

## Avaluació qualitativa de polítiques lingüístiques: el cas de la cohabitació de sistemes escolars a Andorra

*Qualitative evaluation of language policy:  
The case of the coexistence of school systems in Andorra*

Juan JIMÉNEZ-SALCEDO  
Universitat de Mons

Data de recepció: 1 de març de 2021

Data d'acceptació: 5 d'abril de 2021

### RESUM

En aquest article s'efectua l'anàlisi qualitativa d'una mostra de discursos sobre els sistemes escolars a Andorra i la influència que aquests tenen en les polítiques lingüístiques relatives a l'adquisició del català. A partir d'un corpus d'entrevistes semidirigides, realitzades a informants considerats com a gestors de les polítiques lingüístiques, s'han establert tres tipus de discurs: un discurs escèptic, segons el qual la presència de sistemes escolars estrangers impedeix un aprenentatge correcte de la llengua a l'alumnat no catalanoparlant inicial; un discurs idealista, per al qual els sistemes escolars enriqueixen socialment i culturalment el país, i un discurs pragmàtic, que assumeix que el país no podria permetre's tenir una escola pública unificada, ja que una bona part de les despeses dels sistemes educatius estrangers és assumida pels estats veïns.

PARAULES CLAU: Andorra, política lingüística, sistemes escolars, adquisició del català.

### ABSTRACT

In this article, a qualitative analysis is made of a sample of discourses regarding the various school systems in Andorra, and of their influence on the linguistic policies relating to the acquisition of the Catalan language. Based on a corpus of semi-structured interviews with informants considered language policy managers, three types of discourse have been established: a skeptical discourse, according to which the presence of foreign school systems prevents correct language learning for students who are non-native Catalan speakers; an idealistic discourse, which holds that the various school systems socially and culturally enrich the country; and a pragmatic discourse, which assumes that the country could not afford a unified public school system since a substantial part of the costs of the foreign school systems are assumed by the neighboring states.

KEYWORDS: Andorra, language policy, school systems, Catalan language acquisition.

## 1. INTRODUCCIÓ

L'avaluació de les polítiques lingüístiques ha adoptat en les últimes dècades diferents mètodes d'anàlisi quantitativa. En l'àmbit del català, és ben coneguda l'aportació que fan les enquestes sociolingüístiques a aquest tipus d'avaluació. Són treballs que han contribuït al coneixement en relació amb el nombre de locutors, l'aprenentatge, la transmissió i l'ús social de la llengua, com també, pel que fa als interessos i les actituds dels seus locutors (Solé-Camardons i Torrijos, 2017). En el cas d'Andorra, les enquestes sobre coneixements i usos lingüístics (IEA, 2011; IEA, 2016; IEA, 2019) es completen amb treballs quantitius, d'altres de naturalesa mixta i, en alguns casos, sectorial, principalment de l'àmbit educatiu (Boix-Fuster i Farràs, 1994; Querol-Puig, 2006; Antequera, Bastida i Nicolau, 2010; Díaz-Torrent, Huguet, Ianos i Janés, 2014; Bastida i Nicolau, 2012; Monné, 2015; Margarit, 2017).

Tret de Margarit i Monné (2010), que van fer un treball amb grups de discussió de joves sobre percepcions al voltant de temes com els usos lingüístics, el paper del català a la societat, el prestigi i el valor social de les llengües i les relacions entre *llengua i identitat nacional*, entre d'altres, no existeix recerca quant a l'avaluació de les polítiques lingüístiques a Andorra que impliqui mètodes qualitius. Partint d'aquesta constatació, aquest article té com a objectiu analitzar una mostra de discursos sobre la tradicional cohabitació de sistemes escolars a Andorra —amb varietat de models pel que fa a les llengües de vehiculació— i de quina manera aquesta cohabitació esdevé un vector d'avaluació de les polítiques lingüístiques relatives a l'adquisició del català.

## 2. CONTEXT DE LA RECERCA

L'article 2 de la Constitució del Principat d'Andorra estableix que «[l]a llengua oficial de l'Estat és el català» (BOPA, 1993), precepte desenvolupat per mitjà de la Llei d'ordenació de l'ús de la llengua oficial, l'article 23 de la qual indica que el català és la «llengua de l'educació» i remet a la legislació sectorial (BOPA, 2000). Aquest precepte no se substancia en una generalització de la vehicularitat del català, ja que el context educatiu andorrà es caracteritza per la cohabitació de tres sistemes —l'andorrà, el francès i l'espanyol—, tots tres gratuïts perquè formen part del servei públic de l'Estat, i que apliquen plantejaments lingüístics diferents.

El sistema andorrà depèn administrativament del Ministeri d'Educació del Govern d'Andorra, mentre que els sistemes francès i espanyol estan sotmesos als currículums i a les instàncies administratives i d'inspecció dels seus països respectius. El sistema espanyol està dividit en dos sectors: un sector laic, el titular del qual és l'Estat espanyol, i un sector congregacional, gestionat per una comunitat religiosa (Bastida, 2003: 77; Molla, 2003: 84). La llengua vehicular del sector laic és el castellà i la del sector congregacional és el català (Bastida, 2003: 86). La llengua del sistema francès és, ben evidentment, el francès. La llengua principal del sistema andorrà és el català, però amb un plantejament plurilingüe en virtut del qual el francès s'introdueix des

del segon any de l'educació infantil (maternal B, amb quatre anys) com a llengua vehicular juntament amb el català, mentre que el castellà —llengua socialment molt més present que el francès— comença a estudiar-se com a llengua curricular al final de la primària (tercer cicle de primera ensenyança, amb deu anys) i s'introdueix com a llengua vehicular només a la secundària (primer cicle de segona ensenyança, amb dotze anys), etapa durant la qual les tres llengües es reparteixen entre les diferents àrees.

