

Multilingüisme: conceptes bàsics i perspectives.

Un programa de recerca

Teresa Marbà Mas
Universitat de Barcelona

Resum

Si ensenyem una llengua, no podem ensenyar-la prescindint de l'existència de moltes altres llengües. Una bona educació lingüística ha de servir per entendre i usar més bé tots els recursos, registres i varietats de la pròpia llengua, i per facilitar l'accés als altres idiomes. En aquest sentit, presentem una proposta teòrica i programàtica per tal d'afrontar el multilingüisme a les nostres aules i a la nostra comunitat, a partir d'una revisió conceptual ampla i diversa, però també a partir de la nostra experiència didàctica i vital. Ara bé, aquestes ratlles no han de ser una proposta d'aplicació pràctica, ni un seguit de receptes per omplir les programacions, sinó un treball teòric, que obri perspectives i possibilitats de noves recerques.

PARAULES CLAU: Multilingüisme, Didàctica de la llengua, Escola, Sociolingüística

Abstract

If we teaching a language, we can't teaching it alone without thinking of the existence of a lot of other languages. A good linguistic education must serve to understand and to use better all the resources, registers and varieties of the own language, and to provide the access to other languages. These article presents a theoretic and a programmatic proposal to deal with multilinguism at our school and in our society. We present a wide and diverse conceptual revision, and our self teaching experience (as well as living). However, we don't propose a practical application, but a theoretical work to open new perspectives and new possibilities to research.

KEYWORDS: Multilinguism, Language teaching, School, Sociolinguistics

Resumen

Si enseñamos una lengua, no podemos enseñarla prescindiendo de la existencia de muchas otras lenguas. Una buena educación lingüística ha de servir para entender y usar mejor todos los recursos, registros y variedades de la propia lengua, y para facilitar el acceso a los demás idiomas. En este sentido, presentamos una propuesta teórica y programática con la que afrontar el multilinguismo en nuestras aulas y en nuestra comunidad, a partir de una revisión conceptual amplia y diversa, pero también a partir de nuestra propia experiencia didáctica y vital. Sin embargo, estas líneas no han de ser una simple propuesta de aplicación práctica, ni una serie de recetas con las que llenar las programaciones, sino un trabajo teórico que abra perspectivas y posibilidades de nuevas investigaciones.

PALABRAS CLAVE: Multilingüismo, Didáctica de la lengua, Escuela, Sociolingüística

1. Introducció

El programa de recerca que presento a la vostra consideració és el meu tema des de fa quinze o vint anys, el multilingüisme, que situo en el marc de la didàctica de la llengua, perquè és en aquest context que ha sorgit i ha anat prenent forma, tant en el vessant teòric com en la pràctica docent, tot i que s'alimenta d'altres disciplines, com la sociologia o la psicologia, al costat, és clar, de la lingüística.

Parlo de multilingüisme tot i que, per ara, sota aquesta etiqueta s'enquibeixen realitats, accions i enfocaments diferents. Considero que ha de ser la referència que permetrà treballar la llengua i la comunicació *des de la diversitat per a la diversitat*¹, amb plena consciència de la unitat i la diversitat de les persones i dels pobles, causa i raó de la unitat i la diversitat de les llengües.

Dues raons fonamentals em porten ara a plantejar una recerca d'aquesta mena. D'una banda, hi ha una cosa que em planteja el repte de revisar i endreçar les nocions teòriques de les disciplines que es relacionen amb el multilingüisme, per tal de definir clarament el seu àmbit, límits i abast, i és el fet que s'usa i s'abusa del terme sense gaire rigor, fins i tot com a sinònim de "bilingüisme". D'altra banda, hi ha una raó molt més pràctica, amb un punt de partida i una necessitat urgent. El punt de partida és la (pre)ocupació per la normalització de les llengües minoritzades i el convenciment, cada cop més clar, que només podran existir en un context d'interès i respecte per la diversitat². La urgència la constitueix la presència creixent a les nostres escoles d'infants i adolescents que no arriben a entendre ni a fer-se entendre pels mestres i companys. Aquesta situació exigeix canviar la manera d'ensenyar llengua però, com veurem, hi ha més raons que també exigeixen aquest qüestionament. Potser finalment l'arribada d'infants immigrants aconseguirà que es replantegi l'educació lingüística i comunicativa, amb un canvi positiu per a tots.

Un dels aspectes del meu estudi seria aquest: si ensenyem llengua, tant a nadius com a forans, no podem ensenyar-la prescindint de l'existència de moltes altres llengües – i no em refereixo només als tres idiomes del currículum. Una bona educació lingüística ha de servir per entendre i usar més bé tots els recursos, registres i varietats de la pròpia llengua, i per facilitar l'accés als altres idiomes.

Ara bé, aquestes ratlles no han de ser una proposta d'aplicació pràctica, ni un seguit de receptes per omplir les programacions, sinó un treball teòric, que obri perspectives i possibilitats de noves recerques teòriques i aplicades, tal com exposaré més endavant.

¹ Vaig intuir aquesta formulació, en el context d'integració escolar, en la conferència de Tonucci (1982) *La diversidad como valor en una escuela que cambia*, a les I Jornades d'Educació Especial. Vaig elaborar la seva aplicació a situacions multilingües en sessions del SSB, i, vam enunciar el concepte el 1986 (Guarro i Marbà, *Bilingüisme i marginació*). Crec haver estat la primera a encunyar aquesta expressió, que he formulat en diverses ocasions (Marbà, 2000).

² Com expressava a la comunicació que vaig presentar a la 13^a Conferència Internacional de l'ATEE, el 1988, *Substitució lingüística, educació i escola multilingüe*.

Crec que una recerca sobre la noció de multilingüisme, els conceptes que s'hi relacionen, i les implicacions teòriques en didàctica de la llengua i en altres disciplines, pot contribuir a definir un camp interessant a nivell teòric, però encara més fecund en la pràctica educativa. Pot contribuir no només a millorar l'ensenyament i aprenentatge de la llengua i la comunicació, sinó també a pal·liar moltes de les dificultats que pateix l'escola avui, a enfocar d'una manera positiva qüestions com els problemes de comportament i d'aprenentatge, el clima de l'aula, el fracàs escolar, la integració o l'educació comprensiva.

Sobre multilingüisme no hi ha treballs definitius. Una repassada superficial a les bibliografies mostra l'ambigüitat de les etiquetes, que sovint s'intercanvien sense cap rigor: hi trobem els termes "bilingüisme", "plurilingüisme" i "multilingüisme" usats sovint com a sinònims i/o amb sentits i àmbits d'aplicació variables. Podem dir que no hi ha consens entre la comunitat científica, ni entre els mateixos usuaris (mestres, organismes oficials, persones afectades). Això sol ja justificaria un treball com el que proposo.

Però hi ha una altra raó: l'evidència. *Things happen!* El multilingüisme és un fet, perquè és un fet la diversitat en tots els aspectes de la realitat, i la llengua no n'és pas una excepció. I aquesta diversitat es dona entre llengües i dins dels límits convencionals d'allò que entenem que és "una" llengua. Es dona en l'espai i en el temps, es dona entre parlants i en un mateix parlant. No crec que sigui exagerat dir que tot el que parlem és *interllengua*³, no només quan aprenem una llengua afegida, sinó també en la nostra llengua primera, perquè la inestabilitat és un tret indèstria de l'ús lingüístic: sempre estem afegint o deixant d'usar recursos, matisant significats, adequant expressions, afinant registres, i aquest fenomen omnipresent corre el risc d'escapar-se'ns darrera els tòpics de regularitat i correcció de lingüistes i autoritats.

Com que hi ha llengües diferents, com que hi ha més d'una varietat lingüística, cal enfocar tant l'estudi i la recerca com l'ensenyament i l'aprenentatge de llengua, no des d'una pretesa unitat i/o estabilitat monolítica (que sempre ha deixat penjant un reguitzell de qüestions i respostes discutibles), sino justament des de la diversitat. Penso que aquest enfocament resoldrà més problemes que els que pot semblar que planteja.

Com deia abans, el meu interès parteix de la meva experiència: de la meva preocupació pel fet lingüístic, per l'ensenyament de la llengua, per la gent, per la sociolingüística; del meu treball sobre adquisició, aprenentatge i transtorns de la parla i la comunicació, sobre les mil maneres d'aprendre, de no aprendre, de desaprendre.

El meu interès és prou ample, sempre sense perdre de vista la gent, la llengua, la xarxa social que ens fa i que fem, que teixim i que ens teixeix. La lingüística i la sociologia han estat els meus centres d'interès primers, en la meva formació inicial, quan vaig

³ Terme encunyat per Selinker, 1972.

començar Filosofia i Lletres i buscava la manera d'estudiar sociologia⁴. Tot això m'ha dut també a treballar en sociolingüística o a estudiar logopèdia.

L'interès pels mecanismes de substitució i normalització lingüística em van dur al Seminari de Sociolingüística de Barcelona (SSB), creat, dirigit i animat pel professor Lluís Vicent Aracil. Allà treballàvem molts temes: canvi lingüístic, anàlisi del discurs, situacions d'igualtat i desigualtat social, mecanismes de poder... Paral·lelament feia classes de català i, el curs 1980-81, la Comissió Sociolingüística de la Universitat de Barcelona ens va encomanar, a la Lisa Gilbert, a l'Enric Montaner i a mi mateixa, un Curs Intensiu Experimental de Català per a no catalano-parlants⁵. Ens vam basar en l'enfocament comunicatiu, vam adaptar i inventar tècniques i estratègies, i vam treballar, aplicar i difondre aquest enfocament en seminaris i tallers per a mestres i professors. Vam participar en *workshops* destinats a professors d'anglès, i vam tenir el privilegi de treballar directament amb el *Silent Way* de Gattegno, el *Community Language Learning (CLL)* de Curran, el *Lateral Thinking* de De Bono o la *Suggestopaedia* de Lozanov⁶. Tot això, més moltes lectures i discussions, ens va embarcar en una dinàmica de recerca didàctica extraordinàriament engrescadora, que ens va permetre fer propostes innovadores en l'ensenyament de la llengua. Crec modestament que vam estudiar, aplicar i difondre, per primer cop en aquest país, enfocaments, materials, tècniques i recursos en didàctica de llengües primeres i de llengües afegides, no només en l'àmbit de la llengua catalana, i vam deixar una certa empremta, sobretot a través de tallers i seminaris i del Grup de Materials. Dissortadament, tota aquesta feina no va ser reconeguda ni valorada pels responsables de la política educativa.

Ja aleshores veia una continuïtat evident entre la sociolingüística i la didàctica de la llengua, de la mateixa manera que veia (vèiem!) que ensenyar llengua, tant si és la llengua primera com si n'és una d'afegida, és ensenyar comunicació. Això, que més o menys s'ha anat imposant en llengües estrangeres, costa més d'entendre en llengües primeres, potser perquè se suposa que, com que els alumnes ja "saben" la llengua, val més ensenyar-los altres coses, encara que no se sàpiga ben bé a què treuen cap.

Vull recordar un model que vaig presentar el 1987 al concurs de titularitat. Havia de fer un programa de didàctica de la llengua per formar mestres, i volia mostrar la complexitat del fet lingüístic. Per això vaig idear una figura de tres dimensions, un cub: cada un dels seus vuit vèrtexs representava una "dimensió" de la llengua, que treballaríem amb els estudiants, i que es desenvolupava en els vuit blocs del programa⁷.

⁴ Em vaig desplaçar a Madrid el 1965 amb la intenció d'estudiar a l'Escola de Sociologia de la Complutense. Quan va ser clausurada, al cap de poc, ens vam aplegar en un centre privat (CEISA) on ensenyaven professors com Tierno Galván, José Luís Sampedro, Faustino Cordón, Aranguren...

⁵ Lisa Gilbert, Teresa Marbà, Enric Montaner (1981): *Curs Intensiu Experimental amb no catalanoparlants: un enfocament comunicatiu*. Comunicació presentada al I Simposium sobre l'Ensenyament del Català a No-catalanoparlants, celebrat a Vic.

⁶ Stewick (1978), a *Memory, Meaning & Method*, fa un repàs molt interessant de totes aquestes maneres d'enfocar l'ensenyament i aprenentatge de la llengua.

⁷ Els vuit blocs, que desenvolupaven diferents enfocaments i recursos didàctics, eren: 1. Noció i continguts de la Didàctica. 2. Psicolingüística. 3. Sociolingüística. 4. L'objecte de coneixement: la llengua. 5. La llengua com a eina de comunicació: el discurs. 6. Objectius de la classe de llengua. 7. Les quatre habilitats. 8. El procés d'aprenentatge.

Aquest model permetia configurar sistemes de relacions entre blocs: entre dos, tres o quatre vèrtexs, representats per arestes, diagonals, plans i figures inscrites, que podrien dibuixar diferents perspectives. No és més que una simplificació geomètrica destinada a un programa de curs, però el “cub de la didàctica” pot permetre donar una idea de com és de complexa la llengua i el seu ensenyament.

