

CAP A UNA (RE)CONSTRUCCIÓ SOCIAL DE LA REALITAT SOCIOLINGÜÍSTICA CATALANA, DES DE L'ESCOLA PRIMÀRIA

M. Dolors ARENY I CIRILO

PARAULES CLAU: ideologies lingüístiques, context cultural, escola primària, processos d'aprenentatge.

1. ANTECEDENTS

Durant l'exercici de la meva professió, primer com a mestra i, posteriorment, com a assessora de formació del professorat sobre didàctica de la llengua, he tingut la possibilitat d'estar en contacte amb diversos contextos escolars d'educació primària de Catalunya i he tingut el privilegi d'orientar molts equips docents en l'elaboració del seu projecte lingüístic, participant directament en els debats dels claustres de professors. També he dut a terme treballs de recerca en algunes aules de primària per estudiar aspectes relacionats amb l'aprenentatge i l'ús del català. En tots els casos he actuat com a observadora i he participat en la vida d'aquests centres escolars, on he pogut copsar directament la situació sociolingüística i conèixer de primera mà l'opinió dels docents sobre aquesta realitat. Tot aquest repertori d'informació aplegada dins dels contextos escolars m'ha permès analitzar qualitativament els diferents factors intervinents en cada situació, cosa que m'ha ajudat a obtenir un coneixement molt aproximat de la realitat sociolingüística de l'escola primària de Catalunya (Areny, 1999).

No cal dir que, oficialment, el català és la llengua vehicular i d'aprenentatge de l'alumnat que cursa l'ensenyament obligatori, malgrat això, el comportament lingüístic que s'observa dins l'àmbit escolar, especialment fora del context de l'aula, ens indica que el procés d'aprenentatge de l'ús de la llengua ha sofert un

estancament. Encara que els infants de l'escola primària utilitzen el català de manera preferent per parlar amb els mestres (sobretot durant les situacions d'aprenentatge formal), notem que, fora de l'aula, el castellà és la llengua predominant en la comunicació entre iguals, sigui quina sigui la seva llengua inicial. Per exemple, si ens fixem en els alumnes de parla inicial catalana, observem que utilitzen l'alternança de codis de manera habitual quan en un grup intervenen interlocutors de llengua inicial no catalana i passen a adoptar el castellà amb molta facilitat en els àmbits escolars on la majoria lingüística és de parla inicial castellana. Certament, aquests comportaments no difereixen gaire del model lingüístic que ofereixen els docents, molts dels quals utilitzen de manera habitual l'alternança de codis (català/castellà) per convergir amb la llengua amb la qual identifiquen l'interlocutor, sobretot en les relacions interpersonals establertes en un registre no formal.¹

Si analitzem la informació anterior, percebem que els usos lingüístics instaurats a l'escola primària són un calc dels hàbits vigents a la nostra societat i que, probablement, són «fruit de l'acceptació inconscient de les regles socials espontànies que regulen la comunicació de la societat catalana» (Areny, 2004). És a dir, la norma d'adaptació al castellà s'ha instal·lat còmodament en la nostra cultura escolar, un resultat, d'altra banda, del tot previsible, si no s'ha plantejat cap acció educativa per transformar la realitat. Val a dir, però, que en els debats dels claustres de primària en els quals he pogut participar, es fa palès que els mestres són conscients d'aquesta realitat i, bona part d'ells, mostren una inquietud pedagògica per buscar noves estratègies educatives que potenciïn l'ús col·loquial del català.

La interacció continuada amb la realitat sociolingüística de les escoles de Catalunya ha suposat, per part meua, una font de coneixement i un creixement professional sustentat, paral·lelament, per un llarg procés de reflexió sobre la influència que poden exercir els significats culturals aprehesos al si d'una comunitat de llengües en contacte,² en el procés d'adquisició del llenguatge i en l'aprenentatge del seu ús. De fet, des de fa uns quants anys, aquesta ha estat la qüestió de fons que ha guiat les meves reflexions.

Potser caldria, doncs, analitzar els models lingüístics que transmet la institució escolar i modificar-los, si cal, per provar d'afavorir la construcció de nous significats socials sobre la llengua. (Areny, 1999: 23)

1. Val a dir que algunes d'aquestes dades han estat també observades en altres contextos escolars per diversos investigadors. Vegeu Arnau (2004), Vila (1996, 1998 i 2004), Vila i Vial (2000 i 2003), Vial i Canals (2004) i Casas (2005).

2. Seguint Weinreich (1953), considerem que dues o més llengües estan «en contacte» si són utilitzades alternativament per les mateixes persones.