La Llei d'ordenament del sistema educatiu andorrà estableix l'obligació per als sistemes estrangers<sup>1</sup> de preveure un nombre d'hores destinades a l'anomenada *formació andorrana* (FA), que haurà de fer-se obligatòriament durant l'horari escolar (BOPA, 1994: art. 66; Areny, 2003: 49). Aquest bloc d'ensenyaments inclou de manera general l'estudi de la llengua catalana, la història, la geografia, la cultura i les institucions del país (BOPA, 1994: art. 63 i 64). Una de les seves finalitats és proporcionar les eines d'integració a Andorra als infants provinents de famílies migrants (Molla, 2003: 84; Cairat, 2006: 55). El professorat de FA és seleccionat i remunerat pel Ministeri d'Educació del Govern d'Andorra (BOPA, 1994: art. 67) i està subjecte a l'autoritat administrativa del centre —francès o espanyol— en el qual desenvolupa les seves activitats docents.

La distribució de l'alumnat entre els tres sistemes, segons dades del 2018, és la següent (Departament d'Estadística, 2018a i 2018b):

TAULA 1  
Distribució d'alumnat per nombre total i nacionalitat (2018)

Sistema	Nacionalitat andorrana	Nacionalitat espanyola	Nacionalitat portuguesa	Nacionalitat francesa	Altres nacionalitats	Total
andorrà	3.692	516	171	11	132	4.522 (41,2%)
francès	2.837	197	152	237	158	3.581 (32,6%)
espanyol	2.233	409	93	10	123	2.868 (26,1%)
Total	8.762	1.122	416	258	413	10.971

FONT: Elaboració pròpia.

Tot i que el sistema andorrà és el que atreu el nombre més gran d'alumnes, des de fa un cert temps (Bastida i Nicolau, 2012: 103), es pot observar un equilibri relatiu entre les escoles andorranes i les franceses. El sistema espanyol se situaria una mica per darrere respecte als dos primers. Les dades relatives al sistema espanyol no distin-

1. A fi d'evitar repeticions que dificultin la lectura de l'article, en alguns casos es faran servir les denominacions *sistemes estrangers* o *centres estrangers* per fer referència de manera col·lectiva als sistemes francès i espanyol (principalment, el seu sector laic).

geixen entre el sector laic i el congregacional. Tanmateix, es poden prendre com a referència les xifres proporcionades per Margarit (2017: 61-62) en relació amb l'any escolar 2011-2012: 28,7 % per al sector laic, 64,8 % per al congregacional i 6,5 % per al sector privat.<sup>2</sup> Aquestes dades mostren el caràcter preponderant del sector congregacional dins del sistema espanyol.

La taula 1 mostra igualment que el 73,8 % dels alumnes està escolaritzat totalment (32,6 % al sistema francès) o parcialment (41,2 % al sistema andorrà) en llengua francesa. Pel que fa a les nacionalitats, els andorrans són majoritaris en els tres sistemes, amb una tendència clara a integrar-se en el sistema propi del país, seguit del sistema francès. Els nacionals espanyols i portuguesos trien en primer lloc el sistema andorrà; amb molt poca distància, els portuguesos trien en segon lloc el sistema francès i els espanyols, el sistema espanyol. Els francesos estan presents majoritàriament en el sistema francès (92 %), la qual cosa confirma una tendència tradicional observada en les famílies d'aquest origen (Molla, 2003: 85-86), que semblarien més impermeables al creixement del sistema andorrà. Cal remarcar que aquestes xifres només reflecteixen la nacionalitat dels passaports de l'alumnat, però no l'origen de les seves famílies.

### 3. MÈTODES

La recerca presentada en aquestes pàgines s'inscriu en el marc de l'etnografia de les polítiques lingüístiques (Hornberger i Johnson, 2007), ja que no s'analitza directament el corpus de planificació oficial de l'Estat, sinó les percepcions de les persones que intervenen de maneres diferents en aquestes polítiques (De Korne, 2012), així com la seva manera d'interpretar-les i de dur-les a terme (Sutton i Levinson, 2001: 4) mitjançant operacions que són també generadores de polítiques en diversos àmbits (familiars, sectorials, socials, culturals...) (Ramanathan i Morgan, 2007).

La dimensió etnogràfica d'aquesta recerca prové igualment del mètode de recollida de dades. S'ha treballat a partir d'un corpus empíric de vint-i-una entrevistes semidirigides amb vint-i-tres informants considerats com a gestors de les polítiques lingüístiques a Andorra, en el sentit que Neustupný (1970) i Neustupný i Nekvapil (2003) donen al concepte *gestor (manager)*; és a dir, les persones amb interessos diferents —complementaris o contradictoris— que intervenen sobre les llengües per mitjà d'estratègies discursives de poder (Jernudd, 1996; Neustupný, 1996). Aquests gestors remetem a alguns dels diferents estrats de les polítiques lingüístiques enumerats per Ricento i Hornberger (1996: 408-419): l'estrat administratiu, el polític, l'institucional i l'educatiu.