Aquest seria un punt important: la llengua és un fet complex: ningú pot saber “tota la llengua” i, encara menys, ensenyar-la. Però aquesta complexitat contrasta amb l’aparent senzillesa de la seva reproducció sistemàtica: totes les criatures aprenen la llengua del seu entorn, per poc que la puguin percebre i produir, si disposen de prou interaccions verbals amb els altres parlants.

La llengua manté la cohesió del grup i alimenta les xarxes de relació entre els seus membres. Si les comunicacions minven, es reorganitzen o desapareixen, és el grup mateix el que canvia de forma, es fracciona, o es dissol com a grup. La comunicació és fonamental en la nostra espècie, i l’eina humana de comunicació és la llengua. El procés de socialització sembla indèstria de l’adquisició de la llengua. I el fenomen social corresponent és el procés de formació, canvi o dissolució d’una mena de grups humans, les comunitats lingüístiques⁸.

L’altre gran tema que m’ocupa (és de veritat un ‘altre’ tema?) entra de ple en les ciències socials i s’escampa per la psicologia, la pedagogia o la lingüística, i seria un tema de filosofia o d’ètica. Se centra en els processos de marginació i d’assimilació: igualtat i desigualtat⁹, normalitat i a-normalitat. No pas simplement norma i excepció, sino norma i ‘monstruositat’: aquell prejudici que suposa que allò que “no és normal” ja no val, ni mereix respecte, ni serveix per res, de manera que la diversitat esdevé desigualtat.

Qualsevol, i encara més un mestre, sap que no hi ha dues persones iguals però, tot i que la pretesa “normalitat” no és més que una mitjana estadística, les institucions, manuals i programes tendeixen a una uniformització creixent que, amb l’excusa de limitar el fracàs escolar, sospito que aconsegueix el contrari. Dins d’aquest marc que imposa a tothom els mateixos ritmes, interessos i activitats, es parla d’*integració* i d’*adaptacions de currículum*¹⁰ per a infants *deficients*. No, ja no se’n diu “anormal”, sinó “deficient”, “disminuït”, “minusvàlid”, “*handicapé*”, en definitiva “diferent”. Tots aquests (des)qualificatius reflecteixen mecanismes de poder per imposar la mena d’uniformitat que convé a l’*statu quo*: convertir la diferència en desigualtat, instaurar una desigualtat creixent, que margina i exclou grans proporcions de població, a nivell global i domèstic.

⁸ Vaig explorar això a “Àmbits i límits” (*La diversitat (im)pertinent. Gent, política, llengües*. pgs.115-139, publicat amb els companys del Seminari de Sociolingüística).

⁹ Al “Grup d’Anàlisi del Discurs” del Seminari de Sociolingüística de Barcelona vam treballar força sobre això. *Igualdad y desigualdad* (1984) va ser el tema que vam dur al Congrés de Getxo sobre Llengües Minoritzades (inèdit). *Discurs i poder* (Marbà, 1985, també inèdit) va ser una conferència en una sessió del SSB.

¹⁰ Abans es feien PDI’s, *Programes de Desenvolupament Individual*, ara es fan ACI’s, *Adaptacions Curriculars Individualitzades*. Malgrat l’esforç i la feina dels mestres d’educació especial, em pregunto: que no hi té dret cada escolar a “desenvolupar-se individualment”? És que el currículum no està fet per adaptar-se a les necessitats de cada infant?

Per això m'interessa des de fa molt temps observar (estudiar, entendre) des de diferents angles i perspectives, els diferents mecanismes del poder, de la constitució de centres i perifèries, de forces centrífugues i centrípètes, de la mecànica dels moviments d'assimilar i d'escupir.

Entenc que els processos de minorització lingüística, de segregació per “deficiències” i de marginació social tenen molts punts en comú. Tinc l'avantatge de conèixer molts d'aquests processos i situacions de primera mà, perquè hi sóc o perquè ho busco.

2. Antecedents i context teòric

La formació, l'experiència i la reflexió que acabo de descriure m'han dut alhora a centrar i a dispersar el meu interès, en una mateix moviment ondulatori, de manera que l'atzar m'ha permès posar en contacte perspectives que habitualment van per camins separats. Així he pogut conèixer persones, enfocaments o projectes que m'han ajudat a veure relacions, analogies i contrastos potser no gaire habituals. Aquest *pensament lateral*¹¹ m'ha fet percebre xarxes que fan visibles altres dimensions de la realitat.

2.1 Antecedents

Haig de situar els meus antecedents una mica lluny: començaré per Llull i el *Libre del Sisen Seny*, i per la *philosophie positive* de Comte i, a través d'altres investigadors com Turró, Simmel o Vigotskij, arribaré als precedents i fundadors de la sociolingüística i a la meua experiència i reflexions sobre el fet d'ensenyar llengua.

2.1.1. Llull i Comte: el model de la comunicació.

El primer (i no només en el temps, el 1294), és Ramon Llull i el seu *Libre del Sisen Seny*¹². El mateix autor ja indica que hi ha una certa dificultat “*a encercar seny no conegut de los antics encercadors de les coses naturals e de lurs secrets*”. És ben curiós que els clàssics, que se suposava que ja ho havien dit tot, no haguessin dit res d'aquest *effatus*, la facultat de parlar i comunicar-se, que la nostra espècie comparteix amb *los animals no racionals*, amb una diferència, però: en l'home “*es manifesta sots raó de racionalitat e de imagenabilitat, e en los animals no racionals sots raó d'imagenabilitat*”. La *imaginació*, les imatges, són compartides per tots els éssers animats, però la *racionalitat* ve amb la paraula i és exclusiva de la nostra espècie¹³.

Llull encara diu més coses, que situen el seu concepte d'*effatus*, i prefiguren nocions que molt més endavant seran clau en biologia i en sociologia: en primer lloc, l'esquema

¹¹ De Bono (1973) *Lateral thinking*, Penguin.

¹² Llull, 1294. Sembla que del *Libre del Sisen Seny* només hi ha hagut edicions de fragments fins fa ben poc.

¹³ Haig d'agrair a Lluís V. Aracil per la conferència que vaig tenir la sort de poder escoltar, gravar i transcriure: *Vida, acció, comunicació: el model de Llull i Comte*, el 23 d'octubre de 1982, una conferència que destruïa tòpics i descobria noves perspectives.

d'organisme, medi i funció, i com a conseqüència, l'esquema de la comunicació, que ens ha arribat escapçat a través de la versió de la *linguistique générale* que de Saussure¹⁴ van fer els seus alumnes.

El contrast entre *dins* i *fora* exigeix que l'organisme tingui algun instrument que li deixi incorporar al seu *dins* allò que percep *fores*. Aquesta funció es fa a través dels sentits, però no n'hi ha prou amb els cinc sentits particulars, cal també un sistema integrador que l'ajudi a elaborar *la sua concepció*. Aquesta operació és prèvia a la *manifestació de vou (...)* de l'un animal a l'altre animal, en què consisteix la comunicació. I encara un altre detall: perquè la comunicació sigui reeixida és imprescindible que el destinatari vulgui rebre la informació: Llull diu del destinatari: *lo qual appetit natural desira de la sua concepció*, posant una condició bàsica per a la pedagogia: la motivació i l'interès vénen de *dins*, del desig de saber i de conèixer. Ja en parlarem més endavant.

Llull és un comunicador, en el sentit modern del terme. D'ell s'ha dit que és el forjador del català modern: en efecte, té coses a dir que no s'havien dit mai en vulgar, i troba la manera de dir-les en català. En contrast amb la gent del seu temps, no només mira els llibres de *los antics encercadors*, que se suposa que ho han dit tot, sinó que també (i sobretot) es mira el món i la gent, i quan els clàssics no li donen el que busca, ho *encerca* ell mateix. Per això forja conceptes i termes nous, maneres noves d'*atrotbar veritat*. No podem glossar ara totes les aportacions de Llull. Només destacarem, d'una banda, les diverses versions del seu sistema de recerca i demostració (*Art d'atrotbar veritat, Ars Magna, Ars inventiva, Taula general...*) que meravellaran Leibnitz i que prefiguren les "màquines de pensar" modernes, i, d'altra banda, les seves propostes sobre la comunicació i la llengua, que hem apuntat abans i que reprendrà molt més tard un altre gran pensador, Auguste Comte.

Llull situa la llengua i la comunicació com un sentit (el sisè, l'*effatus*) de les espècies animals (*dins la materia animada e sensada*), en el context del coneixement del medi i la socialització. Com més complex és l'organisme, més diversificades són les seves necessitats i, per tant, el seu medi també és més complicat. Perquè el medi és allò que l'organisme *percep* al seu voltant, tot allò *susceptible d'afectar-lo i de ser afectat* per ell. La comunicació entre els organismes sorgeix de la necessitat de supervivència de l'espècie, la complexitat de l'organisme es tradueix en un medi més complex, i aquesta complexitat del medi exigeix una comunicació també més complicada: la llengua és el resultat i l'instrument de la complexitat creixent del nostre medi natural i social.

A Comte li interessa entendre com funcionen els grups, la gent, les persones, i allò que veu li posa el pensament en marxa. La seva *philosophie positive* és una reflexió sobre la complexificació creixent de la realitat: hi ha un nivell elemental, *physique*, regulat per lleis mecàniques d'una certa simplicitat, que donen raó dels moviments dels cossos inerts i fins i tot dels astres; en un altre nivell, els distints elements de la matèria es combinen i donen lloc a materials i elements nous i diferents, sota les lleis *chimiques*. I d'aquí apareix la vida, amb la multiplicació d'organismes que creixen i es reproduïxen, i fins i tot es desplacen sols. Les lleis de la biologia superen les lleis químiques i

¹⁴ *Linguistique générale* (1916). L'esquema de Saussure es limita a la boca, l'orella i el fil, obviant l'elaboració interna, la *concepció de dins*, la transformació de les idees en missatges.

físiques sense abolir-les. El pensament haurà d'anar dels fets més simples als més complexos, examinant les lleis que regulen cada fenomen. Descobrir les lleis naturals, *positives*, que regulen el món ens ajudarà a entendre'l. Descobrir les lleis que regulen els grups ens permetrà entendre la gent i la societat i promoure accions tendents a l'entesa entre les persones i a un progrés positiu. Aquest breu resum del pensament de Comte ens aclareix la funció essencial que atribueix a la llengua.

Podem mirar els mecanismes de creació i reproducció de la llengua des de dues perspectives complementàries: des de l'individu que l'aprèn i la fa servir, o des del grup, que es manté unit a través d'una xarxa i unes formes de comunicació relativament homogènies, que els nous membres han d'adquirir. La primera seria, més o menys, una perspectiva psicològica, i donarà lloc a la psicolingüística. La segona és fonamental en el naixement de la sociologia i obre el camí a la sociolingüística. Però cal destacar que aquesta visió no s'ha pas de repartir entre quatre disciplines o àrees de coneixement, sinó que es tracta d'un fenomen únic, amb aspectes i processos complementaris, i que, si els intentem separar, destruïm el fet mateix que volíem entendre.

Comte desenvolupa les dues perspectives¹⁵, des de la filosofia positiva i la sociologia que ell constitueix com a ciència, considerant la llengua com un element fonamental en la constitució i cohesió de les societats humanes.

No és aquest el moment de revisar tota la riquesa de la teoria comtiana. Però vull fer dues remarques. La primera és que sembla com si, en compondre la seva *théorie du langage humain*, hagués tingut davant el *Libre del Sisen Seny* lul·lià o, almenys, que l'hagués tingut molt estudiat i molt present. Hi trobem les nocions essencials de *dins* i *fora*, la continuïtat del llenguatge a través de les espècies, les funcions de coneixement del medi, i de comunicació entre els individus. Tot sembla indicar que no es tracta d'una coincidència casual, sinó que Comte va conèixer l'obra de Llull.

Però hi ha encara dos aspectes, més relacionats amb la lingüística pròpiament dita, que m'interessen especialment i que reprendré més endavant:

- una certa refutació *avant la lettre* de l'"arbitrarietat del signe lingüístic", que ell considera que parteix de fets i correspondències naturals, tot i que critica les exageracions dels *penseurs trop vagues* que han pogut *envisager l'ordre universel comme formant dans son ensemble une sorte de langue naturelle* , i
- el fet que la llengua (i la religió) *se rapportent pareillement à l'ensemble de notre existence. Ils surgissent pareillement des fonctions mêmes qu'ils sont destinés à régulariser.* I la inestabilitat del llenguatge neix d'aquesta constant adaptació.

¹⁵ El 1824, al *Système de politique positive*, chap. II "Théorie positive du langage humain" (vegeu *La science sociale* d'August Comte, Paris, Gallimard, 1972, pàgs. 271-288)

En definitiva, Comte declara :

Tout concourt donc à démontrer que la vraie théorie générale du langage est essentiellement sociologique, quoique son origine normale soit nécessairement biologique. Elle doit, par conséquent, se construire surtout d'après le cas humain, qui, outre son intérêt prépondérant, peut seul assez dévoiler les lois correspondantes, comme pour tous les études cérébrales.”