2. INTERVENIR EN LES REPRESENTACIONS

En primer lloc, voldria insistir en la necessitat de reflexionar sobre què significa *ensenyar llengua* en un país com el nostre, en el qual hi ha dues llengües que comparteixen històricament un mateix espai geogràfic i polític. Si bé és cert que el català és la llengua autòctona de Catalunya des de fa segles, tots som conscients que, ara com ara, en la nostra realitat sociolingüística, l'ús del català no pot desvincular-se de la influència que exerceix el castellà en els usos lingüístics socials. Si, a aquest fet, hi afegim que estem davant d'una nova societat amb una realitat pluricultural i plurilingüística creixent, ens adonem que potser caldria repensar la manera d'ensenyar llengua.

L'acceptació d'aquesta realitat social emergent no pressuposa que els països d'acollida hagin de sacrificar necessàriament la seva identitat o hagin d'abandonar l'ús de la seva llengua. De fet, actualment, tots els països que acullen immigrants de cultures i ètnies diferents s'esforcen a mantenir l'estatus social de la llengua del país i s'ocupen de trobar noves fórmules per ensenyar aquesta llengua als nouvinguts. Però, com ja he dit en alguna altra ocasió, els factors sociolingüístics que condicionen l'estudi i l'ús de l'anglès, el francès o el castellà (per posar uns exemples) no es corresponen en absolut amb els factors que incideixen en l'aprenentatge i l'ús del català. És natural, doncs, que a Catalunya es prenguin mesures per preservar la llengua del país, ja que es tracta d'una llengua minoritària a escala europea i amb uns factors polítics i sociolingüístics dins de l'Estat espanyol que en posen en perill la supervivència.

Fins ara, s'han endegat campanyes institucionals per millorar l'estatus del català a l'ensenyament, s'han adaptat programes d'ensenyament bilingüe que s'havien aplicat a altres països i, també, per part del professorat més compromès, s'han dissenyat i s'han posat en pràctica estratègies educatives innovadores per ensenyar llengua des d'un enfocament comunicatiu i funcional. Tot això ha donat els seus fruits i, actualment, podem dir que en finalitzar l'educació primària els alumnes han adquirit un grau de coneixement lingüístic que els permet comunicar-se en català. No obstant això, no s'ha pogut capgirar la norma d'adaptació al castellà apreheua al si de la societat catalana i aquests mateixos infants continuen convergint cap al castellà amb els interlocutors percebuts com a no catalanoparlants.

Suggerixo que en situacions tan complexes com la que es dona a Catalunya, cal trobar noves maneres de fer, més creatives, que facin possible *recrear* un nou significat social d'*ensenyar llengua*. Seguint Bastardas (1996: 191-192), per tal que una política lingüística sigui eficaç, cal intervenir simultàniament en tres nivells: *competències*, *comportaments* i *representacions*. Els dos primers nivells són tractats de manera intencionada des de qualsevol programa d'ensenyament de llengües, especialment els aspectes relacionats amb les competències.

En aquesta comunicació parlarem de *transformar les representacions*. Per això, em proposo plantejar una acció de caire psicopedagògic, des de l'escola primà-

ria, encaminada a promoure un canvi en les representacions socials de les dues llengües que estan en contacte al nostre territori i, per aconseguir-ho, ens cal actuar de manera més global, basant-nos, essencialment, en una (re)construcció conjunta de la realitat.

3. INTERACCIÓ ENTRE EL CONTEXT CULTURAL I EL CONEIXEMENT LINGÜÍSTIC

D'acord amb les teories constructivistes de l'ensenyament/aprenentatge, entenem que el coneixement es construeix en el transcurs d'activitats reals, lligades al context físic i social i a la cultura en la qual es desenvolupa l'acció. En conseqüència, el coneixement no és independent de les situacions en les quals s'aprèn i s'utilitza, i, alhora, aquestes situacions esdevenen indestriables de l'aprenentatge i de la cognició, ja que formen part d'allò que s'aprèn.

Vist així, el context cultural en el qual aprèn l'individu, amb tot el seu món de significats, contribueix a construir el coneixement lingüístic, el qual no es pot extreure i tractar de manera aïllada perquè, separat del context d'aprenentatge, esdevindria incompreensible. En paraules d'Adolf Perinat (1996: 51): «El que s'aprèn està lligat al context cultural. El que s'aprèn està configurat per com s'aprèn. S'aprèn a aprendre en cada context cultural». Des d'aquesta òptica, doncs, no hi ha distància entre el *saber* i el *saber fer* perquè s'entén que l'aprenentatge i la cognició tenen un caràcter situat.