Els informants entrevistats són docents (DOC), considerats com a instàncies de control de les llengües dins dels centres escolars; usuaris no discents dels sistemes educatius (USU) —és a dir, pares i mares d'alumnes, que gestionen les polítiques

---

2. Existeix una escola totalment privada que segueix els currículums espanyols i que és l'únic centre de pagament del país.

lingüístiques familiars i, per tant, són susceptibles d'interactuar amb els docents (King, Fogle i Logan-Terry, 2008)—; responsables administratius (RESP) de les escoles i de diverses instàncies governamentals; polítics i polítiques (POL) sense responsabilitat directa en qüestions lingüístiques, però amb capacitat de donar una opinió informada sobre les orientacions de l'acció pública, i, finalment, periodistes (PER), els quals observen la realitat i basteixen percepcions en relació amb la realitat lingüística del país.

El corpus empíric generat ha estat estudiat des d'un punt de vista sociodiscursiu (Provenzano, 2006), és a dir, com un conjunt de retòriques, ideologies i conceptes sobre l'estat del català i del multilingüisme andorrà i sobre com hi intervenen els poders públics i els grups socials. Aquesta massa de discurs, subjectiu per definició, constitueix un conjunt de representacions de la situació lingüística del Principat. Els discursos han estat explotats per mitjà d'una anàlisi temàtica amb codificació inductiva (Blais i Martineau, 2006; Paillé i Mucchielli, 2012) que els ha considerat com a entitats inscrites en un context d'interacció més ampli segons el model de Fairclough (1995), en el sentit que cada discurs individual representaria la baula d'una cadena semiòtica. Les entrevistes han servit igualment per recollir dades explicatives (Heller, Pietikäinen i Pujolar, 2018: 86) sobre aspectes que han ajudat a entendre el context andorrà, dades respecte a les quals els informants tenen una perícia reconeguda.

Les vint-i-una entrevistes van ser realitzades a diferents parròquies andorranes entre el 21 de març i el 3 de juliol de 2019, en el marc d'una recerca més àmplia sobre les comunitats lingüístiques al país. Les entrevistes representen un total d'unes trenta hores d'enregistrament d'una mitjana d'1 h 30 min l'entrevista. Totes s'han efectuat de manera individual, tret de dues entrevistes que es van fer conjuntament a sengles parelles d'informants. A més, divuit entrevistes es van desenvolupar en català, dues en francès i una en castellà. Vegeu a la taula 2 una síntesi de les entrevistes per tipus de gestor i codi.

La identitat dels informants s'ha anonimitzat per mitjà de codis que seran emprats en l'anàlisi de les entrevistes. Com que Andorra és un context microterritorial de 72.000 habitants i, a més, alguns dels gestors són persones força conegudes a causa de les seves responsabilitats polítiques o administratives, se'ls ha agrupat per categories sense donar més indicacions sobre el paper exacte que tenen dins del seu grup. Amb l'objectiu de reforçar l'anonimat d'aquestes persones, per referir-s'hi es farà servir de manera sistemàtica el gènere masculí amb valor neutre.

A partir de la definició clàssica de *planificació lingüística* de Cooper (1989: 45), s'han pres en consideració les opinions dels informants sobre l'adquisició de llengües, amb el benentès que, en l'àmbit multilingüe andorrà, encara més en el sector educatiu, la planificació de l'adquisició no es refereix únicament al català —ja que el francès i el castellà són igualment llengües planificables i planificades—, i que l'estructura de les polítiques lingüístiques comporta no només les accions explícites de planificació per part de l'Estat, sinó també les pràctiques lingüístiques, les creences i les ideologies al voltant de les llengües (Spolsky, 2004; Shohamy, 2006) —allò que Schiffman (2006) anomena la *cultura lingüística*— i, ben evidentment, «l'absència de

TAULA 2  
Síntesi de les entrevistes segons el tipus d'informant

Tipus de gestor	Codis	N <sup>3</sup>	Comentaris
docent	DOC1, DOC2, DOC3, DOC4, DOC5, DOC6, DOC7, DOC8, DOC9	9	Docents del sistema andorrà, del sistema francès i del sector laic dins del sistema espanyol. Docents de FA dins del sector congregacional i del sistema francès. <sup>4</sup>
periodista	PER1, PER2, PER3	3	Periodistes que treballen o han treballat a algun dels tres principals diaris del país. <sup>5</sup>
usuari no discent	USU1, USU2, USU3	3	Pare o mare d'alumne del sistema andorrà o del sector congregacional. <sup>6</sup>
responsable administratiu	RESP1, RESP2, RESP3, RESP4, RESP5	5	Responsables d'unitats administratives andorranes.
polític	POL1, POL2, POL3	3	Persones vinculades a les principals famílies polítiques andorranes. <sup>7</sup>

FONT: Elaboració pròpia.

decisiones o d'intervencions explícites» (Boix-Fuster i Vila-Moreno, 1998: 274), aspectes sobre els quals els informants expressen opinions pròpies i subjectives. Així doncs, el concepte *política lingüística* emprat en aquest article s'ha d'entendre de manera àmplia i inclou forçosament tant la cultura lingüística com la referència a les accions de planificació (Ricento, 2000: 209, nota 2; Hornberger, 2006).

#### 4. RESULTATS

Els informants descriuen l'impacte de la cohabitació de sistemes escolars en l'aprenentatge del català per mitjà de tres tipus de discurs: el discurs escèptic, el discurs idealista i el discurs pragmàtic.