Per Comte hi ha una continuïtat entre la sociologia, l'etiologia animal i la psicologia, resultat dels fonaments sobre què construeix la *philosophie positive*, en què les lleis físiques preparen un nivell superior, el de la química, previ al següent nivell de complicació, les lleis de la biologia. En aquesta continuïtat se situa el fet que entén la llengua com a indissociable del pensament i de la comunicació no lingüística, regida pel sentit de l'acció.

2.1.2. Parlar, pensar, aprendre: Vigotskij

La llengua i la comunicació connecten amb la biologia i amb la sociologia. La connexió biològica ens porta a estudiar amb més detall els sistemes sensorials i els mecanismes d'integració d'informacions i connexions amb l'acció, en un camp que pertany a la fisiologia i la psicologia. Destacaré la importància de Ramon Turró, que el 1912 publica una obra, traduïda i reeditada en molts idiomes: *L'origen del coneixement: la fam*¹⁶. En aquest llibre posa la *necessitat*, bàsicament les necessitats fisiològiques i les accions i situacions que les resolen o agreugen, com a desencadenants de l'acció i de la integració de coneixements que el nadó desenvolupa i construeix. Aquest serà també el punt de partida de la socialització, estudiada per Georg Simmel, que el 1908 publica la seva *Sociología. Estudio sobre las formas de socialización*¹⁷. Simmel posa l'èmfasi en la diada mare-fill, com a situació primera que facilitarà la integració de l'infant a la societat adulta.

Vigotskij, com Lull, també fa coses que no havia fet ningú: es planteja *la interrelació entre pensament i llenguatge que, pel que sabem, no ha estat investigada experimentalment de manera sistemàtica*¹⁸. Enceta la psicologia experimental, se centra en els processos de desenvolupament i aprenentatge, remarca la importància de tot allò que l'infant ha après abans d'arribar a l'escola, assenyala que cap aprenentatge escolar parteix de zero.

La teoria del *desenvolupament cultural de les funcions psíquiques* enfoca la interrelació entre pensament i llenguatge. Aquest és el centre del seu treball, d'on deriven els altres conceptes, que han revolucionat la psicologia i l'educació. La unitat que permet treballar aquesta interrelació és la noció de *pensament verbal*, que no és una simple suma de *paraula* i *significat* o de *paraula* i *pensament*, sinó una unitat nova.

¹⁶ Edicions 62 va reeditar *L'origen del coneixement* l'any 1980, a la MOLC

¹⁷ Publicat per Espasa.

¹⁸ Vygotsky, pròleg a *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, publicat el 1934 a Moscou i reeditat i traduït a partir del 1956.

La semàntica i la psicologia havien treballat amb aquests elements per separat, i això els impedia entendre l'evolució i el canvi:

Les antigues escoles de psicologia consideraven que l'enllaç entre paraula i significat era un vincle d'associació establert a través de percepcions simultànies i repetides de determinats sons i objectes. (...) (Però) l'associació entre paraula i significat es pot tornar més forta o més feble, pot enriquir-se amb connexions amb objectes de la mateixa mena, es pot estendre en un àmbit més ampli o restringir-se a un de més limitat, pot sofrir canvis quantitius i externs, però no pot canviar la seva naturalesa psicològica. Perquè pogués passar això, hauria de deixar de ser una associació. Des d'aquest punt de vista qualsevol desenvolupament del significat de les paraules resultaria inexplicable i impossible: aquesta implicació va ser un obstacle tant per la feina dels lingüistes com per la dels psicòlegs. La semàntica va adoptar la teoria de l'associació i va continuar considerant el significat de les paraules com un enllaç entre el so i el contingut. Totes les paraules, de les més concretes a les més abstractes, semblaven constituïdes de la mateixa manera, pel que fa al significat, sense contenir res relacionat amb el llenguatge mateix (...). No és sorprenent que la semàntica ni tan sols esmentés el problema de l'evolució del significat de les paraules (...)¹⁹.

La idea fonamental (...) es pot resumir així: la relació entre pensament i paraula no és un fet, sinó un procés, un continu anar i venir del pensament a la paraula i de la paraula al pensament i (en aquest camí) la relació entre pensament i paraula sofreix canvis, que es poden considerar com a desenvolupament en el sentit funcional. No és simplement que el pensament s'expressi amb paraules, sinó que existeix a través seu. El pensament tendeix a connectar una cosa amb l'altra, a establir relacions, es mou, creix, es desenvolupa, fa una funció, resol un problema. Aquest fluir transcorre com un moviment interior a través d'una sèrie de plans. Una anàlisi de la interacció del pensament i la paraula ha de començar investigant les fases i plans que travessa un pensament abans de ser formulat en paraules²⁰.

Entenem el món a través de les paraules, pensem i manipulem el món amb paraules, i adquirim aquest pensament verbal en la interacció amb els altres, de mica en mica, interioritzant el llenguatge, fent-lo nostre. La paraula humana és l'eina d'aprehensió del nostre entorn social i natural. La paraula és indissociable del significat, i el significat és al mateix temps pensament i paraula. El significat de la paraula és una unitat de les dues funcions: social i intel·lectual. Això permet la transmissió de l'experiència. La paraula ja és ella mateixa una generalització, i permet nivells successius d'abstracció i complexitat:

¹⁹ Ibid, p.163.

²⁰ ibid. p.98,

Una paraula sense significat és un so buit, no una part del llenguatge humà. Com que el significat de les paraules és tant pensament com parla, és aquí que trobem la unitat del pensament verbal que buscàvem.

La funció primària del llenguatge és la comunicació, l'intercanvi social. (...) El significat de la paraula és una unitat de les dues funcions (social i intel·lectual). Per la psicologia científica és un axioma que la comprensió entre les intel·ligències és impossible sense una expressió mediatitzadora.

(...) La transmissió racional, intencional, de l'experiència i el pensament als altres exigeix un sistema mediatitzador, i el prototip d'aquest sistema és el llenguatge humà nascut de la necessitat d'intercomunicació durant el treball (...).

Un estudi més precís del desenvolupament de la comprensió i la comunicació en la infància porta a la conclusió que la veritable comunicació necessita significat, o sigui, tant generalització com signes. D'acord amb la penetrant descripció d'Eduard Sapir, el món de l'experiència es pot simplificar i generalitzar molt abans de traduir-lo en símbols. Només d'aquesta manera és possible la comunicació, perquè l'experiència de l'individu és dins de la seva consciència i, estrictament parlant, és no comunicable²¹.

La discussió sobre la primàcia entre desenvolupament i aprenentatge el porta a analitzar els fets, els arguments i les recerques d'uns i altres, i a afirmar que el desenvolupament i l'aprenentatge avancen interrelacionats, tot i que l'un s'avança una mica a l'altre. El desenvolupament és una condició per aprendre, però els aprenentatges estimulen el desenvolupament. La *zona de desenvolupament proximal* consisteix en aquest desfasament:

Cal determinar almenys *dos* nivells en el desenvolupament de l'infant, ja que sinó no es pot trobar la relació entre desenvolupament i capacitat potencial d'aprenentatge en cada cas específic. El primer d'aquests nivells l'anomenem nivell de *desenvolupament efectiu de l'infant*. Amb això entenem el nivell de desenvolupament de les funcions psicointel·lectuals, aconseguit com a resultat d'un procés específic de desenvolupament que ja s'ha acabat²².

L'infant pot fer tot sol allò que li permet el seu desenvolupament actual. Però, amb una mica d'ajuda pot fer més coses, les que li permet el seu desenvolupament potencial. Aquest és l'espai on treballarà l'educació. Més endavant examinarem algunes de les implicacions didàctiques d'aquesta teoria.

La perspectiva de Vigotskij aclareix la doble funció social i interna de la llengua, i permet veure la parla *interna* de l'infant com una estratègia per resoldre problemes. La

²¹ ibid.p.26 ss.

²² Luria, Leontiev, Vigotskij, *Psicologia y pedagogía*, Madrid, Akal, 1979.

relació entre pensament i paraula, que *no és un fet, sinó un procés*, dóna una clau per entendre l'evolució i els canvis en el significat.

2.1.3. La perspectiva sociolingüística

Dins d'aquesta exposició d'antecedents, n'haig d'assenyalar un altre, el més recent: allò que, fa cinquanta anys, estrenava Uriel Weinreich (1953)²³ amb la publicació de *Languages in contact*, refermat per estudis com els d'Einar Haugen, que culminen el 1972 amb la publicació d'*Ecology of language*. La Sociolingüística obria un àmbit, un enfocament i unes perspectives que avui, mig segle més tard, no podem dir que hagin esdevingut plenament un paradigma en l'estudi, el tractament i l'ensenyament de la llengua. És cert que la teoria de la comunicació, la pragmàtica o alguns enfocaments de l'anàlisi del discurs han entrat a formar part de programes i manuals, però la inèrcia impedeix la revolució necessària²⁴ dins del panorama de l'educació lingüística.

Weinreich enfocava allò que una certa lingüística benpensant hauria volgut que continués a les fosques: la llengua que realment es parla, allò que usen els parlants que, naturalment, no demanen permís als lingüistes per xerrar. La gent xerra, tothom no xerra igual, i això fa que hi hagi freqüències, contactes, interferències, variacions i canvis, i que el "sistema lingüístic" sigui en realitat molt més inestable i molt menys sistemàtica del que suposen els manuals de llengua.

El tema és d'una obvietat aclaparadora: hi ha més d'una llengua, la gent parla de moltes maneres, i aquesta diversitat té sentit, es deixa investigar i es pot entendre. El que és curiós és que, tot i que la lingüística té l'origen en aquesta diversitat²⁵, sembla que (quasi) sempre s'ha intentat descriure i ensenyar cada llengua com si fos permanent i única al món, això si no s'ensenyava i/o es descriu "contra" una altra llengua. Aquesta situació persisteix malgrat tots els fets i totes les evidències. Tot i que els curricula preveuen que s'aprenquin dues o tres llengües a l'escola, cada una d'elles s'ensenyava com un compartiment separat, de vegades fins i tot sembla que els mestres es posin d'acord per descriure-les amb terminologies diferents. Com a molt, en casos que resten minoritaris, els diferents professors fan projectes comuns, per tal de comparar i contrastar fenòmens, trets i situacions.

2.2. Context teòric

A l'apartat anterior he descrit una part de les meves fonts, alguns dels autors que m'han marcat i que d'alguna manera han orientat les meves divagacions. Ara intentaré concretar una mica més, per tal de situar el tema central de la meva recerca i les nocions que s'hi relacionen més directament.

²³ Marbà, "Desde la Sociolingüística" (Mendoza, 1998), pags 40-60.

²⁴ Hi ha (o hi ha hagut) l'"enfocament comunicatiu" que, més que enfocament, ha esdevingut "mètode", però no és pas exactament allò que postulàvem des del Grup de Materials.

²⁵ Com remarquen Cantero i Mendoza (2003), les primeres gramàtiques neixen de l'intent de facilitar l'accés de forasters a una llengua donada.

Quan parlo de multilingüisme em refereixo a un tema, “la-llengua-i-la-gent”, i a una manera d’enfocar-lo des d’una perspectiva científica que toca àmbits de coneixement diferents, amb un cert biaix ideològic, recordant que les opcions científiques i metodològiques estan condicionades per les ideologies. Abans he senyalat l’enfocament interdisciplinar. La meua opció ideològica es pot resumir en tres punts:

- a) la unitat fonamental de l’espècie humana i, per tant, la unitat bàsica de les seves institucions, com les llengües, les cultures i les formes d’organització de cada poble i de cada grup, malgrat la diversitat de formes que presenten;
- b) el dret a la diferència de les persones i els grups humans i, per tant, el dret de la gent a decidir sobre les pròpies institucions²⁶ i, per consegüent, la igualtat i dignitat de cada persona, de cada grup, de cada varietat lingüística, seguint el principi hegelian “tot el que és racional, és real; tot el que és real, és racional²⁷”.
- c) el principi de no exclusió, que es tradueix, en sociologia, en els drets col·lectius; en lingüística, en la dignitat de tots els fets de llengua i, per tant, la revisió de nocions com *progrés*, *decadència* o *corrupció*²⁸, o com *correcció* i *incorrecció*, que convé substituir per criteris fonamentats en les normes d’ús, amb dinàmiques pròpies, que vénen de fets com l’ús *intencional*²⁹. Aquesta perspectiva permet estudiar coses com el *language switch*, o l’aparició de *pidgins* i *créoles* i, en definitiva, fa possible l’eclosió de la sociolingüística.

Situo el multilingüisme en una triple perspectiva: ciències socials i psicologia, lingüística i comunicació, i didàctica de la llengua. Poso la didàctica de la llengua en tercer lloc, perquè s’haurà de nodrir del treball en les altres ciències que, aquí, seran ciències auxiliars.