Voldria fer notar que aquesta manera d'entendre l'aprenentatge difereix essencialment d'aquelles pràctiques convencionals que veuen *el saber conceptual* com quelcom abstracte i autosuficient que es pot adquirir a banda de les situacions d'ús i d'aprenentatge, sovint considerades com un recurs auxiliar per *transferir* uns conceptes descontextualitzats. I això ens porta a considerar que les diferents maneres d'entendre l'aprenentatge d'una llengua poden produir resultats molt diferents.

Potser, si en lloc de veure el coneixement com un conjunt de conceptes inerts, el considerem com un conjunt d'eines,³ ens serà més fàcil d'entendre per què els conceptes sempre estan situats i es desenvolupen de manera progressiva a través de l'activitat. Així, posem per cas, si algú adquireix una eina i no sap com utilitzar-la, haurà fet una adquisició inútil; en canvi, si aprèn a utilitzar-la en situacions reals, dins l'àmbit social que li és propi, apreindrà de manera implícita la utilitat de l'eina i els significats culturals del context en el qual s'utilitza. I aquest coneixement serà cada vegada més ric, a causa de la interacció existent entre l'eina i el context.

Situats en el terreny lingüístic, l'aprenent d'una segona llengua que només tingui accés a un coneixement formal (la classe de llengua) tindrà dificultats per

3. Brown, Collins i Duguid (1989).

utilitzar-la eficaçment perquè no haurà pogut compartir els significats culturals que intervenen en la construcció d'aquell coneixement i, en conseqüència, el resultat serà un aprenentatge inútil. En canvi, si l'individu aprèn i fa servir la llengua a través d'un ús continuat i *situat* en diverses situacions comunicatives reals de la seva vida quotidiana, implícitament, aprehrerà els significats culturals de la comunitat amb la qual interactua (Areny i Portell, 2004). I així, progressivament, a través de negociacions socials complexes, l'aprenent esdevindrà capaç d'usar la llengua amb eficàcia i de perfeccionar-ne l'ús.

En aquesta línia de reflexió, volem destacar la importància de les interaccions cara a cara en la construcció del coneixement lingüístic. El procés d'aprenentatge d'una llengua es desenvolupa al llarg de la vida com a resultat d'utilitzar-la en situacions diverses i, òbviament, com més properes o conegudes siguin aquestes situacions, més significatiu esdevindrà aquest aprenentatge. Les situacions cara a cara són el patró per excel·lència de les interaccions socials, són les situacions de relació més properes, on es fan visibles els indicadors que ens permeten interpretar les intencions subjectives dels altres (Berger i Luckmann, 1966), com ara l'alegria, el menyspreu, l'estima, l'enuig, etc. Aquests indicis percebuts en els nostres interlocutors (gestos, expressions —en el nostre cas— alternança de llengües, etc.) responen a uns esquemes tipificadors que formen part dels significats culturals que compartim de manera inconscient amb les altres persones i que, en les situacions cara a cara, s'omplen de significat i condicionen la nostra interacció.

És com si la realitat de la vida quotidiana fos una zona de claror en mig d'un conjunt que romangués a les fosques. (Berger i Luckmann, 1988: 69)

Des d'aquest punt de vista, seria interessant prendre consciència de les tipificacions que intervenen en les interaccions cara a cara que es produeixen en la nostra realitat quotidiana i afecten el nostre comportament lingüístic. Precisament, és en les interaccions cara a cara on té origen el llenguatge i on, de manera conscient, es poden modificar els esquemes tipificadors.

4. PER QUÈ UNA INTERVENCIÓ DES DE L'ESCOLA PRIMÀRIA?

En el títol d'aquesta comunicació es concreta, ja d'entrada, que pretenem plantejar una acció de canvi, des de l'escola primària. I potser alguns de vosaltres us esteu preguntant: per què des de l'escola? No seria millor plantejar un projecte adreçat a tota la societat catalana? I si ha de ser des de l'escola, per què des de la primària? No és més greu aquest problema en arribar a la secundària?

En primer lloc, s'ha triat intervenir des de l'escola perquè, en el cas concret de Catalunya, gairebé la meitat de la població no té el català com a llengua d'ús

familiar,⁴ i aquest és un factor que dificulta la transmissió lingüística intergeneracional de manera natural. Penso que, en situacions com aquesta, pertoca a la institució escolar adoptar el paper d'agent de canvi social, per tal de garantir l'estabilitat i la continuïtat lingüística del català; no en va l'escola és la responsable de transmetre la llengua d'un país, a través de l'aprenentatge formal (Areny, 1999). El problema rau, com dèiem abans, en la manera d'entendre aquest aprenentatge.