##### 4.1. *El discurs escèptic*

Entre alguns informants, hi ha un discurs escèptic segons el qual el nombre d'hores d'ensenyament de català que es fa al sistema francès i al sector laic per mitjà de FA

3. Nombre total d'informants segons el tipus de gestor.

4. No va ser possible entrevistar cap informant de FA en el sistema espanyol.

5. Tots tres editats en català.

6. No va ser possible entrevistar pares o mares d'alumnes del sector laic i del sistema francès.

7. Conservadors, liberals i socialdemòcrates. Cal afegir que han intervingut exclusivament a títol personal i no pas com a portaveus dels seus partits.

no és suficient, sobretot si es té en compte que la resta d'hores de vehiculació s'efectua en francès o en castellà. Per a PER1, l'alumnat considera les matèries de FA com a irrellevants des del punt de vista curricular, visió compartida —segons DOC3 i DOC7— per les direccions i pel professorat regular dels centres estrangers, que creuen que s'estan traient hores d'ensenyaments més importants per fer classe de català. En aquest sentit, DOC5 declara que l'interès pel català al sector laic està marcat únicament pel que indiquen els convenis, ja que en realitat el mandat d'aquest sector a Andorra és la difusió de la llengua castellana i de la cultura espanyola.

Per a USU2, l'alumnat dels sistemes estrangers, tret del sector congregacional, en què el català té un pes específic per ser llengua vehicular, no acaba de veure la utilitat d'aprendre català, la qual cosa demostraria, segons aquest informant, l'existència d'un seguit de representacions familiars que l'infant porta de casa a l'escola. DOC1 assenyalava que la manca d'una bona acollida social, cultural i lingüística dels migrants es reflecteix en el rebuig envers l'aprenentatge del català que experimenta cert alumnat dels sistemes estrangers. Segons DOC7, aquest rebuig es dirigeix no només a l'aprenentatge de la llengua, sinó també a l'andorranitat en termes generals, i ve condicionat per imatges negatives al voltant del país d'acollida, imatges que són presents al si de les famílies. DOC1 i DOC7 relaten casos de pares i mares d'alumnes que no mostren el més mínim interès per les qualificacions dels seus fills en català, mentre que sí que ho fan en les altres àrees.

Segons POL3, els alumnes del sistema francès i del sector laic que no són de llengua inicial catalana no poden assolir una competència acceptable en català si alhora no adopten informalment la llengua en els seus usos quotidians. Per a DOC1, l'excepció seria una part de l'alumnat del sistema francès, constituït de famílies andorranes catalanoparlants que hi inscriuen els seus fills i filles en una estratègia d'enriquiment del repertori lingüístic amb una llengua —el francès— històricament arrelada al país, però amb poca presència social. Aquestes famílies considerarien que, com que la transmissió intergeneracional ja es fa en l'entorn proper i l'aprenentatge de la norma s'assoleix per mitjà de l'àrea de català de FA, no caldria preocupar-se perquè la resta d'àrees no estiguin vehiculades en aquesta llengua.

Els informants DOC4, RESP2 i RESP5 contradiuen el discurs escèptic ja que consideren que el nombre d'hores i els mitjans assignats a FA són suficients; com a prova d'això, indiquen que els alumnes que guanyen majoritàriament els concursos i premis literaris en català organitzats per als escolars són dels sistemes estrangers. De fet, DOC2, PER3, POL1, RESP2, RESP4 i RESP5 pensen que no hi ha diferències de nivell oral entre els sistemes —gràcies, precisament, a l'acció de compensació de FA— i que l'aprenentatge de la llengua depèn també de l'ús personal que l'alumnat faci al seu entorn fora dels murs de l'escola. POL2 assegura que ara a FA s'estudia català molt més seriosament que abans. El sistema francès, que n'era el més reticent segons aquest informant, ha millorat molt en el seu compromís amb l'ensenyament del català. Respecte a aquesta qüestió, PER2 assegura que no hi ha debat públic sobre la hipòtesi que la cohabitació dels sistemes representi un fre a l'aprenentatge del català per part de l'alumnat no catalanoparlant.

Per a DOC3, PER1, POL1, POL2 i RESP3, més enllà de la qüestió lingüística, la presència dels sistemes estrangers implica, per a gairebé dos terços de la població escolar del país, un desplaçament dels referents històrics, polítics, socials i culturals de l'escola pública cap a França o Espanya. Dit d'una altra manera, tot i el paper de compensació que assumeix la FA, és com si aquest alumnat estigués directament escolaritzat als països veïns. RESP3 n'exclouria els centres congregacionals perquè vehiculen en català —tot i que no deixen de ser centres que ensenyen el currículum espanyol— i també perquè, com indica POL2, aquestes escoles són considerades com a més pròpies pels mateixos andorrans a causa del seu arrelament històric al país. Dit això, DOC7 assenyalava una certa laxitud dels centres congregacionals pel que fa a l'ús del català. De fet, a secundària i batxillerat, aquest informant indica que alguns docents vehiculen l'ensenyament directament en castellà.

Segons PER1 i POL1, la qüestió del desplaçament dels referents identitaris és especialment problemàtica en un país on hi ha un nombre tan elevat de persones d'origen migrant, que no aprenen la llengua i la cultura del país a la llar i que ho fan parcialment a l'escola en el cas que estiguin escolaritzades en un sistema estranger. De fet, PER1 creu que una de les raons per les quals a Andorra no s'ha engegat un veritable debat sobre què significa ser andorrà és, precisament, la presència dels sistemes estrangers i el fet que el sistema andorrà s'ha bastit a partir d'un model culturalment inclusiu, amb el qual s'ha renunciat a fer de l'escola pròpia una eina de construcció nacional. POL2 hi afegeix la manca d'un relat històric sobre Andorra, sobretot en relació amb el període modern i contemporani. Tanmateix, aquesta percepció no és compartida per altres informants: RESP 3 i RESP4 indiquen que el sistema andorrà és l'únic capaç de transmetre als infants l'especificitat andorrana, la qual cosa, com remarca DOC3, és molt important en una societat tan diversa.