2.2.1. Ciències socials i psicologia

La llengua és, en primer lloc, una institució social, que ens defineix com a espècie, que ens teixeix i que teixim. I, com que cada fenomen col·lectiu es reflecteix en la persona, i els fets individuals es manifesten en fenòmens i processos socials, em sembla imprescindible estudiar els processos socials i individuals de manera complementària, treballant paral·lelament des de la doble perspectiva sociològica i psicològica. Vull partir d’enfocaments i treballs que estudien correlativament els fets socials i individuals, per tal d’arribar a un coneixement més fi dels processos i dinàmiques que emmarquen i condicionen la vida de les persones que és, en definitiva, el que vull arribar a entendre.

²⁶ Entenent com a institucions coses com, posem per cas, la família, la llengua o la religió.

²⁷ O el que deia un metge en un reportatge sobre unes nenes siameses que comparteixen part del cos: “Tot el que viu té dret a viure”.

²⁸ Sovint amb els termes *progrés* i *corrupció* s’expressen valoracions subjectives sobre uns mateixos fets, que convindria anomenar amb un terme més neutre, com *canvi*.

²⁹ Aracil, *Sociolingüística i educació*, a *Papers de Sociolingüística*.

Sociologia i sociolingüística

Els treballs de Bernstein³⁰ i de Halliday³¹ em donen un marc sobre els processos primerencs d'assimilació de l'organització del món per part de l'infant, tant pel que fa als significats i sentits del grup, com a la integració i marginació social. La teoria de Bernstein sobre els *restricted code & elaborated code* mostra la manera com l'infant assimila molt aviat els mecanismes socials de poder i submissió i "aprèn el seu lloc" en l'escala social, just abans d'adquirir la llengua. Els estudis de Halliday analitzen els mecanismes de relació entre les constel·lacions de significat i les estructures socials, i proposa la creació de la sociosemàntica. Resumiré el panorama, partint d'un text anterior:

Bernstein anomena *code* el mecanisme que regula l'organització del significat, i que funciona entre el sistema social i el sistema lingüístic, i el considera la peça clau en la transmissió i manteniment del model sociocultural. És més real que les coses, perquè governa l'activitat i la vida de les persones. És present a la llengua, però no és llengua; organitza el significat, però no és semàntic, sinó social. Determina les escales de valors i els sentits comuns: el que és important o prescindible, el que és o no és discutible, el que es pot dir i el que no. Per això també governa l'experiència individual perquè, si no es pot compartir, no existeix, és un somni o una paranoia. I, com que les societats humanes no són igualitàries, cada codi reflecteix les desigualtats que el grup suporta i genera³².

La sociolingüística ofereix una perspectiva *ecològica*, que ens obliga a eixamplar el punt de mira i a enfocar el conjunt. L'ecologia no enfoca l'organisme aïllat, sinó el conjunt organisme-medi, les interaccions amb tot allò que l'afecta o el pot afectar, i allò que ell modifica o pot modificar; les relacions amb altres organismes, de la seva espècie i d'altres; tot el medi, també allò que no veiem en una percepció superficial, potser perquè és molt petit, quasi insignificant, o perquè és tan gran i omnipresent que se'ns escapa, com l'aigua de la peixera o l'espai exterior. Tot hi entra: sobretot les relacions, el temps, tot allò que permet enfocar els canvis, les variacions, els processos, els ritmes i regularitats, els desfasaments i les irregularitats, l'imprevist, la discontinuïtat, la inestabilitat, la incertesa.

La sociolingüística es fixa en l'ús de la llengua, i això vol dir, d'una banda, les relacions de la llengua amb el seu entorn sociocultural i, de l'altra, els contactes amb altres comunitats lingüístiques. Se centra en l'ús de la llengua i no en la seva *estructura*. L'ús és justament *la relació entre l'estructura (que admet una gran diversitat) i el(s) medi(s) sociocultural(s) en què funciona i existeix*³³. No és tant la manera com és usada, sinó el fet mateix que aquella llengua és usada. L'ús és justament la condició de l'existència

³⁰ *Class, code and control*, en tres volums, va ser publicat entre 1971 i 1974.

³¹ *Language as social semiotic* (1978).

³² *Les paraules són capsetes*, 2002.

³³ Aracil, *Sociolingüística: revolució i paradigma*. (publicat el 1974 i reeditat a *Papers de Sociolingüística*, 1982)

d'una llengua. La seva estructura respon i s'adapta als usos que en fan els parlants, i es fon i desapareix si no hi ha ningú que la faci servir.

Això situa la llengua i les llengües en el context social, històric, polític, humà, un context sotmès a canvis constants. Estudiar l'ús lingüístic vol dir examinar els àmbits i les normes d'ús, les dinàmiques i processos de canvi lingüístic, o sigui, justament, la *inestabilitat de l'estructura* de les llengües (de cada llengua, de cada dialecte, de cada idiolecte). Aquesta visió de l'ecologia de les llengües és essencial en el meu enfocament.

Psicologia i psicolingüística

M'interessa veure què diu la psicologia i la psicolingüística dels processos de socialització i d'adquisició de la llengua, de l'adquisició i/o aprenentatge d'altres llengües. El meu punt de partida serà Vigotskij, que em dóna un marc complet, fonamentat i seriós, que abraça la psicologia bàsica, evolutiva i de l'educació, i que enfoca la llengua, el significat, el pensament, la socialització des de molts angles, amb revisions sistemàtiques i profundes de cada qüestió. No només els seus plantejaments em resulten especialment adequats per la recerca que em proposo, sinó també són a l'origen, directament o indirecta, de la major part de treballs posteriors sobre els temes que m'ocupen.

Hi ha el tema de l'adquisició i/o aprenentatge de la llengua. Hi tornaré més endavant, en parlar de didàctica de la llengua, però aquí m'interessa examinar les analogies i contrastos entre tots dos processos. Potser cal preguntar-nos si el procés d'adquisició de la llengua s'acaba a la infantesa o a l'adolescència o si continua (i, si és així, de quina manera) durant l'edat adulta. Podríem avançar la hipòtesi que, si bé és cert que, durant els primers anys hi ha un moviment notable per posar en marxa la socialització i la comunicació lingüística, també és cert que les adaptacions i canvis, més o menys marcats segons els casos, continuen al llarg de tota la vida, amb resultats diferents, certament, però amb prou exemples exitosos per permetre'ns de replantejar alguns aspectes.

Ja sé que els processos neuropsicològics de maduració actuen de manera específica en la petita infància, però el paper dels aprenentatges en l'ampliació de la zona de desenvolupament potencial, almenys en l'edat escolar, deixa obertes altres perspectives. La psicologia evolutiva s'havia centrat fins fa ben poc només en la infantesa i l'edat escolar, i crec que encara no hi ha gaire estudis definitius sobre l'evolució en l'edat adulta. Penso que les afirmacions sobre la suposada incapacitat dels adults per certs aprenentatges responen més a prejudicis que a arguments fonamentats.

Caldria revisar les variables que intervenen en l'adaptació social i comunicativa als diferents contextos. Es parla de *socialització* o d'*aculturació secundària* quan l'individu s'adapta a un medi (molt) diferent. Però si realment concebem la diversitat com un fet omnipresent, el canvi com un procés constant, i les diferències entre processos com a quantitatives (contrastos més o menys marcats, ritmes del procés més o menys accelerats), no sembla que puguem establir fronteres nítides entre els processos primaris i secundaris de socialització i d'adquisició i adaptació de la comunicació lingüística.

Les nocions d'adquisició i/o aprenentatge d'una llengua posen l'èmfasi en el contrast entre l'*adquisició* d'una estructura verbal que substituiria o traduiria les formes de comunicació preverbals (i/o no verbals), i l'*aprenentatge* d'una segona estructura verbal que simplement traduiria la primera. Però aquí també trobem nocions que cal revisar: no només la noció mateixa d'*estructura lingüística*, completa i estable, que examinarem després, sinó també la *continuïtat* entre la comunicació no verbal i preverbal humana i la comunicació verbal.

Penso que aquesta continuïtat prepara i facilita l'adquisició de la llengua, i que la comunicació no verbal continua acompanyant la paraula i formant part del discurs. I també crec que l'adquisició de la llengua no s'acaba mai, i més tenint en compte que la diversitat és tant *intra*-lingüística com *inter*-lingüística (sobretot si pensem que *totes les llengües són una*, com veurem després).

Hi ha altres factors, uns que cauen plenament en el camp de les teories del coneixement i de l'aprenentatge, i d'altres que entrarien més aviat en allò que Gattegno anomena *psicologia de l'afectivitat*³⁴. Hi ha moltes afirmacions al voltant de la suposada facilitat i/o dificultat "natural" per aprendre llengües, més tenyides de prejudicis que d'arguments fonamentats. S'hauria d'estudiar amb més detall els processos d'aprenentatge, per detectar-hi, entre altres, els condicionants no cognitius i les implicacions de tota mena en els progressos, estancaments i reculades. L'experiència com a ensenyant m'ha mostrat moltes situacions de bloqueigs i desbloqueigs, i tinc algunes hipòtesis que m'agradaria demostrar o contrastar. Em sembla que els processos d'aprenentatge són molt més socials del que estem disposats a admetre, i que el grup i les diferents dinàmiques que s'hi donen contrubueix, en moltes direccions i de moltes maneres més o menys subtils, a fer possible o difícil un aprenentatge concret de determinada persona en un moment donat.

Tot i que la actual difusió de treballs com els de Goleman³⁵, que s'adona dels components afectius en allò que en diem "intel·ligència" i prepara el camí per un cert canvi de perspectiva, sospito que hi ha moltes més coses i potser més profundes. Si això es confirmava, tindria repercussions teòriques i pràctiques prou interessants.

2.2.2 *Lingüística i comunicació*

El multilingüisme es refereix a la unitat i la diversitat de la llengua. Ara examinarem l'estructura i els canvis des d'una perspectiva lingüística, amb enfocaments clàssics, com la gramàtica històrica, la lingüística comparada o la filosofia del llenguatge, o més actuals com els actes de parla i l'anàlisi del discurs. Però també m'interessa veure coses menys convencionals, com l'Endolingüística³⁶, o altres propostes que cauen a mig camí entre la descripció lingüística i la didàctica de la llengua.

³⁴ Caleb Gattegno, 1953: *Introducción a la psicología de la afectividad y a la educación para el amor*, publicat a Espasa-Calpe, 1962.

³⁵ Goleman, *Inteligencia emocional*, 1996.

³⁶ Vegeu l'article *Endolingüística*, *Decaglot, If-System*, publicat a "Interaula", estiu 1994.

Comunicació...

Abans parlava de les dimensions complementàries, sociolingüística i psicolingüística. Això em va dur a formular la noció de *model lingüístic social*³⁷, que entenc que és una peça clau en l'adquisició i aprenentatge de la llengua, i que ha anat configurant la meua manera de veure la comunicació, el discurs i les maneres d'ensenyar.

El *model lingüístic social* és el conjunt de tots els actes lingüístics percebuts i produïts per tots i cada un dels membres del grup. (...) L'estructura, el contingut i el funcionament d'aquesta massa de producció verbal és analitzable. Qualsevol dels actes lingüístics pot ser classificat en una de les (quatre) categories : *transmissions educatives, comunicació de masses, encontres transaccionals i comunicacions interpersonals*.

Abans definia les (inter)relacions individu / grup:

Si la societat és un teixit complex de relacions entre persones, podem analitzar els fets de comunicació enfocant o bé la *xarxa* (la societat, el grup) o bé els *nusos* (els individus, les persones). Aquests dos enfocaments són complementaris.

Entenc que la persona és un nus de relacions. No crec pas que aquesta definició redueixi la seva complexitat: cadascú de nosaltres som el resultat de múltiples relacions, que ens han fet i ens van modificant. L'individu de l'espècie humana esdevé persona dins d'un grup, que l'accepta i/o el rebutja, i que el va configurant en la seva individualitat irreductible.

És clar que la relació entre la xarxa i els nusos és dinàmica: la societat fa i modifica les persones, les quals fan i modifiquen la societat. Els centres de decisió no són de cap manera els *fil*s de la xarxa, sinó els *nusos*. I el que circula pels nusos és bàsicament informació, que només pot ser produïda, rebuda, modificada, difosa, escamotejada o aprofitada per persones, en funció d'interessos, expectatives i temences de persones i grups de persones.

Un grup està determinat per tres components:

- a) la xarxa de relacions que defineix el lloc que ocupa cada membre dins l'*estructura* del grup,
- b) un sistema d'inclusió/exclusió de membres, que marca els *límits* del grup (els qui són dins/els qui són fora),
- c) un conjunt d'*informacions compartides* pels membres del grup en graus diversos, que configuren el sentit comú, les escales de valors i els objectius del grup. Són, bàsicament, coneixements, creences i habilitats.

³⁷ Marbà, 1985. *Model lingüístic social*. Marbà, 1987, *Àmbits i límits*.

Les informacions compartides són transmeses i escamotejades a través del discurs (...)verbal (..) i no verbal.

Definia el discurs com :

un acte de comunicació, amb un component verbal, que en diem text, i un component no verbal (gestual, contextual...) que modifica el text, confirmant-lo, desmentint-lo o afegint-hi informació.