En segon lloc, s'ha triat l'escola primària perquè els infants de sis a dotze anys es troben en una etapa inicial del procés de socialització. En aquesta etapa, el món de l'individu se centra en la vida familiar i la vida escolar, i aquests mons de significats constitueixen el seu entorn ecològic i intervenen en les seves interaccions socials i en els seus comportaments. És dins aquests contextos on l'infant aprengrà els significats socials, a través dels processos bàsics de la construcció social de la realitat,⁵ i, gràcies a la seva disposició natural, al cap d'un temps esdevindrà membre de la societat. Així, si el que pretenem és transformar les *representacions*, com més reduït sigui l'entorn ecològic de l'individu i com més incipient sigui el procés de socialització, menys esquemes tipificadors haurà de *desaprendre* i més senzill serà (re)crear una nova realitat.

Finalment, proposem una acció des de l'escola perquè estem parlant d'orientar els processos bàsics de socialització i això és, de manera implícita, una tasca educativa. Quan els infants arriben a l'escola primària, certament han adquirit alguns hàbits lingüístics, però n'hi ha d'altres que encara no han estat creats. Si seguim amb les teories de Berger i Luckmann, hem de considerar que aquests hàbits «s'aniran institucionalitzant simultàniament a la seva adquisició», per tant, si no hi ha hàbits adquirits, no s'ha iniciat el procés de socialització i, en qualsevol cas, l'inici de la institucionalització dels hàbits apresos es posarà en marxa al cap d'un temps que aquests infants hauran entrat en contacte amb el context educatiu i hagin mantingut una interacció amb aquest context de manera continuada. Durant aquest temps, l'escola podrà construir ponts pedagògics per ajudar els infants a passar del coneixement implícit al coneixement explícit.

[...] cal que els actors potencials d'accions institucionalitzades estiguin sistemàticament assabentats d'aquestes significacions. La qual cosa exigeix alguna modalitat de procés «educatiu». Les significacions institucionals han de quedar gravades amb força a la consciència de l'individu, per tal que no se n'oblidi. (Berger i Luckmann, 1988: 104)

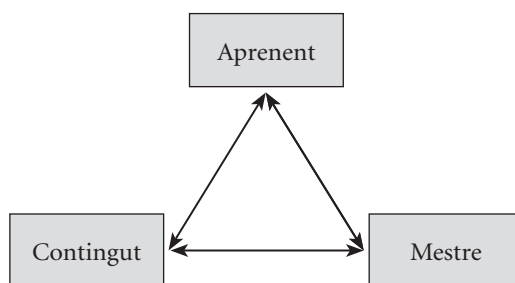
4. Segons l'*Estadística sobre els Usos Lingüístics a Catalunya 2003*, un 34,4 % declaren que fan servir el castellà exclusivament com a llengua d'ús familiar.

5. Berger i Luckmann (1966), en la seva anàlisi de la construcció social de la realitat, distingeixen uns processos bàsics: la «institucionalització», la «legitimació» i la «interiorització de la realitat».

5. I TOT AIXÒ, COM ES POT FER DES DE L'ESCOLA?

D'entrada, insisteixo una vegada més en la idea que l'ensenyament del català hauria d'incloure uns continguts sociolingüístics, per tal de fer visibles les relacions existents entre ambdues llengües en contacte (Areny, 1999, 2003 i 2004), i suggereixo que aquests continguts podrien desenvolupar-se dins el currículum de l'àrea de llengua i/o de l'àrea del coneixement del medi social i cultural. Si volem canviar la nostra realitat sociolingüística, només podrem fer-ho des de la presa de consciència dels factors que intervenen en aquesta realitat.

Però no es tracta només d'afegir uns continguts curriculars, sinó que, per dur a terme una acció psicopedagògica de caire constructivista, cal tenir en compte els tres elements que intervenen en una situació educativa i que conformen el triangle interactiu:



5.1. El paper del mestre

Així doncs, a banda d'uns continguts sociolingüístics presents en l'aprenentatge formal, és necessari que els docents ofereixin un bon model en el comportament lingüístic, dins i fora de l'aula, i adoptin el paper d'orientadors i dinamitzadors d'un aprenentatge situat de la llengua. Això vol dir que s'hauran d'esforçar a abandonar la norma d'adaptació al castellà en les situacions cara a cara que tenen lloc dins de l'escola, ja que d'aquesta manera contribuiran a canviar les tipificacions apreheuses en la cultura social que, de manera inconscient, influeixen en el comportament lingüístic dels alumnes. Per cert (fent un incís), no hi ha dades estadístiques d'aquest factor, però puc córrer el risc de dir, sense por a equivocar-me, que es poden comptar amb els dits de la mà els contextos escolars en els quals no s'usa la norma d'adaptació al castellà en cap tipus de situació (comunicació mestre-alumnes, pares-mestres, mestres-personal no docent, etc.).