Pel que fa al tractament del català al sistema andorrà, DOC4, DOC8 i DOC9 consideren que l'objectiu de normalització hi està completament assolit. No obstant això, DOC2 creu que el sistema andorrà, tot i tenir el català com a llengua principal, reproduïx un esquema de presència institucional i social de les llengües del país. Per a USU1 i USU2, les famílies que trien el sistema andorrà ho fan, entre d'altres raons, pel pes que el català hi té com a llengua vehicular, ja que el seu alumnat està molt diversificat etnolingüísticament. DOC4 dona l'exemple concret de l'alumnat andorrà d'origen portuguès, el qual fa servir quotidianament el català dins i fora de l'aula, fins i tot en les interaccions informals amb companys del mateix origen. En l'altre extrem, DOC4 situaria els usos lingüístics de l'alumnat castellanoparlant del mateix sistema andorrà, que fa servir el català a classe perquè l'hi ha après i hi és la llengua habitual, però que no l'adopta com a llengua d'interacció amb el grup d'iguals. Aquest comentari es pot posar en relació amb l'opinió d'USU2 i DOC3 sobre les actituds lingüístiques dels castellanoparlants d'origen espanyol, els quals no veuen el valor del català com a llengua oficial i tendeixen a reproduir usos lingüístics com els que s'observen a Espanya.



## 4.2. *El discurs idealista*

En contrast amb aquest discurs escèptic, n'hi ha un d'idealista que tendeix a considerar la cohabitació de sistemes com un enriquiment social i cultural per al país. PER1 la veu com un mecanisme de protecció del multilingüisme andorrà, mentre que PER2 en parla fins i tot com d'una font d'orgull i com un privilegi per als andorrans, ja que el país disposa d'una xarxa pública amb dos sistemes estrangers gratuïts —probablement, l'únic país del món on això succeeix, com indica DOC6. Com a argument favorable a la tesi idealista, DOC2, DOC4, POL2, RESP4 i RESP5 apunten la barreja sociològica que hi ha a les escoles del país, independentment de quin sistema sigui, una agregació social que vindria de la gratuïtat de l'educació pública. Algun informant aporta un cert matís a aquesta afirmació. Per exemple, USU3 considera que les congregacionals són les de les elits andorranes i estrangeres, les franceses tindrien un ventall sociològic més ampli i les andorranes i espanyoles serien les de la immigració econòmica. RESP4 al·ludeix al caràcter religiós de les congregacionals, que fa que presentin un perfil més concret d'alumnat; també hi ha el fet que siguin escoles amb menys places i que, per tant, apliquin criteris de selecció, com indica DOC4.

El discurs idealista és moderat —i, en alguns casos, obertament criticat— per altres informants. DOC1 troba que està en contradicció amb l'organització social del país, on les comunitats etnolingüístiques conviuen com a departaments estancs, per la qual cosa és impossible que la cohabitació pugui contribuir a enriquir una societat ja fragmentada. En tot cas, la separació de sistemes contribueix encara més, segons aquest informant, a la disgregació social. POL3 i RESP1 remarquen el caràcter políticament correcte del discurs idealista i com aquest amaga la necessitat política de mantenir els sistemes estrangers com una manera de contribuir a la tradicional equidistància andorrana entre França i Espanya. De fet, DOC2, DOC6 i PER2 afirmen que la presència dels sistemes estrangers està estretament vinculada a l'existència de la institució del copríncipat, sense la qual la cohabitació d'escoles no tindria cap sentit. DOC4 sembla validar la interpretació de les motivacions institucionals de la cohabitació quan afirma que a la «infraestructura política» andorrana li convé tenir aquestes dues visions que representen els sistemes estrangers. Sobre la relació amb el copríncipat, DOC7 pensa que als estats francès i espanyol no els importaria que els seus sistemes passessin sota control andorrà per estalviar-se les despeses que generen, però que el copríncep episcopal no acceptaria perdre el control del sector congregacional.

## 4.3. *El discurs pragmàtic*

El tercer discurs assenyalat pels informants és el discurs del pragmatisme, que consisteix a admetre el caràcter virtuós de la cohabitació de sistemes per raons econòmiques, ja que tots són públics i gratuïts per als usuaris i part de les despeses generades són assumides pels estats veïns. DOC1 assenyalava la hipocresia d'aquest discurs,

ja que la raó per la qual els sistemes són gratuïts és perquè bona part de les despeses són pagades pels contribuents francesos i espanyols. Com indiquen DOC2, DOC3, DOC4, DOC6, PER2, POL2, POL3, RESP3 i RESP4, això representa un estalvi considerable per al contribuent andorrà, fins al punt que no creuen que Andorra realment pogués prescindir de les escoles estrangeres i anar cap a un model d'escola nacional única. De fet, POL3 afirma que assumir l'alumnat dels altres dos sistemes constituïria un veritable «problema pressupostari» per a l'Estat andorrà, mentre que DOC3 alerta sobre el creixement del sistema andorrà, el qual ha pogut comptar amb millors mitjans precisament perquè, malgrat que és un servei públic, no té el mandat d'escolarització de tot l'alumnat del país. Alguns informants (DOC7, POL2, RESP4 i RESP5), però, sí que consideren que Andorra podria assumir els costos d'un sistema nacional unificat.