La llengua representa, doncs, una *part* del discurs, i la comunicació és discurs, no només paraula, sinó paraula i llenguatge no verbal, en un acte de relació entre persones, dins d'un context (social i físic) que resultarà modificat pel mateix discurs: parlem per *fer* coses, com deien Searle i Austin. Per això no podem confondre *text* i *discurs*. El primer és només el *component verbal*, el discurs és l'acció comunicativa en un *context*, que li dona *sentit* i que varia (molt o poc) per l'acció discursiva.

Aquest és el marc d'anàlisi del discurs (AD) que fem al Seminari de Sociolingüística, en un enfocament que coincideix amb Pierre Achard³⁸. Des d'aquest marc enfocó la comunicació, la llengua i el seu ensenyament.

És un model que em permet entendre moltes coses, per exemple les irregularitats i "anomalies" en el discurs, tal com deia a la comunicació:

Si la producció lingüística d'un parlant està condicionada pel model lingüístic social rebut, podem qüestionar les classificacions d'*anomalies del discurs*, mentre no s'hagi fet un estudi acurat del model que ha pogut percebre el subjecte.

En aquest sentit, crec que l'anàlisi del discurs, aplicada a textos i contextos, pot resultar una eina vàlida. Però caldrà afinar bé el mètode d'anàlisi, i treballar prèviament sobre una bona quantitat de textos diversos considerats "normals" produïts en circumstàncies anàlogues a les del discurs suposadament "pertorbat". És molt probable que aquest treball ens faci descobrir regularitats allà on generacions de psiquiatres han volgut veure un conjunt caòtic de fenòmens incomprensibles. (...)

La teoria de la comunicació enfoca les relacions i mira què passa. No hi ha comunicació "normal" i "pertorbada", sinó la que es pot donar en la relació concreta entre X i Z en un context C. Si no ho entenem, és que ens falten dades; només cal buscar-les: veure les experiències i expectatives d'X i de Z, que poden coincidir o no, o només en part; analitzar les circumstàncies que afavoreixen o dificulten la comunicació, els estats emotius de l'un i l'altre... Tot això ens donarà elements per entendre com ocorre la intercomprensió i els malentesos, com es generen molts conflictes.

³⁸ Pierre Achard, *Une partie intégrante de la Sociolinguistique: l'Analyse du Discours*, "Cahiers de Sociolinguistique". Représ a : Achard, 1993.

Em resulten especialment suggerents les aportacions de gent com Laing³⁹, Bateson⁴⁰, Watzlawick⁴¹ o Grinder i Bandler⁴². Són observacions i anàlisis sobre la comunicació entre les persones, que obren noves perspectives per entendre la llengua, el discurs, el sentit, i també els conflictes i malentesos. Perquè en la comunicació el que està en joc és el “model del món” que tinc jo i que suposo universal i de sentit comú, però resulta que l’altre, el meu interlocutor, no té ben bé el mateix, però sí que comparteix amb mi la pretensió d’universalitat del seu model⁴³.

La competència comunicativa està feta de components subtils, que deixen traces en el text verbal. No és estrictament semàntic, tot i que té a veure amb el significat, però és més global i menys evident. De fet, això seria l’àmbit del *sentit*. Aprendre llengua és aprendre de comunicar-se, i d’entendre i usar aquests components.

En un enfocament multilingüe, la comunicació no verbal és molt important, ja que sovint serà la primera manera com podem començar el diàleg, acceptar-nos mútuament, i iniciar la negociació de significats més concrets. Hi ha moltes convencions culturals (proxèmica, gestos, mirades...) que poden provocar malentesos i problemes. Convé trobar claus que ens permetin estratègies obertes en la comunicació intercultural, per tal de detectar i assegurar àmbits comuns i formes vàlides de diàleg.

...i lingüística

Ara revisaré alguns temes i enfocaments de la lingüística, per veure si coincideixen o no amb el meus plantejaments. Alguns poden configurar punts d’encontre, però n’hi pot haver que representin obstacles que hauré de discutir i superar.

Arribats en aquest punt, sembla que m’he posat en una situació contradictòria: d’una banda, parlo de “multi-lingüisme” i, per tant, sembla que em refereixo a un “conjunt de sistemes lingüístics”. Però també he repetit i argumentat que aquest suposat “sistema” és molt més inestable i menys “sistemàtic” del que se suposa: és multiforme i variable; no es poden marcar límits nítids entre idiomes ni entre dialectes, ni tan sols la parla de cadascú no és estable ni homogènia. Canvia tot: les formes, el so, les combinacions d’elements, fins i tot el significat de les paraules...

Tradicionalment se suposa(va) que una llengua és una “cosa” força definida i fixa, tot i que, si ens descuidem, es “corromp”, es fa malbé. Per això hi ha l’*Académie*, que “*limpia, pule y da esplendor*”. Les nocions de *correcció* i *incorrecció* van en aquest sentit: hi ha una *Llengua* “pura”, i un munt de *parles* “pecadores”, brutes i plenes de faltes. Perquè, si no parlem tots exactament igual, deu ser perquè ho fem malament. El contingut ideològic subjacent és prou clar: necessitem una autoritat ferma per mantenir l’ordre i combatre el caos i l’anarquia.

³⁹ De Laing destaco *La política de l’experiència*.

⁴⁰ Bateson, *Steps to an ecology of mind*.

⁴¹ Watzlawick, *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*.

⁴² Grinder y Bandler, *La estructura de la magia, I i II*.

⁴³ Cantero & De Arriba, 1997, *Psicolingüística del discurs*.

Però, si la llengua no és una “cosa”, la podem estudiar? La podem entendre? La podem ensenyar? Això és un problema, no només des del punt de vista didàctic, sinó també des de la lingüística. Perquè, des de la *Gramática castellana* de Nebrija i les *Regles per esquivar vocables i mots grossers i pagesívols*⁴⁴, la dèria dels gramàtics ha estat donar regles, ordenar, unificar, imposar una idea concreta de “correcció”, més que no pas observar i entendre.

Això si no es pretenia imposar una llengua sobre una altra, o sobre les altres... Però, que no és el mateix? Imposar la llengua de l'imperi (el que sigui) als pobles dominats, i imposar la mateixa norma a la diversitat de parles de la pròpia comunitat lingüística: el “*Soyez propres, parlez français*” ara es tradueix d'altres maneres.

És clar que, quan s'observen els fets amb cura i sense prejudicis, es poden trobar coses interessants, com la regularitat en el canvi lingüístic a través del temps, descoberta comeguda com a *Ileis de Grimm*. Per cert, el catàleg de canvis coincideix *exactament* amb el de “defectes dels parlar” que corregim els logopedes d'arreu. Això és interessant: d'una banda, lliga amb el *model lingüístic social* que deia abans, i explica les diferències en les produccions individuals, amb causes i motius prou més senzills que no sembla. Però també permet seguir “la pista de Babel”, i és a la base de l'enfocament endolingüístic: encara que la pronúncia es “desvii” una mica, una oïda entrenada (i, sobretot, disposada a entendre) pot recuperar la comunicació.

Es pot ensenyar, la llengua? Si no és una *cosa*, sinó una *acció*, una *competència*, és transmissible? La resposta sembla, òbviament, afirmativa: De fet, es transmet, amb molta regularitat i de manera prou fàcil i eficaç. (Quasi) totes les criatures aprenen de parlar. Sí, és clar, la gent n'aprèn, però la pregunta era : es pot ensenyar?

Això ja no ho és tant, de clar. Les competències es poden aprendre, però no es segur que es puguin ensenyar. Hi ha allò de *lo qual appetit natural desira de la sua concepció*. Si l'aprenent no vol, no sembla que l'ensenyant li ho pugui imposar. Sí que hi pot haver “competències” simples o mecàniques que potser es poden ensenyar, però la competència lingüística és força més complexa.

I no és només la complexitat, sinó la idea que ens en fem. Si suposem que la llengua és un objecte acabat, limitat i estable, podem mostrar-lo (=ensenyar-lo en el sentit literal), mostrar-ne els límits i els detalls, l'aparença, el funcionament. I l'altre ho pot entendre, i potser ho pot retenir, i repetir-ho quan li ho preguntin. Però no sembla que això el pugui ajudar a *usar* aquest objecte que és la llengua.

La pragmàtica, la teoria del discurs i de la comunicació, la semiòtica ja insisteixen en aquest punt: una cosa és observar i fer catàlegs dels fets observables, i entendre'ls una mica més, i una altra de diferent, adquirir les competències que implica comunicar-se, adaptar-se a situacions imprevistes, amb més o menys pressions.

Això no vol dir que no tingui interès conèixer els diferents aspectes del funcionament i la dinàmica de *l'effatus* en totes les seves manifestacions, comparar les diferents

⁴⁴ Per cert, quasi exactament contemporànies!

actuacions observables, descobrir regularitats i contrastos. Tant aquest com aquelles permet entreveure una sistematicitat més gran, una unitat evident, que *ha de fer cas de les diferències*, i descobrir-ne el perquè.

Gattegno, com els altres pares de l'enfocament comunicatiu, deia que “*no podem ensenyar res, tot i que la gent pot aprendre*”. Les noves concepcions de la llengua podrien coincidir amb aquesta afirmació. Serà feina de la didàctica posar les condicions favorables no només per facilitar l'aprenentatge, sinó per fer-ne possible el desig.

Unitat i diversitat: llengües, sistemes, macrosistemes

La llengua no és una cosa fixa i estable, però això no vol dir que sigui caòtica. Els comparatistes del XIX van “trobar” l'indoeuropeu, i investigadors més recents, com Sapir o Swadesh⁴⁵, han trobat altres regularitats, estudiant llengües ameríndies. La tasca de descriure i comparar formes lingüístiques diverses permet valorar les analogies i diferències entre llengües, famílies, sistemes i macrosistemes.

La meua concepció de la unitat lingüística va més enllà d'una teoria plana dels “universals”, que té més a veure amb l'etnocentrisme de Lebrija que amb una perspectiva científica moderna. Certament, existeixen regularitats a través de llengües molt distants, però això no ens dispensa d'observar cada un dels fets concrets, sense prejudicis. No, les regularitats “universals” no passen per coses com l'ordre dels elements (SVO) o el funcionament de la veu passiva. Amb què ho han comparat? Potser funciona així en alguna varietat de l'anglès... En totes? I en alemany, en llatí, en wolof, en annabonès, en quechua?

Aquest normativisme es tradueix en un pressupòsit molt barroer: “Si una llengua té unes normes, totes les altres tindran les mateixes”. I així, milers de lingüistes s'han dedicat a estudiar només l'anglès (la “norma” de l'anglès) per saber-ho tot de totes les llengües: si totes són igual, no cal sortir de casa...

Això ens porta a plantejar una altra qüestió: per què serveix ensenyar llengua a l'escola? Perquè, una de dues: o serveix per “normalitzar” (*substituint* les varietats dels alumnes), o serveix per capacitar-los per la relació i la comunicació. I això lliga amb la funció de l'escola, com a factor de socialització o, al contrari, com a mecanisme de reproducció de desigualtats (o “formació d'excel·lència”).

Sembla que aquest és l'exemple més clar i punyent de “normativisme” com a “model d'excel·lència” que, a més, té la gràcia de ser “interlingüístic”: la “norma” no és una varietat elegant, sinó un altre idioma! (la llengua de l'imperi, portant el clàssic castellà al límit globalitzador – Nebrija (o Lebrija!!)

La dèria per la “norma” impedeix veure el que hi ha, i no ens diu res ni de la unitat de les llengües ni de la seva diversitat, només parla de domini i submissió.

⁴⁵ Mauricio Swadesh, 1966, *El lenguaje y la vida humana*, FCE.

L'Endolingüística és l'enfocament més clar que conec de la unitat i la diversitat de les llengües, i que aporta aspectes més innovadors. Els seus autors disposen d'allò que cal per fer un bon programa multilingüe (i multilingüista) complet i coherent: competència teòrica i pràctica en unes quantes desenes de llengües; coneixements filològics i lingüístics amples i profunds; coneixements notables de neurologia, d'antropologia, de música, i una percepció aguda, clara i completa de l'àmbit d'estudi i de les implicacions de tota mena que comporta un projecte com aquest.

L'Endolingüística és un enfocament que abraça la lingüística, la psicolingüística i la didàctica de la llengua. En lingüística postula que totes les llengües s'assemblen prou perquè la intercomprensió sigui possible. El fons és comú, les diferències responen a canvis superficials. Per donar una idea del sistema, ens fixarem en els elements lèxics: la base del lèxic, que anomenen *binari* o *codi binari*, seria constituïda per dos elements consonàntics (que podríem considerar "arxi-consonants" i corresponen als tres punts d'articulació) i que, en les paraules concretes de cada llengua, sofriran alteracions com les descrites per les lleis de Grimm, o d'altres fenòmens com el *yod* o el *waw*. Els *binaris* poden combinar-se entre ells, o prendre un altre element amb sentit propi, per formar *ternaris*. Cada codi té un sentit bàsic o un significat principal, del qual deriven els significats que prenen les diferents formes (arrels i paraules) en cada llengua. Aquí hi ha un món fascinant de "psicosemàntica cultural" per descobrir. He parlat del lèxic, i ara no m'entretindré a exposar el treball paral·lel i innovador que fa l'endolingüística amb els sistemes fonètic i fonològic, partint del ritme i l'entonació, o el panorama compresiu que presenta de la morfologia i la sintaxi, molt centrat també en el ritme.