Tornant a prendre el fil del que dèiem, quan un infant, en una situació cara a cara, sent que un docent canvia de llengua per parlar amb una persona identificada per l'accent com a no catalanoparlant, simultàniament, rep un missatge subjacent: «Quan algú et parla amb un accent que denota la seva procedència no

catalana, has de parlar-li en castellà», o bé, en els casos que el mestre convergeixi amb la llengua inicial de l'alumne per indicar un canvi de registre (registre formal / registre col·loquial), el missatge subjacent pot indicar: «Aquella llengua que parlem dins de l'aula no serveix per usar-la a les hores d'esbarjo», i, amb el temps, aquests missatges, o aquestes pautes d'ús lingüístic, reforçaran els hàbits lingüístics adquirits prèviament per l'alumne i s'aniran institucionalitzant, perquè el model de llengua que transmet l'escola és considerat socialment més prestigiós.

En canvi, si el mestre no adopta la norma d'adaptació en les situacions cara a cara, malgrat que es percebin els indicadors de «no catalanoparlant», o manté l'ús del català en qualsevol situació, sigui quin sigui el registre utilitzat, contribuirà a modificar els esquemes tipificadors apreheusos prèviament per part de l'alumne, amb uns altres missatges subjacents com ara aquests: «Encara que una persona no tingui accent català, ens podem entendre igualment parlant en aquesta llengua», o bé «el català no només serveix per usar-lo a les hores de classe, sinó que també serveix per divertir-se, per comunicar sentiments, etc.», i, amb el temps, aquests missatges es convertiran en els esquemes tipificadors que integraran els significats de la cultura escolar i, a través de negociacions recíproques, donaran peu a la institucionalització d'un canvi de comportament lingüístic dins el context escolar.

Però el comportament lingüístic de les persones adultes és més difícil de canviar, justament perquè el procés de socialització ja està molt avançat i, per tant, els hàbits lingüístics ja s'han interioritzat. Però, si pensem que la cultura lingüística escolar ha de transmetre unes pautes d'ús lingüístic a través del model que ofereixen els mestres, dins i fora de l'aula, aleshores es tracta de plantejar una formació sociolingüística adreçada als docents, per tal de proporcionar-los arguments que els permetin prendre consciència de la necessitat d'aquest canvi de comportament que se'ls demana. Parafrasejant Joan Majó⁶ en una conferència sobre les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), jo també dic en aquest cas: «Compte! Que l'escola una de les coses que ha de fer és ensenyar la gent a desaprendre».

D'altra banda, si una intervenció educativa pretén que els infants d'aquestes edats aprenguin a usar el català en qualsevol situació, caldrà donar-los oportunitats situades diverses per desenvolupar aquestes habilitats. No cal dir que a les nostres escoles hi ha excel·lents professionals que han dissenyat, i han dut a la pràctica, propostes innovadores per transformar els usos lingüístics dels alumnes, des d'un enfocament comunicatiu i funcional de la llengua,⁷ algunes de les quals es presenten en aquestes Jornades. Jo mateixa vaig coordinar una activitat d'aquestes característiques duta a terme en un petit grup d'escoles amb mestres molt sensibles en aquest

6. J. MAJÓ (2000), «Noves tecnologies i educació», conferència celebrada en el marc de la presentació del primer Informe de les TIC als Centres d'Ensenyament No-Universitari [en línia], <<http://astrolabi.edulab.net>> [Consulta: abril 2003]

7. Vegeu, per exemple, Joan i Marí (2002) i Casas (2005).

tema.⁸ Aquella activitat tenia el propòsit implícit de fomentar l'ús del català entre iguals i es pretenia institucionalitzar l'ús del català en el joc. Es tractava d'entrenar els nois i noies de sisè per fer de monitors/es de joc i, en una segona fase, havien d'ensenyar uns jocs de pati als companys més petits, amb la consigna que havien de mantenir el català en les relacions interpersonals durant el transcurs de l'activitat. Els resultats van ser un èxit en les diferents edicions de l'activitat, els alumnes de sisè feien bé la seva feina i, alhora, van prendre consciència de la dificultat que suposava parlar en català amb aquells companys i companyes (de vegades eren familiars) amb els quals estaven acostumats a parlar habitualment en castellà.