## 5. DISCUSSIÓ

Segons Tedó (2008: 18), el fet que l'alumnat es reparteixi entre diferents sistemes, alguns dels quals adopten el català només com a llengua curricular —ensenyada, però no d'ensenyament—, no contribueix a generalitzar l'aprenentatge de la llengua oficial. De fet, com remarquen Bastida i Nicolau (2012: 103), l'alumnat que no sigui de llengua inicial catalana —el 64,7% de la població, segons les darreres dades (IEA, 2019: 9)— i que estigui escolaritzat en el sistema francès o en el sector laic del sistema espanyol tindria teòricament una escassa exposició al català que hauria de compensar fora de l'escola, tasca en principi complexa en el context d'un microestat transfronterer (Margarit, 2012: 38-41) que ha viscut l'arribada de diferents onades migratòries de caràcter econòmic i on els usos són, per definició, multilingües.

Partint d'aquest context, caldria determinar si el nombre d'hores de català en FA i la qualitat dels seus ensenyaments són suficients per assegurar el coneixement de la llengua, tema sobre el qual els informants no semblen estar d'acord. Les opinions rementen al nombre insuficient d'hores, però també a l'absència de vehicularitat en català com un llast per a l'adquisició real de la llengua. Aquestes opinions contrasten amb les dels informants que consideren que la FA assoleix perfectament els seus objectius i que ha experimentat una millora considerable en els darrers anys, com demostra el fet que l'alumnat dels sistemes estrangers sigui el que guanya els concursos i premis literaris escolars en català. Sobre aquesta qüestió caldria preguntar-se si, més enllà de la competència lingüística, els models pedagògics d'aquests sistemes afavoreixen un coneixement exclusivament formal de la llengua —molt pràctic per guanyar un concurs com ara el Dictat Nacional—, però que en realitat té poc a veure amb l'ús real.

Pel que fa a la qüestió de l'input extern que hauria de compensar la falta de vehicularitat a l'escola, caldria veure quins són els àmbits funcionals reals del català a Andorra, aspecte que les enquestes sobre coneixements i usos lingüístics tracten i que la literatura ha resumit al·ludint al paper que té el castellà a Andorra com a *lingua franca* de l'àmbit socioeconòmic (Sans, 2015: 10), com a llengua per defecte de les comuni-

cacions entre grups etnolingüístics (Torres-Pla, 2000: 105) i —segons indiquen alguns informants— com a llengua preferent de les interaccions informals entre iguals al pati i als passadissos de les escoles. L'excepció respecte a aquesta problemàtica seria l'alumnat andorrà de les escoles franceses, tradicional en aquest sistema i que té la possibilitat de fer servir la llengua en el seu entorn proper mentre aprèn la norma lingüística en les classes de FA. Dit això, alguns informants remarquen que la llengua del pati a les escoles franceses tendeix a ser el castellà; en algunes de les entrevistes realitzades, els informants han explicat casos d'infants escolaritzats al sistema francès, amb el català com a llengua inicial i llengua d'ús exclusiu a la llar, que acaben aprenent castellà de manera informal i gairebé automàtica amb el grup d'iguals, dins i fora de l'escola.

Segons les dades de la taula 1, aproximadament un terç de la població escolar andorrana tindria un nivell d'exposició baix al català dins de les escoles. La resta disposaria d'accés a usos vehiculars de la llengua, ja sigui al sistema andorrà o al sector congregacional. En relació amb el sistema andorrà, els informants indiquen l'assoliment de l'objectiu de normalització, amb el cas específic de l'alumnat d'origen portuguès, que hauria adoptat el català fins i tot com a llengua de comunicació informal amb el grup d'iguals. Aquest optimisme és matisat per alguns informants que critiquen la barreja excessiva de llengües —cal no oblidar que a secundària i batxillerat s'estableix la vehiculació en tres llengües— i el fet que aquest multilingüisme no acabi de deixar clar quin paper exacte té el català dins del plantejament lingüístic del sistema. Quant al sector congregacional, tot i subratllar-ne la innegable catalanitat, s'han recollit testimoniatges sobre ensenyaments oferts en castellà a secundària i batxillerat.

Caldria potser posar en relació el discurs de l'enriquiment derivat de la cohabitació de sistemes amb la hipòtesi de l'existència d'una francofonia andorrana, que vindria, com ja s'ha indicat més amunt, del fet que el 73,8 % de l'alumnat està escolaritzat totalment o parcial en francès. Aquesta hipòtesi respon a l'assumpció en els discursos dels informants d'una relació amb França i amb la llengua francesa que forma part dels trets distintius dels andorrans en comparació amb Catalunya i que, per tant, representaria una barrera davant d'una temuda assimilació espanyola, política i/o sociocultural. En definitiva, allò que distingiria Andorra de Catalunya seria precisament la presència de la llengua francesa. Sobre aquesta qüestió es podrien esmentar els resultats quantitius de Monné (2015), segons els quals la identificació nacional andorrana era majoritària entre els informants que havien estudiat en el sistema francès.

La tesi de la cohabitació de sistemes com a enriquiment s'aplica també al sistema espanyol, però els informants semblen referir-se principalment al sector congregacional, percebut com a enterament andorrà pel seu paper tradicional d'escola de certes elits del país, mentre que s'observa la disminució progressiva d'alumnat i d'infraestructures del sector laic.

Pel que fa al discurs pragmàtic, les opinions expressades sobre la capacitat d'Andorra de disposar d'un sistema únic d'escola es basen en interpretacions subjectives respecte a les despeses que aquesta escola podria generar, però semblen convergir cap

a les restriccions de mitjans que comportaria per al sistema andorrà tal com aquest està concebut logísticament a hores d'ara.