Aquesta concepció lingüística es completa amb una constatació neurològica relacionada amb les funcions complementàries dels dos hemisferis cerebrals⁴⁶. Si les àrees de Broca i de Wernike, a l'hemisferi esquerre, corresponen a l'anàlisi i la producció *sistemàtica* de la llengua, el "punt de Meulemans", situat a l'hemisferi dret, tindria una funció *sistèmica* o global, i la seva estimulació permetria una intercomprensió que, de fet, es dona habitualment en infants, però també en les persones adultes⁴⁷ que fan cas de la intuïció.

El vessant didàctic de l'endolingüística s'aplica a l'ensenyament i aprenentatge, al mateix temps sistèmic i sistemàtic, de grups més o menys nombrosos i emparentats de llengües: comparació de les famílies romànica i germànica, introducció a les llengües semítiques, eslaves o túrquiques... Però això pertany a un altre capítol.

Parteixo dels *universals de la llengua*, uns universals funcionals i sistematitzables, que haig d'analitzar i endreçar. Això vol dir que les descripcions usuals, basades en excepcions més que no pas en regles, no sempre em serveixen. Com no em serveix la *Grammaire de Port Royal*, model de les gramàtiques etnocentrades: "Vegeu quina meravella, la llengua francesa, que té una gramàtica completament d'acord amb les normes i regles de la lògica natural...!" És molt descarat, però segur que us sona...

⁴⁶ Els treballs de Sperry sobre el tema li van valdre el Premi Nobel.

⁴⁷ Vaig conèixer un iranià que m'explicava que "ell, l'uropeu ja l'entenia." I quan deia "uropeu" volia dir "francès, italià, català, alemany, rus..." "Sí - deia - L'uropeu és com el parsi, la meua llengua..."

Per tant, cal explorar altres models de descripció, o construir-ne de nous. N'havíem elaborat un fa anys per descriure i valorar textos⁴⁸ fets per infants o destinats a ells, sobretot per detectar-ne la complexitat de manera objectiva. Tenia tres nivells: sentit, significat i elements mínims. És un esquema que ajuda a valorar allò que ha fet l'infant, començant per l'observació d'allò més general i profund, el sentit, la intenció, la comunicació, que acostuma a ser molt clar en els primers textos que produeix. Després passem a nivells més i més superficials, i és allà on s'acostuma a detectar problemes.

Hi ha un altre model, el de l'"Edifici de la Llengua", ideat pel professor valencià Josep Lluís Navarro⁴⁹, amb cinc "pisos", sobre la base de la comunicació no verbal. Una gràcia de la metàfora (en té moltes) és que se situa més enllà de la frase, amb dos nivells més: els estils i el sentit. El sentit corona l'edifici, amb connexions directes amb la base i els altres pisos: el sentit de l'acció estimula la comunicació no verbal i l'aparició de la llengua. Es tracta d'un model molt treballat, amb descripcions precises de les categories i funcions gramaticals, amb diagrames de Venn que en mostren l'estructura. Proposa, per exemple, una distribució dels diferents tipus de "conjuncions" en tres categories: *sub-juncions*, que subordinen; *con-juncions*, que coordinen elements del mateix nivell, i *hiper-juncions*, que relacionen arguments complexos i que serveixen al raonament (al nivell del sentit, al cinquè pis).

2.2.3. Didàctica de la llengua

En el treball que em proposo l'enfocament didàctic és en l'origen i en els fonaments. Parteixo de la didàctica de la llengua, de l'enfocament comunicatiu, i de la no exclusió dels fets de llengua. Vindria a ser com allò de l'art floral japonès: no podem llençar res: tot allò que hi ha contribueix a la comprensió i a l'harmonia del conjunt.

Què vol dir "ensenyar llengua"? La llengua és ensenyable? Què es fa, doncs, a l'escola? Fa una estona ens plantejàvem aquestes preguntes. Ara potser és hora de donar-hi respostes més precises.

És evident que, com diu Bernstein, l'escola és un dels mecanismes de reproducció social, una institució destinada a mantenir l'*stato quo*. Per tant, val més que no ens fem il·lusions: la lingüística està al servei de la norma i l'escola, al servei del poder. Però tenim la sort que els mecanismes no són sempre perfectes, i que hi ha esclatxes. La feina que ens proposem consisteix a aprofitar les esclatxes, i fer-hi passar una educació de qualitat per tothom, que contribueixi a compensar les desigualtats.

Què vol dir "ensenyar llengua"? Ja ho hem vist abans: vol dir ajudar la gent a comunicar-se de totes les maneres possibles, amb la màxima eficàcia. I això no s'ensenyava (si és que es pot ensenyar) fent dictats i exercicis de gramàtica (tot i que potser també se n'hauran de fer), sinó prenent-nos seriosament els alumnes, cada

⁴⁸ I que descrivim a *Ensenyar a escriure en aules multilingües*, comunicació presentada al XXIII Seminari de Llengües i Educació (2002).

⁴⁹ www.generalgrammar.com Se serveix de la metàfora d'un edifici de cinc pisos: 1. Sons i grafies. 2. Paraules. 3. Frases. 4. Estils. 5. Sentit.

alumne, i fer que s'adonin que realment, a l'escola, a la nostra classe, tenen un espai de comunicació i en poden disposar, amb confiança.

Hi ha més qüestions. Ja hem parlat abans d'adquisició i/o aprenentatge de llengües. Crec que, en aquest sentit, no és tan important decidir una posició, com observar amb cura els processos d'*adquisició* o d'*aprenentatge* que observem. Perquè la feia d'aprendre la fan ells, nosaltres només podem *facilitar*.

Encara dues paraules sobre curricula, programes i avaluacions. Cap d'aquests elements no han de representar un destorb per la feina. El *curriculum* de primària, encara vigent, permet *totes* les adaptacions necessàries per *respondre a les necessitats* de cada grup concret, és el "tercer nivell de concreció". Per tant, aprofitem-ho.

Entenc que *programar* una classe consisteix a tenir en compte uns *objectius* que els alumnes haurien de compartir, preparar uns *continguts* que haurien d'interessar els alumnes i unes *activitats* que els engresquin. No sembla gaire fàcil que tots els nois i noies de la classe s'interessin i s'engresquin amb les mateixes coses. Potser convé jugar amb *ACP's* i *PDI's* "a la carta"! Sense bromes: hi ha maneres d'organitzar l'aula de manera alternativa, per tal que cada alumne pugui fer el que li agrada i el que li convé.

Una altra qüestió són les avaluacions. Si entenem que no són "exàmens", sinó que responen a una observació sistemàtica dels processos d'aprenentatge de cada alumne, entendrem que l'avaluació, entesa així, és l'orientació principal a l'hora de programar.

I la literatura, en tot això? Els infants han d'estar en contacte amb els llibres. I els llibres han de ser "amics", no "enemics". Hi ha d'haver llibres diferents, de tota mena, no pas d'un sol "nivell d'edat", ni en un sol tipus d'escriptura, ni en una única llengua. I el mestre ha de programar moments màgics de lectura. I també hi han d'entrar les cançons, i les contines, i la literatura popular oral.

Tot això es refereix a la planificació de la feina del mestre, l'organització de l'aula i les activitats, i es pot aplicar a qualsevol classe de qualsevol matèria: totes les matèries es podrien muntar d'aquesta manera, donant prioritat a la iniciativa i la interrelació dels alumnes. Això permetria tenir en compte les diferències de ritmes, dels infants, donar-los una atenció més personal, assegurar millor els diferents aprenentatges, ja que la manipulació, la cooperació i la iniciativa milloraran el rendiment. I això és vàlid tant per infants nouvinguts, com pels d'aquí que els costi seguir un cert ritme. A més, l'increment de comunicació amb el mestre i els companys ajudarà al nouvingut a adquirir la llengua en totes les classes.

La *zona de desenvolupament proximal* és diferent per a cadascú, el treball en aquest sentit només pot ser personal.

Enfocament comunicatiu

Parteixo de la comunicació. De la comunicació real entre persones reals, grans o petites. Tothom que ve a l'escola ja se sap comunicar, i segur que té coses per dir, una experiència de relacions viscudes, un coneixement del món, curiositat i temences. Les

seves experiències, relacions i coneixements poden ser més o menys compartides, però són reals, i són el punt de partida de la relació amb el mestre i amb els companys. Per mi, l'enfocament comunicatiu implica partir d'una relació genuïna, que permeti una comunicació real. No és l'única condició, però sí la més important.

Fa setanta anys, el mestre Galí⁵⁰, ja partia del que deien els nens, per fer-los adonar de la manera com està feta la llengua. És clar que suposava que els nens parlaven igual, si fa o no fa, i que la llengua no canviava: de fet, l'escola l'havia de fer canviar, l'havia de millorar, de polir, de corregir. Però tot i això, amb la renovació pedagògica en marxa, tenia en compte la llengua dels nens, no tant perquè es comunicessin entre ells i amb el mestre, sinó perquè reflexionessin sobre la llengua que feien servir, per reduir la distància entre l'experiència dels infants i els continguts del programa.

Situat en el context pedagògic de l'Escola Nova i en els sòlids plantejaments lingüístics de gent com Meillet, veu la necessitat d'ajudar l'infant a adonar-se d'allò que diu, aprendre de dir-ho de més maneres, i trobar el gust per la precisió, l'harmonia, els jocs de llengua, l'expressivitat, l'adequació a diferents contextos i situacions.

És un progrés, però això encara no és comunicació. La comunicació es dona en un context real, en què es fan coses i cal discutir com fer-les, o cal decidir alguna qüestió que afecta el grup, o es parla de fets ocorreguts... I és el mateix aprenent qui, en la major part de casos, decideix si hi participa o no. És clar que a la classe s'han d'establir rutines i s'han de proposar exercicis, activitats i jocs més mecànics i dirigits, que ofereixin la oportunitat d'usar la llengua en un context més "segur".

El que és important és que *l'aprenentatge és iniciativa de l'aprenent*. El mestre aporta un context favorable, que estimuli la necessitat de comunicació. La resta anirà sorgint d'aquesta *necessitat*⁵¹: es crearà un *corpus* de coneixements (de llengua, en aquest cas), sorgiran *dubtes*, es construiran *hipòtesis* i es formularan *regles provisionals*, es faran *exercicis* i *jocs* per assegurar les coses apreses.. i s'eixamplarà l'àmbit de la *necessitat*, es generarà més *corpus*, i s'anirà eixamplant l'espiral del procés d'aprenentatge.

Des de la diversitat... Partir de la realitat diversa de l'aula

En didàctica de la llengua s'acostuma a separar dos grans àmbits, segons si es tracta d'ensenyar la llengua primera (L1, "llengua materna", o "llengua bàsica"), o una altra llengua (L2, L3, Ln, "llengua estrangera" o "llengua afegida"⁵²). Si s'han de fer distincions, també caldria tenir en compte si la llengua que s'ensenyava és present o no a la societat o a l'escola i, així, podrem parlar de llengües primeres, llengües segones i llengües estrangeres.

En el meu enfocament, però, m'estimo més no fer aquestes distincions, primer, perquè no acabaríem mai: llengua primera, de qui? de l'aprenent o de l'escola? És present al

⁵⁰ Galí, 1935. *Lliçons de llenguatge, i Introducció a la Gramàtica*.

⁵¹ Gilbert, Lisa, 1982. *Bases teòriques per l'ensenyament comunicatiu de llengües afegides*.

⁵² Els rètols "llengua bàsica" i "llengua afegida" es poden abreujar com a LB i LA, i això permetria capgirar el conegut esquema de Fishmann sobre bilingüisme. La remarca és de Ricard Jordana.

medi o no? Fins a quin punt, en quina proporció? S'assembla a la (o les) que coneix i/o usa l'aprenent? Molt, poc, en quins aspectes? Tot això serien condicions que caldria tenir en compte, però veig que forma part de la diversitat que intento enfocar. Perquè de la diversitat se'n pot fer mètode.

Hi ha una continuïtat entre totes les llengües i, al mateix temps, una diversitat infinita entre dialectes, idiolectes, estils... Per tant, inclús en una situació teòricament unilingüe, cada infant té una "llengua familiar" una mica diferent, feta d'una certa barreja d'estils, argots, dialèctes, amb usos i freqüències particulars per cada paraula i cada expressió. Cal tenir en compte els *codes* de Bernstein: la llengua de l'escola és estàndard, general, objectiva, i funciona en un *elaborated code*. L'infant sovint només disposa d'un *restricted code*, coneix i usa una llengua expressiva però immediata⁵³. Està situat en una comprensió del món que encara no li permet fer el salt en una altra dimensió. És l'escola qui l'ha d'ajudar a elaborar la distància i la generalització, si volem que el sistema educatiu no sigui un simple mecanisme de reproducció de desigualtats.