Però ja se sap que una flor no fa estiu i aquestes activitats poden funcionar molt bé (encara que només sigui dins el context on es realitzen) en la mesura que es manté la intencionalitat del docent de promoure un canvi en els hàbits lingüístics dels alumnes; tanmateix, si decau aquesta voluntat, l'activitat corre el perill de convertir-se en un bolet i perdre el significat. Per això penso que qualsevol activitat educativa que pretén intervenir en el comportament lingüístic dels alumnes, en primer lloc, ha d'estar emmarcada dins el Projecte Lingüístic de Centre i, en segon lloc, el seu disseny no pot perdre de vista que la finalitat és orientar els processos bàsics de socialització per tal de (re)construir socialment una nova realitat sociolingüística dins l'àmbit escolar.

5.2. Orientar l'aprenentatge dels processos bàsics de socialització

Per promoure cadascun dels tres processos bàsics de socialització es requereix un tipus d'activitat diferent, o potser podríem dir que hi ha activitats que són més apropiades per desenvolupar un procés o un altre, encara que hi pot haver accions educatives molt completes que promoguin simultàniament els tres processos; de fet, això és el que succeeix en la realitat. A manera d'orientació, i sense pretendre fer una descripció exhaustiva, intentaré resumir el significat de cada procés i comentar breument els requisits que s'haurien de tenir en compte en el disseny de les activitats encaminades a promoure un procés de canvi del comportament lingüístic, considerant la possible afinitat amb cada procés:

Institucionalització: les accions orientades a promoure la *institucionalització* d'uns hàbits lingüístics requereixen una durada continuada en el temps i han de partir necessàriament de la presa de consciència de la realitat sociolingüística del nostre entorn social i dels hàbits d'ús lingüístic personals aprehesos. En aquesta etapa inicial cal fomentar la interacció cara a cara entre iguals i també petites recerques, fetes pels mateixos alumnes, sobre el comportament lingüístic en l'entorn familiar i escolar.

8. Areny, Enrech i José (1998).

Legitimació: el millor moment per posar en marxa aquest procés és un cop el *procés d'institucionalització* es trobi en una etapa avançada. El *procés de legitimació* és necessari per arribar a construir el coneixement lingüístic, amb tota la dimensió simbòlica: és el moment de relacionar l'aprenentatge i la cognició. És a dir, si en la *institucionalització* era important saber *què fem*, ara el que compta és saber *per què ho fem*. Així, per orientar aquest procés, caldrà dinamitzar debats i facilitar arguments, justificacions i explicacions sobre *qui som*, *quina és la nostra història*, *quina és la nostra llengua*, *per què és important que adoptem un comportament lingüístic i no un altre*, etc. Suggerixo que l'estratègia de resolució de problemes és una eina molt útil per promoure la construcció conjunta de nous significats socials (Areny, 2003: 296-317).

Interiorització: si la *legitimació* té a veure amb la cognició, el *procés d'interiorització* de la realitat es relaciona amb l'afectivitat i es posa en marxa a l'inici de la socialització primària. Precisament, les característiques de la socialització primària tenen unes connotacions afectives importants, ja que és a través de l'afecte i de la identificació amb els altres que l'infant apreindrà el coneixement lingüístic. I, si això té lloc en un context amb el qual l'infant se sent identificat emocionalment, condicionarà positivament les representacions de la pròpia identitat. Sens dubte, «la interiorització de les situacions contextualitzades “ara i ací” farà de pont perquè, més endavant, puguin fer el pas a l'abstracció de nous significats socials» (Areny, 2003: 315). Òbviament, les activitats hauran d'estar orientades a promoure sentiments de pertinença al grup, per tal que els infants *facin seus* els valors compartits amb els altres i siguin capaços d'adoptar nous rols. Com a activitats concretes, suggereixo: teatre, jocs de rol, etc.

En aquest aspecte seran probablement crucials les representacions que sobre el pla lingüístic desenvolupin els infants d'un origen i l'altre, però en especial els de L1 castellana. Quina relació sociosimbòlica arribaran a sostenir amb les seves dues llengües, el català i el castellà? Com influirà la qüestió de la seva identitat grupal sobre aquest fet? (Bastardas, 1996: 177)

5.3. El paper de l'aprenent

Finalment, el tercer element del triangle interactiu és l'aprenent. En aquesta proposta no caben aquelles classes magistrals on el principal protagonista és el docent i el deixeble és considerat un receptacle passiu (com aquella mestra que em deia: «No hi ha manera que parlin en català, i mira que els ho dic!»), sinó que necessitem convertir els nostres alumnes en aprenents actius. És necessari entrenar-los en les tècniques per a la resolució de problemes i implicar-los en processos de presa de decisions, perquè aprenguin a seleccionar la informació i, més endavant, siguin capaços d'escollir de manera conscient i intencionada el comportament lingüístic que volen adoptar.

