenciar el català en les interaccions escolars entre alumnes i entre alumnes i professors
Membres responsables	Aquest projecte es pot realitzar tant en hores lectives com una activitat més de les assignatures de llengües (català, castellà i anglès) com en hores no lectives, al pati entre les hores d'esbarjo i de menjador. Per tant, mestres i monitors poden ser els responsables d'aquesta activitat.
Temporalització	Es poden realitzar diverses sessions al llarg del curs en els cursos dels cicles superior i mitjà, adaptant l'activitat segons l'edat dels infants.
Desenvolupament	Cal que adaptem les proves “El linguòmetre” i “La República veridiana”, extretes de Palau (2012) i Vila i Ros (2007), a l'edat dels infants i als nostres objectius.
Adaptacions de l'activitat	L'adaptació d'“El linguòmetre” pot ser en una activitat que consisteixi a construir “Les piràmides lingüístiques”. Abans de començar l'activitat, cal una presentació de la diversitat lingüística i situació lingüística al món: llengües majoritàries i llengües minoritzades. A partir de diverses dades de deu llengües diferents del món (el coneixement, els usos, les extensions, la presència als mitjans de comunicació, a internet, al cinema, a l'etiquetatge de productes, al món editorial, etc.), els infants han d'omplir les diverses piràmides (cada àmbit té una piràmide) amb les llengües que disposen. Al final, s'obrirà un debat sobre la desigualtat que pateixen algunes llengües, com el català o algunes llengües de l'alumnat al·lòcton, i de la necessitat de preservar-les, com a riquesa cultural.

	<p>L'adaptació de "La República veridiana" es pot plantejar a partir d'una història inventada. Els alumnes poden rebre una carta escrita per un grup d'infants d'un país estranger. En aquesta carta, el grup d'infants inventats demanaran ajuda als escolars del centre per solucionar el problema que tenen: hi ha dues llengües al país, però la majoria de la població només n'utilitza una. Partint dels principis de la diversitat i la igualtat lingüístiques, els alumnes han de reflexionar i pensar possibles solucions per al grup d'infants inventats. Hauran de redactar una carta o gravar un vídeo explicant les solucions que han pensat.</p>
Avaluació	<p>La CIL passarà uns qüestionaris avaluatius tant als mestres i monitors dinamitzadors del projecte com a l'alumnat, per comprovar l'efectivitat i l'evolució del projecte</p>