A partir d'aquí, podem establir dos principis, que desmunten la base mateixa de l'escola "graduada", que pretén treballar amb grups homogenis ideals, per als quals confecciona programacions i curricula segons les edats. Aquests principis són:

- a) la llengua de l'escola no és mai exactament la llengua familiar de l'infant,
- b) els grups sempre són heterogenis.

No podem ni tan sols pensar en integració, si l'escola mateixa és desintegradora. Les proporcions creixents de fracàs escolar delaten el fracàs de l'invent. I les solucions es plantegen sempre des de la intenció de "normalitzar", de fer passar pel motlle les criatures que no segueixen els plans previstos. Els "diferents" hauran d'anar en un paquet a part, amb diagnòstics, grups especials, adaptacions curriculars individualitzades, incrementant la marginació dels escolars que no segueixen el ritme dels programes. Quina mena d'escola tenim, que no pot integrar els infants "superdotats", i també se'ls etiqueta i se'ls margina com a "especials"!

Fa molt temps que proposo *partir de la diversitat* real, la que es dona a qualsevol aula. Perquè aquesta diversitat no és pas un entrebanc, sinó un fet positiu, que mostra, a escala reduïda, la diversitat de maneres de veure, de dir, de fer, la riquesa de la diversitat lingüística, la diversitat de ritmes i de punts d'interès, la diversitat de les persones.

Perquè, ara que no ens sent ningú, hauríem de recordar allò que deia Gattegno⁵⁴, que "*no podem ensenyar res, el que passa és que la gent pot aprendre...*" Perquè en aquest camp també hi ha qüestions i conceptes-clau, com per exemple : la programació (diferent de la preparació de la feina que es fa a classe), l'avaluació (que s'hauria d'enfocar com a observació acurada de necessitats i destreses); les modalitats i possibilitats de

⁵³ Desde la Sociolingüística (1998), *Les paraules són capsetes*.(1998, 2002).

⁵⁴ Caleb Gattegno, *What we owe children?*

“tranfusió d’ experiències” – de transmissió de coneixements, d’ informacions, d’ habilitats; la creació d’ un espai on es faci possible el miracle d’ aprendre...

L’ enfocament multilingüe entronca amb la tradició de l’ Escola Nova⁵⁵, parteix de l’ aprenent, dels seu interès, d’ allò que fa, del que sap, del que necessita. No ignora ni simplifica la realitat, que és complexa i diversa, i justament parteix de la diversitat, sense polaritzar-la en dos extrems que s’ enfrontarien (com faria la ideologia bilingüista), i sense aïllar-se tancant portes i finestres al món (com faria el monolingüisme obtús). Accepta tot el que hi ha, i s’ interessa per tot: tot el que existeix pot entrar a classe, pot ser observat i discutit, pot servir per aprendre.

De la mateixa manera, cada una de les formes que adopta el llenguatge humà pot ser considerada, treballada, comparada amb altres, perquè les infinites formes de les llengües naturals ens mostren la riquesa de maneres d’ entendre i d’ expressar el món, tan vàlides les unes com les altres. I justament d’ aquesta obertura rep la força. És una eina de normalització, perquè les llengües minoritzades no podran sobreviure sinó és en un context de respecte i d’ interès per totes les llengües, formes i varietats lingüístiques.

No cal que el mestre les conegui totes, sinó que mostri un interès i respecte real per les maneres de dir dels seus alumnes. Escoltar-los, interessar-se pel que diuen, sense prejudicis, esforçant-se per entendre’ls. No es tracta de “corregir” ni de substituir unes formes de comunicació que, a l’ infant, li han servit i li serveixen. Si cal, li donarem altres paraules que li serviran en aquest nou context, però no pas per substituir les seves, sinó per ampliar i enriquir el seu repertori. Ara no podem detallar les estratègies aplicables quan la intercomprensió és fa més difícil, però una actitud d’ escolta atenta i d’ acceptació de l’ altre, no només facilitarà el diàleg i la comprensió, sinó que contribuirà a millorar el clima de l’ aula.

Convé treballar la competència comunicativa, les estratègies de negociació i de diàleg i la comunicació no verbal, no només amb els mestres, sinó també a classe, amb els alumnes a tots els nivells de l’ escolaritat. En aquest punt, com en tants altres, les competències dels alumnes no són pas homogènies, i segur que serà interessant posar-les en comú.

...per a la diversitat: aprendre una llengua per entrar en les altres

La necessitat de facilitar als escolars una competència funcional en més d’ una llengua es reflecteix en els diferents documents del Consell d’ Europa sobre el tema. Des del *Nivell llindar* fins al *Marc comú de referència*⁵⁶ les directrius van en el sentit de donar prioritat a una comunicació eficaç per damunt d’ un coneixement lingüístic que no garanteix, però, la comunicació. Convé que la gent es pugui entendre en tantes llengües com sigui possible. I l’ exigència de correcció funciona com un impediment.

⁵⁵ Lourenço Filho, (*Introducción al estudio de*) *La Escuela Nueva*.

⁵⁶ Consell d’ Europa. Consell per a la cooperació cultural. Comitè d’ Educació, *Llengües modernes. Aprenentatge, ensenyament, avaluació. Un marc europeu comú de referència per a llengües*.

Perquè la competència en moltes llengües és possible. Ho vèiem amb l'Endolingüística, que proposa aprendre les llengües de deu en deu. La iniciativa de Till Steegmann⁵⁷ va en el mateix sentit. Considera que no es tracta d'aprendre una llengua estrangera com un natiu, amb tot un reguitzell de normes i d'excepcions, sinó que el que cal és partir del que ja sabem de qualsevol llengua, fent servir el que anomena "els set sedassos". D'aquesta manera podem arribar a llegir i entendre pràcticament qualsevol llengua d'un mateix grup, amb força facilitat. És molt interessant tant l'enfocament com el material elaborat. Treballa per famílies lingüístiques (romàniques, germàniques, eslaves) i presenta un panorama d'analogies i diferències sistemàtiques (fonètiques, lèxiques, morfològiques i sintàctiques) entre les llengües de la mateixa família i, d'altra banda, una presentació particular de cada llengua.

El treball segueix les indicacions del Consell d'Europa, i va més enllà. Ara s'ha centrat en la llengua escrita, per facilitar una primera aproximació, una lectura còmoda en qualsevol llengua, però vol treballar també la llengua oral, en una segona fase. És una excel·lent oportunitat oberta a qualsevol persona interessada. Només cal que no vulgui aconseguir la perfecció, sinó una aproximació que funcioni.

3. Objectius d'un programa de recerca sobre multilingüisme

Aquest és el context científic i ideològic en que situo la meva proposta. Entenc que aquest enfocament obre moltes més possibilitats que les que jo pugui aconseguir de formular en un treball com aquest. Per això limitaré els objectius que plantejo. Són tres:

- establir l'àmbit teòric del multilingüisme;
- definir la noció mateixa de multilingüisme;
- apuntar propostes i perspectives d'aplicació, teòrica i pràctica.

Això implica endreçar unes quantes nocions disperses que crec que formen un corpus coherent amb algunes idees que em sembla que he formulat jo per primera vegada; abans caldrà establir clarament el camp teòric, definint-ne els límits i l'abast. Finalment, apuntaré algunes direccions de l'aplicació pràctica d'aquest projecte. Ara passo a exposar més detalladament aquests objectius.

3.1. Establir l'àmbit teòric del multilingüisme

Aquest punt ha de definir la manera com la noció de multilingüisme neix dels àmbits teòrics que hem esbossat suara. Caldrà, doncs, desenvolupar les tres dimensions: en ciències socials, en llengua i comunicació i en didàctica de la llengua.

⁵⁷ www.eurocom-frankfurt.de Ja s'ha publicat l'*EuroComRom*, de llengües romàniques, l'*EuroComGerm*, de llengües germàniques, i l'*EuroComSlav*, per llengües eslaves.

3.1.1 Ciències socials

El multilingüisme és un fet social. Haurem de definir doncs el fet multilingüe dins de l'àmbit de les ciències socials, analitzant situacions i contextos per tal de descobrir els elements, variables i dinàmiques de canvi que em porten a plantejar la nova noció. Això permetrà mostrar els fets de llengua no com a realitats estàtiques i definides, sinó com a processos. Posaré l'èmfasi en les dinàmiques i en el sentit dels canvis, per tal de situar en el lloc que correspon les implicacions que se'n deriven.

Multilingüisme: moltes llengües. Una primera lectura ens fa pensar en grups culturals o ètnics diferents, i en desplaçaments i migracions. Situem els fets: els humans ens desplaçem, i això no és extraordinari, sinó habitual. La història de la humanitat és la crònica dels seus desplaçaments, curts o llargs, individuals o massius. Els nostres orígens són nòmades, tot i que la societat occidental moderna se suposa ella mateixa sedentària, i margina un cert tipus de migrants, però no pas uns altres (els "viatgers", per exemple).

Contacte de llengües, conflicte lingüístic. Contactes de cultures, conflictes culturals. Ara sembla que siguin els contactes *per se* els que causen conflictes. I altre cop hem d'examinar els fets: molts desplaçaments són originats per desigualtats socials, d'altres n'originen. Són les desigualtats les que causen conflictes, i no pas els desplaçaments i els contactes. Caldrà revisar els plantejaments i etiologies dels conflictes, per descobrir-ne les causes i motius, i per poder entendre les analogies i diferències entre conflictes culturals i lingüístics. I segurament descobrirem que els contactes entre cultures més aviat originen progrés, en situacions culturals estancades.

Ara parlàvem de contactes i contrastos entre grups clarament diferents, i això pot amagar les diferències a l'interior d'un mateix grup, suposadament homogeni. També hi ha conflicte lingüístic (o marginació per raons de llengua, o amb la llengua com a excusa) a l'interior d'una mateixa comunitat: un dialecte o un sociolecte pot ser estigmatitzat, pot comportar discriminació per als seus usuaris. Caldrà fer anàlisis més acurades per descobrir les desigualtats socials subjacents en aquesta mena de conflictes.

Tot això mostrarà l'omnipresència de les situacions de llengües en contacte, i ajudarà a entendre les dinàmiques i formes del conflicte lingüístic. Caldrà veure també de quina manera varien les funcions socials de la llengua i les funcions lingüístiques de la societat, observar de prop les normes d'ús i els usos intencionals, a fi d'organitzar els elements i elaborar indicadors⁵⁸ dels ritmes i direcció dels canvis, i permetrà fer una exploració sistemàtica del *model lingüístic social*⁵⁹, i mostrar que l'*estabilitat* (lingüística, social, cultural) no és altra cosa que un canvi més lent.

Encara un altre aspecte, i no pas el menys important: el surgiment d'estereotips, sentits comuns, confiances i recels, que configuren les superestructures ideològiques i els

⁵⁸ Un exemple d'aquesta mena d'estudis és el del malaguanyat Josep Inglès (1988), *Els espais compartits en l'oferta lingüística*.

⁵⁹ Marbà, 1985. *Model lingüístic social*, comunicació al I Congrés Internacional de Psicolingüística Aplicada.

models simbòlics. No oblidem que la creació, desenvolupament i canvis en aquesta dimensió influeixen o determinen moviments d'opinió i accions col·lectives.

3.1.2 Llengua i comunicació

El reconeixement del multilingüisme exigirà aprofundir els estudis lingüístics per tal de mostrar la unitat i diversitat de les llengües en els diferents plans d'ús i d'estructura, de sentit, significat i elements mínims; dels sons i sistemes fonològics, de les estructures lèxiques i organitzacions semàntiques, de les formes de flexió i ordre dels elements, i també de les formes d'expressió, raonament, diàleg i negociació.

L'estudi i comparació de les diferents formes i usos portarà naturalment a la comprensió dels mecanismes de variació i canvi, de manera que els estudis lingüístics es facin més i més descriptius, despertant l'interès i el respecte per les diverses formes que tenim els humans per expressar-nos, per conèixer la realitat, per en-raonar, negociar i entendre'ns.

Convé buscar i endreçar el que sabem de les diferents llengües. És evident que no sembla possible a curt termini fer un gran banc de dades amb els cinc mil idiomes existents, però sí que és possible organitzar els recursos i accessos disponibles, de manera que en poc temps poguem tenir la informació mínima de qualsevol llengua que ens interessi.

Continuarem la recerca en Endolingüística. D'una banda, hem de consolidar la comparació de llengües d'una mateixa família, feta en els diferents seminaris impartits fins ara pels professors i, de l'altra, organitzar l'estudi de diferents sistemes lingüístics, amb l'objectiu no només de millorar el coneixement d'idiomes no indoeuropeus i facilitar-hi l'accés, sinó també per abordar l'exploració sistemàtica dels recursos i perspectives didàctiques d'aquest enfocament.

Tot això em permetrà començar l'aproximació didàctica, veure de quina manera podem facilitar als mestres (i a altres persones interessades) una aproximació útil i senzilla a llengües molt allunyades. De fet, els camins ja s'han encetat, amb iniciatives públiques com les del Consell d'Europa, o privades com les dels professors Meulemans i Elias (Endolingüística), Josep Lluís Navarro (GeneralGrammar), o Till Steegmann (EuroComRom, EuroComSlav...). El meu treball pretén oferir un marc teòric que doni compte de projectes d'aquesta mena i permeti optimitzar-los.