6. CONCLUSIÓ I PROPOSTES DE FUTUR

Però, aquesta intervenció s'ha de fer només des de l'escola? No cal dir que una acció educativa en profunditat implica una més gran obertura social, necessàriament amb suport mediàtic. En realitat, l'acció de l'escola hauria d'anar acompanyada d'altres accions o campanyes adreçades a tota la societat catalana, per tal d'impulsar una acció reflexiva i decidida per promoure un canvi en els usos lingüístics socials. Sobretot, és urgent fer arribar el missatge a la població autòctona que cal parlar en català als infants d'aquestes edats, sigui quina sigui la seva procedència, ja que amb la nostra actuació transmetem unes normes d'ús lingüístic que els ajudaran a aprendre a usar la llengua i, a la llarga, seran en benefici de l'extensió de l'ús del català.

Un treball d'aquestes característiques requereix una escola oberta a l'entorn que organitzi activitats de projecció escolar fora del centre, amb la participació dels pares i mares de l'escola i comptant amb la complicitat de les institucions i d'algunes entitats culturals (o comercials, per què no?) que s'avinguin a adoptar el paper d'interlocutors dels infants per oferir-los un model de manteniment lingüístic.

Justament, els plans d'entorn, que l'any 2005 va potenciar el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, poden ser un marc idoni per posar en marxa un programa d'innovació educativa adreçat a l'escola primària que inclogui uns continguts sociolingüístics en la formació permanent del professorat i que tinguin com a objectiu prioritari introduir canvis en la manera tradicional d'entendre l'ensenyament/aprenentatge de la llengua en la nostra societat.

Per acabar, des d'aquí voldria encoratjar els mestres de primària, els investigadors i aquelles persones o institucions relacionades directament amb la formació de mestres perquè s'impliquin en processos d'investigació qualitativa de caràcter etnogràfic que ens ajudin a comprendre millor els significats culturals que influeixen en els comportaments lingüístics dels contextos escolars, i, molt especialment, voldria transmetre l'entusiasme per posar en marxa recerques en l'acció, dins els mateixos centres educatius, orientades a promoure els processos de socialització dels infants i amb la intencionalitat d'avançar en la (re)construcció social de la realitat sociolingüística catalana.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- ALCOVERRO, C. (2003). «El català a l'escola: Present i perspectives de futur». *Escola Catalana*, núm. 399, p. 6-8
- ARENY, M. D.; ENRECH, A.; JOSÉ, M. I. (1998). «Fem-los parlar!». A: ARNAU, J.; ARTIGAL, J. M. [ed.]. *Els programes d'immersió: Una perspectiva europea*. Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 193-201.