Els informants descriuen les actituds negatives envers el català de cert alumnat de FA i ho expliquen a partir de l'existència de representacions familiars negatives. Aquests testimoniatges demostren la necessitat d'analitzar les polítiques lingüístiques familiars a Andorra, sobretot en el cas dels nuclis allòfons, principalment castellanoparlants. La recerca sobre aquest tema és inexistent a hores d'ara. Aquesta anàlisi s'hauria de posar en relació amb l'absència constatada pels informants d'estructures d'integració social, cultural i lingüística al país —més enllà dels cursos voluntaris d'autoaprenentatge de català per a adults— i amb la crítica que alguns informants fan de la distorsió que la presència dels sistemes escolars estrangers representa en termes de creació d'una identitat nacional i de generalització del català com a llengua pública de comunicació comuna.

## 6. CONCLUSIÓ

Els resultats d'aquest treball assenyalen la complexitat de l'avaluació de les polítiques lingüístiques quan aquesta es fa amb mètodes de recerca qualitativa. Des del punt de vista epistemològic, demostren la necessitat d'analitzar els fenòmens prenent com a referència els agents que hi intervenen i el caràcter complementari o contradictori dels seus discursos. La política lingüística és una pràctica discursiva que s'ha d'analitzar com a tal, sense excloure que aquesta anàlisi es pugui triangular amb altres elements de naturalesa quantitativa, com ara les enquestes demolingüístiques o de descripció d'usos.

Pel que fa a l'àmbit específic de l'estudi de cas, la qüestió de la cohabitació de sistemes escolars, tot i ser la més cridanera i potser més específicament andorrana, no és més que una faceta de la problemàtica de l'adquisició del català al Principat. Cal poder-la lligar amb l'avaluació d'altres dimensions de les polítiques d'adquisició, com ara l'aprenentatge de la llengua per part dels adults d'origen migrant, o amb les polítiques relatives a l'estatus del català, per mitjà de l'anàlisi dels discursos sobre l'ús de la llengua a l'Administració o en l'àmbit econòmic. Sigui com sigui, el cas ofereix un terreny encara en gran part inexplorat per a la recerca sociolingüística de tipus qualitatiu i etnogràfic.

## BIBLIOGRAFIA

- ANTEQUERA, Josep; BASTIDA, Carolina; NICOLAU, Miquel (2010). *Model sistèmic de l'evolució de l'ús del català a Andorra*. Sant Julià de Lòria: Govern d'Andorra.
- ARENY, Josep M. (2003). «Llengua i ensenyament al Principat d'Andorra». A: *Llengua i ensenyament: Aportacions per a un debat*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans: Fundació Jaume I, p. 36-51.

- BASTIDA, Carolina; NICOLAU, Miquel (2012). «Un projecte de prospectiva sociolingüística: el model sistèmic de l'evolució de l'ús del català a Andorra». *Llengua i Ús: Revista Tècnica de Política Lingüística*, núm. 51, p. 100-112.
- BASTIDA, Roser (2003). «L'organització de l'ensenyament de les llengües a les escoles d'Andorra». A: *Actes del 2n Congrés Europeu sobre Planificació Lingüística*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, p. 77-91.
- BLAIS, Mireille; MARTINEAU, Stéphane (2006). «L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes». *Recherches Qualitatives*, vol. 26, núm. 2, p. 1-18.
- BOIX-FUSTER, Emili; FARRÀS, Jaume (1994). «Les llengües, les identitats i els joves d'Andorra». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 12, p. 91-106.
- BOIX-FUSTER, Emili; VILA-MORENO, Xavier (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- BOPA = BUTLLETÍ OFICIAL DEL PRINCIPAT D'ANDORRA (1993). *Constitució del Principat d'Andorra*, núm. 24, p. 448-458.
- (1994). *Llei d'ordenament del sistema educatiu andorrà*, núm. 48, p. 1048-1055.
- (2000). *Llei d'ordenació de l'ús de la llengua oficial*, núm. 2, p. 66-72.
- CAIRAT, Maria Teresa (2006). «Plantejament lingüístic de l'escola andorrana». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 19, p. 53-69.
- COOPER, Robert L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE KORNE, Haley (2012). «Improving language policy and planning through evaluation: Approaches to evaluating minority language policies». *Working Papers in Educational Linguistics*, vol. 27, núm. 2, p. 38-55.
- DEPARTAMENT D'ESTADÍSTICA DEL GOVERN D'ANDORRA (2018a). *Educació: estudiants escolars per sistema d'ensenyament* [en línia]. <[https://www.estadistica.ad/serveiestudis/web/banc\\_dades4.asp?tipus\\_grafic=&bGrafic=&formules=inici&any1=01/01/2018&any2=01/01/2018&codi\\_divisio=546&lang=1&codi\\_subtemes=225&codi\\_tema=23&chkseries=>](https://www.estadistica.ad/serveiestudis/web/banc_dades4.asp?tipus_grafic=&bGrafic=&formules=inici&any1=01/01/2018&any2=01/01/2018&codi_divisio=546&lang=1&codi_subtemes=225&codi_tema=23&chkseries=>)> [Consulta: 25 febrer 2021].
- (2018b). *Educació: estudiants escolars per sistema d'ensenyament i nacionalitat* [en línia]. <[https://www.estadistica.ad/serveiestudis/web/banc\\_dades4.asp?tipus\\_grafic=&bGrafic=&formules=inici&any1=01/01/2018&any2=01/01/2018&codi\\_divisio=548&lang=1&codi\\_subtemes=225&codi\\_tema=23&chkseries=16637%7C16641%7C16642%7C>](https://www.estadistica.ad/serveiestudis/web/banc_dades4.asp?tipus_grafic=&bGrafic=&formules=inici&any1=01/01/2018&any2=01/01/2018&codi_divisio=548&lang=1&codi_subtemes=225&codi_tema=23&chkseries=16637%7C16641%7C16642%7C>)> [Consulta: 25 febrer 2021].
- DÍAZ-TORRENT, Josep Maria; HUGUET, Àngel; IANOS, Adelina; JANÉS, Judit (2014). «Un estudio de las actitudes lingüísticas en los escolares del Principado de Andorra». *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 7, núm. 1, p. 343-354.
- FAIRCLOUGH, Norman (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Nova York: Longman.
- HELLER, Monica; PIETIKÄINEN, Sari; PUJOLAR, Joan (2018). *Critical sociolinguistic research methods: Studying language issues that matter*. Nova York: Routledge.
- HORNBERGER, Nancy H. (2006). «Frameworks and models in language policy and planning». A: RICENTO, Thomas (ed.). *An introduction to language policy: Theory and method*. Malden: Blackwell, p. 24-31.