- ARENY I CIRILO, M. D. (1999). *Avaluar per construir: Eines de diagnosi i d'intervenció en la situació sociolingüística de l'escola*. Vic: Eumo; Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. [Premi Baldiri Reixac 1998]
- (2003). *La institució escolar davant el fet multicultural* [en línia]. Memòria d'una recerca. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. [Llicències d'estudis del curs 2000-2001] <<http://www.xtec.net/sgfp/licencies/200001/resums/dareny.htm>> [Consulta: 4 novembre 2003]
- (2004). «Quin ha de ser el paper de l'escola en un marc social on conviuen dues llengües en contacte?». *Perspectiva Escolar*, núm. 286, p. 76-83.
- (2005). «Anàlisi del discurs en textos escrits d'alumnes de 8 anys». Treball de recerca realitzat dins el programa de doctorat «Lingüística i comunicació» de la Universitat de Barcelona, per a l'assignatura discurs, llenguatge i cognició. Professora: Liliana Tolchinsky. [Inèdit]
- ARENY I CIRILO, M. D.; PORTELL I LLORCA, A. (2004). «El caràcter situat de l'aprenentatge d'una llengua». A : VALLVERDÚ, F. [ed.]. *Jornades de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans a Vic: 17 i 18 d'octubre de 2003*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans; Vic: Universitat de Vic: Ajuntament de Vic, p. 93-127.
- ARNAU, J. (2004). «Sobre les competències en català i castellà dels escolars de Catalunya: Una resposta a la polèmica sobre el decret d'hores de castellà» [en línia]. *Llengua, Societat i Comunicació*, núm. 1. <<http://www.ub.edu/cusc/LSC/hemeroteca/numero1/articulos/Arnau.pdf>> [Consulta: 4 octubre 2005]
- BASTARDAS I BOADA, A. (1996). *Ecologia de les llengües: Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa.
- (1997) «Escola i comportaments lingüístics des de l'ecologia de les llengües: El cas català». *Escola Catalana*, núm. 340, p. 6-10.
- (2002). «Llengua escolar i context demosociolingüístic en els joves francòfons al Canadà a fora del Quebec: Algunes alertes per a la situació catalana» [en línia]. *Noves SL: Revista de Sociolingüística* (tardor). <www6.gencat.net/llengcat/noves/hm02tardor/internacional/bastardas1_7.htm> [Consulta: 20 novembre 2004].
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. (1966). *The social construction of reality*. [Traducció catalana: *La construcció social de la realitat* (1988). Barcelona: Herder]
- BOIX FUSTER, E. (1993). *Triar no és trair: Identitat i llengua en els joves de Barcelona*. Barcelona: Edicions 62.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. (1989). «Situating cognition and the culture of learning» [en línia]. *Educational Researcher*, vol. 18, núm. 1, p. 32-42. <<http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/museumeducation/situated.html>> [Consulta: 14 octubre 2005]
- (2001) «La cognición situada y la cultura del aprendizaje». Traducció de Pablo Manzano. A: PÉREZ GÓMEZ, À. I. [coord.]. *Models d'investigació a l'aula* [recurs electrònic]. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- BRUNER, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. [Traducció castellana de J. C. GÓMEZ CRESPO i J. L. LINAZA (1995). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. 2a ed. Madrid: Alianza]
- CASAS, M. P. (2005). *Parlar la llengua* [en línia]. Memòria d'una recerca. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. <<http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=789>> [Consulta: 3 agost 2005] [Llicències d'estudis del curs 2003-2004]
- JOAN I MARÍ, B. (2002). *Sociolingüística a l'aula*. Barcelona: La Busca.
- MARTÍN, L. (2003). «La societat civil té la paraula: Entrevista a Albert Bastardas». *Escola Catalana*, núm. 399, p. 44-48
- PERINAT, A. [coord.] (1996). *Desenvolupament i aprenentatge durant l'edat escolar*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- SOLÉ I CAMARDONS, J. (2003). «Per una educació sociolingüística». *Escola Catalana*, núm. 399, p. 40-43.
- TORRES, J. [coord.]; VILA I MORENO, F. X.; FABÀ, A.; BRETXA I RIERA, V. (2005). *Estadística sobre els Usos Lingüístics a Catalunya 2003: Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle XXI*. Generalitat de Catalunya. Secretaria de Política Lingüística. (Estudis; 8)
- VIAL I RIUS, S.; CANALS, I. (2004). «Llengua i escola a l'ensenyament primari». A: *Actes del Tercer Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No-Catalanoparlants: Conferències, ponències, comunicacions i conclusions* [recurs digital]. Vic: Eumo. [Comunicació presentada al Simposi que tingué lloc a Vic els dies 4, 5 i 6 de setembre de 2002, dins l'eix 2, «Coneixement i ús de la llengua»]
- VILA I MORENO, F. X. (1998). «El model de conjunció en català: Impacte sobre les normes d'ús lingüístic». A: ARNAU, J.; ARTIGAL, J. M. [ed.]. *Els programes d'immersió: Una perspectiva europea*. Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 381-390.
- (2004). «“Hem guanyat l'escola però hem perdut el pati?”: Els usos lingüístics a les escoles catalanes» [en línia]. *Llengua, Societat i Comunicació*, núm. 1. <<http://www.ub.edu/cusc/LSC/hemeroteca/numero1/articulos/Vila.pdf>> [Consulta: 4 novembre 2003]
- VILA I MORENO, F. X.; VIAL I RIUS, S. (2000). *Informe «Escola i Ús»: Les pràctiques lingüístiques de l'alumnat de 2n nivell de cicle superior d'educació primària de Catalunya en situacions quasi espontànies*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- (2003a). «Models lingüístics escolars i usos entre iguals: Alguns resultats des de Catalunya». A: PERERA, J. [ed.]. *Plurilingüisme i educació: Els reptes del segle XXI: Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, p. 207-226.
- (2003b). «Les pràctiques lingüístiques dels escolars catalans: Algunes dades quantitatives». *Escola Catalana*, núm. 399, p. 32-36.