- HORNBERGER, Nancy H.; JOHNSON, David C. (2007). «Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice». *TESOL Quarterly*, vol. 41, núm. 3, p. 509-532.
- IEA = INSTITUT D'ESTUDIS ANDORRANS (2011). *Coneixements i usos lingüístics de la població d'Andorra. Situació actual i evolució (1995-2009)*. Andorra la Vella: Govern d'Andorra.
- (2016). *Coneixements i usos lingüístics de la població d'Andorra. Situació actual i evolució (1995-2014)*. Andorra la Vella: Govern d'Andorra.
- (2019). *Coneixements i usos lingüístics de la població d'Andorra. Situació actual i evolució (1995-2018)*. Andorra la Vella: Govern d'Andorra.
- JERNUDD, Björn H. (1996). «Language planning». A: GOEBL, Hans; NELDE, Peter H.; WÖLCK, Wolfgang (ed.). *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlín: Walter de Gruyter, p. 833-842.
- KING, Kendall-A.; FOGLE, Lyn; LOGAN-TERRY, Aubrey (2008). «Family language policy». *Language and Linguistics Compass*, vol. 2, núm. 5, p. 907-922.
- MARGARIT, Estel (2012). *Les relacions frontereres entre el Principat d'Andorra i l'Alt Urgell*. Lleida: Pagès.
- (2017). *L'escenari sociolingüístic de la població escolar d'Andorra*. Sant Julià de Lòria: Govern d'Andorra.
- MARGARIT, Estel; MONNÉ, Alexandra (2010). *Joves i llengües d'Andorra*. Sant Julià de Lòria: Govern d'Andorra.
- MOLLA, Guillem (2003). «El català a Andorra: tota una lluita». *Inua: Revista Philologica Romanica*, núm. 4, p. 73-90.
- MONNÉ, Alexandra (2015). *Factors psicosocials implicats en la construcció de la identitat nacional: un estudi empíric en el context del Principat d'Andorra*. Tesi doctoral. Universitat de Girona.
- NEUSTUPNÝ, Jiří Václav (1970). «Basic types of treatment of language problems». *Linguistic Communications*, núm. 1, p. 77-98.
- (1996). «Current issues in Japanese-foreign contact situations». A: *Kyoto Conference on Japanese Studies 1994*. Kyoto: International Research Center for Japanese Studies, p. 208-216.
- NEUSTUPNÝ, Jiří Václav; NEKVAPIL, Jirí (2003). «Language management in the Czech Republic». *Current Issues in Language Planning*, vol. 4, núm. 3-4, p. 181-366.
- PAILLÉ, Pierre; MUCCHIELLI, Alex (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. París: Armand Colin, p. 231-314.
- PROVENZANO, François (2006). «Francophonie et études francophones: considérations historiques et métacritiques sur quelques concepts majeurs». *PORTAL. Journal of Multidisciplinary International Studies*, vol. 3, núm. 2, p. 1-16.
- QUEROL-PUIG, Ernest (2006). «Qui parla català a Andorra i per què?». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 19, p. 241-267.
- RAMANATHAN, Vaidei; MORGAN, Brian (2007). «TESOL and policy enactments: Perspectives from practice». *TESOL Quarterly*, vol. 41, núm. 3, p. 447-463.
- RICENTO, Thomas (2000). «Historical and theoretical perspectives in language policy and planning». *Journal of Sociolinguistics*, vol. 4, núm. 2, p. 196-213.
- RICENTO, Thomas; HORNBERGER, Nancy H. (1996). «Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELD professional». *Quarterly*, vol. 30, núm. 3, p. 401-427.

- SANS, Joan (2015). «Andorra». *Divèrsia*, núm. 7, p. 2-18.
- SCHIFFMAN, Harold (2006). «Language policy and linguistic culture». A: RICENTO, Thomas (ed.). *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell, p. 111-125.
- SHOHAMY, Elana (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Londres: Routledge.
- SOLÉ-CAMARDONS, Joan; TORRIJOS, Anna (2017). «Què és i com es fa una enquesta sociolingüística? Les enquestes d'usos lingüístics de la població». *Llengua, Societat i Comunicació*, núm. 15, p. 6-15.
- SPOLSKY, Bernard D. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUTTON, Margaret; LEVINSON, Bradley A. (2001). *Policy as practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy*. Londres: Ablex.
- TEDÓ, Xavier (2008). «El català a Andorra: una oficialitat en entredit». *L'Esclètxa: Revista de Llengua i Cultura Catalanes*, núm. 17, p. 18-20.
- TORRES-PLA, Joaquim (2000). «La llengua catalana a Andorra: problemes i perspectives». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 14/15, p. 165-167.