En tots aquests exemples, es parteix de les analogies entre llengües i amb la dels aprenents i se sistematitzen les diferències. Però tots parteixen de la concepció de la llengua com a sistema. El meu plantejament porta tant la unitat com la diversitat una mica més enllà, en dues direccions. Podem dir que una llengua no és pas "una sola llengua", sinó una multiplicitat de codis, i, al mateix temps, que totes les llengües són una, són semblants, paral·leles, més enllà del concepte clàssic dels *universals*.

Però encara hi ha un aspecte, que no és estrictament lingüístic, sinó previ: la comunicació no verbal, relacionada directament amb el sentit i l'acció i, sobretot, amb la relació entre persones. Contràriament al que se suposa, sospito que la llengua no enceta relacions, sinó que circula a través de relacions prèviament obertes per altres

vies. Seria allò que deia Lull: *...lo qual apetit natural desira de la sua concepció*. Això s'ha enfocat des de la psicologia (amb recerques com les de la *intel·ligència emocional*⁶⁰, però també i sobretot des de la didàctica de la llengua. S'ha usat com a recurs, pràcticament en tots els enfocaments comunicatius originals. Molt abans, el 1953, Gattegno ja plantejava una *pedagogia de l'amor*⁶¹. En aquest camp hi ha aplicacions pràctiques i vulgaritzacions com les de De Bono⁶², o plantejaments teòrics amb recerques serioses com la *suggestopèdia*⁶³ de Lozanov, o la mateixa endolingüística.

3.1.3 Didàctica de la llengua

Les implicacions didàctiques de la noció de multilingüisme ens han de dur a enfocaments més realistes, alhora més modestos i més ambiciosos: més modestos, perquè es proposaran objectius limitats però funcionals i pràctics, que podran ser usats de seguida i, per tant, es podran integrar fàcilment en la competència de cada aprenent; més ambiciosos, perquè no es limitaran a “ensenyar” dins dels límits d'allò que “sap” l'ensenyant, sinó que estaran oberts a l'exploració de qualsevol fet de llengua i, per tant, permetran formular, validar o desmuntar hipòtesis de tota mena.

Podrem partir, finalment, d'un “enfocament comunicatiu” menys encasellat, tant amb grups relativament homogenis com amb grups molt diversos (per orígens, coneixements, competències, interessos...), aprenent de valorar i respectar totes les formes d'expressió. La classe de llengua no ha de tenir com a objectiu “perfeccionar”, “canviar” o “substituir” els hàbits comunicatius i lingüístics dels aprenents, sinó partir d'aquests hàbits i coneixements per afegir nous elements, estratègies i continguts que els ajudin a enriquir i reorganitzar els seus repertoris, formar-se criteris d'adequació social i pragmàtica i de gust estètic, i adquirir o incrementar les habilitats comunicatives que vulguin o puguin necessitar.

No es tracta del vell “enfocament comunicatiu” renovat, sinó d'un enfocament nou, que pretén assegurar, almenys, tres coses:

- que els alumnes aprenguin de veritat a comunicar-se en moltes llengües i no només que tinguin alguns coneixements sobre tres o quatre idiomes;
- que la multiplicitat, no només de llengües i de formes d'expressió, sinó també de maneres de fer, de pensar, de veure i de sentir, pugui ser present a l'escola, no com una desgràcia que cal aguantar, sino com un bé preciós que hem de cultivar;

⁶⁰ Goleman, Daniel (1996), *Inteligencia emocional*.

⁶¹ Gattegno, Caleb, *Introducción a la psicología de la afectividad y a la educación para el amor*. Madrid, Espasa Calpe, 1962.

⁶² De Bono, Edward, *The Use of lateral thinking*, Penguin, 1978, i altres : vegeu bibliografia.

⁶³ Lozanov, Georgi (1984) *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Hi ha una presentació d'Ostrander, Sheila (1979, 1983) *Superaprendizaje*, que explora prou clarament l'entorn d'aquesta línia de pensament.

- que s'arribi a garantir la supervivència i el desenvolupament normal de la nostra llengua minoritzada, al costat de totes les altres, que seran objecte del mateix respecte i interès.

Al capdavant és una proposta que concorda plenament amb els plantejaments del Marc de Referència Europeu que són, de nom i de fet, multilingües.

3.2. Definir el multilingüisme

Aquest punt té tres parts: ha de començar per delimitar el terme “multilingüisme” enfront d'altres termes; a continuació el relacionarem amb altres conceptes i, finalment, n'oferirem una definició nova i en discutirem els continguts.

3.2.1 Delimitar el terme

Hem de començar delimitant el camp lèxic, comparant *multilingüisme* amb altres termes relacionats, com *bilingüisme*, *plurilingüisme*, *unilingüisme* o *monolingüisme*, *multicultural*, *pluricultural* o *multiculturalitat*, *multilingüístic* o *multilingüista*, a través de llengües diferents.

Pel que fa al significat del terme, provisionalment, i mentre no enfoqui la qüestió amb més profunditat, parteixo de nocions de sentit comú, i entenc que:

- *pluri-* implica “plural”, i s'oposa a “singular” però també a “dual”. La seva semblança amb *plus* dona la idea de “x més un”, i es referiria a quantitats concretes, formades per addició.
- *multi-* podria indicar “més de 3”, i ens fa pensar en *multiplicació*, *multiplicitat*. Comporta la idea d'una certa complexitat i sistematització.

Tindrè en compte les definicions explícites o implícites dels diversos autors, per tal de completar aquesta primera part.

3.2.2. Relacionar-lo amb d'altres conceptes

En aquest apartat relacionaré el multilingüisme amb els altres conceptes-clau que m'han permès dibuixar la noció en el seu context teòric i pràctic, per tal de deixar clar tant allò que és com el que no és. Es tracta de nocions que ja hem anat revisant fins aquí, com ara universals, sistema, diversitat, bilingüisme...

Ja he dit abans que no hi ha consens entre els autors per marcar els límits del terme “multilingüisme” i dels altres termes relacionats. Això no és nou en el camp de la sociolingüística. Una confusió especialment malaguanyada ens arriba a través del mateix Fishmann que, havent pres el terme “diglòssia” de Ferguson, que l'havia

definida clarament⁶⁴, el va desfigurar donant-li significats confusos i incoherents que han estat represos per tots els epígons. Un altre exemple el tindriem en l'expressió "bilingüisme". Aquí ens hem de referir a la crítica d'Aracil⁶⁵, que denuncia l'ambigüetat del terme i l'ús malintencionat que se'n fa. Aplicat inicialment a individus no unilingües ni políglotes, s'ha volgut estendre abusivament a societats, amb l'objectiu, conscient o no, d'accelerar un procés de substitució lingüística més o menys avançat.

Ens centrarem en els termes treballats en l'estudi teòric, en primer lloc en didàctica de la llengua, en sociolingüística i psicolingüística, i també en política educativa i en projectes i experiències que caldrà repassar i seleccionar.

Recordem que l'escola de qualitat no s'ha limitat mai a una sola llengua, sempre ha estat plurilingüe. Convindrà fer una repassada històrica, però sobretot cal seguir amb molta cura els projectes i experiències moderns, com les Escoles Europees promugudes per la UNESCO després de la guerra, en què va participar Gattegno (1948). La revisió al més completa possible d'aquest camp em permetrà comprovar quina relació tenen algunes d'aquestes experiències amb l'opció multilingüe.

3.2.3 *Oferir una definició nova i discutir-ne els continguts*

Un cop definits els termes i el seu ús fins ara, i revisats els conceptes a través de diversos autors i experiències, haurem de presentar una proposta de definició, relacionant i sistematitzant els diferents aspectes que afecten la noció mateixa de multilingüisme: el fet de la unitat i diversitat de la llengua (o les llengües); la seva inestabilitat i continuïtat; la manera com la llengua fa i és feta (per) la societat i les persones; la igualtat i dignitat de totes i cada una de les llengües i varietats lingüístiques. Tot això configurarà un àmbit de continguts que, com he dit abans, abracen diferents camps de coneixement, des de la filosofia del llenguatge fins a la didàctica de la llengua, definint uns límits clars amb altres termes i conceptes. Cada aspecte, tant pel que fa als límits com als continguts, haurà de ser argumentat, fonamentat, discutit i raonat.

3.3. *Formular propostes i perspectives d'aplicació del multilingüisme*

El tercer objectiu és apuntar propostes, teòriques i pràctiques, d'aplicació dels plantejaments del multilingüisme. Segurament aquest és l'objectiu principal, que ens pot permetre d'animar i orientar treballs que segur que aniran molt més lluny del que una mateixa pugui arribar a fer.

⁶⁴ Fergusson (1959) Diglòssia és una situació lingüística relativament estable en què, a més dels dialectes primaris de la llengua (que pot incloure un o diversos estàndars regionals), hi ha una varietat superposada molt divergent, altament codificada, inclús gramaticalment més complexa, vehicle d'un ampli i respectat corpus de literatura escrita (d'una època anterior, o d'una altra comunitat lingüística), que s'aprèn formalment a l'escola i que és usada especialment en usos escrits i en la parla formal, però que no és usada per cap sector de la comunitat en la conversa ordinària.

⁶⁵ Aracil, a *Papers de Sociolingüística*, (1982). (*El bilingüisme com a mite*, entre altres escrits.)

3.3.1. El multilingüisme com a àmbit de recerca

D'una banda, estudis i recerques teòriques, perquè només una bona teoria, clara i fonamentada, pot permetre una acció eficaç, i hi ha molta feina a fer. Parlo d'*estudis*, en el sentit de "coneixement del que hi ha", i de *recerques*, com a creació de nou coneixement. Com he anat fent al llarg de tot el treball, divideixo les propostes en els tres grans àmbits: ciències socials en un sentit ampli; llengua i comunicació; i didàctica de la llengua, conscient, però, que més d'un estudi i/o recerca pot abraçar més d'un camp.

En ciències socials

A partir del treball fet, elaboraré una relació d'estudis i recerques a partir de les mancances detectades, establint criteris en un ordre de prioritats. Penso que serà interessant orientar treballs monogràfics sobre comunitats lingüístiques concretes; estudis paral·lels sobre la relació de llengua – cultura – folklore – música; treballs sobre contacte de llengües i conflicte lingüístic, sobre diversitat i desigualtat... I treballs sobre legislació i política lingüística i educativa, sobre els drets lingüístics, culturals, nacionals i l'educació.

En lingüística i comunicació

En primer lloc, convé sistematitzar els estudis sobre comunicació no verbal i pre-verbal, i garbejar les formes de comunicació naturals i culturals. Això ens permetria, d'una banda, posar molt més clarament les bases del treball de llengua i comunicació, per tal de veure de quines maneres el sentit de l'acció i la comunicació no verbal espontània donen pas a la comunicació verbal. I d'altra banda ens ajudaria a construir estratègies de negociació i de comunicació no verbal més eficaces a través de cultures diferents.

S'haurà de tendir a construir un gran banc de dades sobre les llengües existents, organitzant la informació de manera que pugui ser útil tant per a usuaris com per a estudiosos i investigadors.

Caldrà treballar intensament i extensa en lexicologia i en semàntica comparades, diacròniques i sincròniques. Hi ha molts estudis valuosos que cal trobar i sistematitzar, per tendir a una teoria que doni compte de l'evolució general de les paraules, de la seva diversificació i concentració⁶⁶. Alguna cosa com "una altra volta de cargol" en la direcció d'allò que van ser les lleis de Grimm en gramàtica històrica i lingüística comparada.

Convé continuar amb tot allò que ens han ensenyat els professors Meulemans i Elias. Crec que aquí hi ha un món riquíssim que pot donar les claus d'aquell "do de llengües" que podria no ser excepcional sinó força assequible, i que resulta tan necessari per l'entesa entre les persones en el món actual. Recordem algunes de les direccions del

⁶⁶ En una memorable conversa amb el Dr. Josef Elias i la Montserrat Panosa, vam expressar aquestes regularitats amb una analogia animal: les paraules fan com els gats, sempre acaben caient a terra bé, de quatre potes!

treball endolingüístic: d'una banda hi ha els codis (binaris i ternaris), que exigeixen una feina de tipus filològic, per ampliar i seguir la pista de cada codi a través de les llengües, famílies, sistemes i macrosistemes. Al costat d'això hi ha un treball semàntic, filosòfic i antropològic, que permetrà organitzar els sistemes de significat. Però tot això són aproximacions *sistemàtiques*. El més important de l'Endolingüística és l'aspecte *endo-*, l'aproximació *sistèmica*, que permet relacionar coneixement i intuïció. Allò que l'Aracil formula d'una altra manera: *És clar, si ja ho sabíeu!*, i que Elies i Meulemans postulen que sí, que ja ho sabem, que les llengües no són un obstacle per entendre'ns.

En didàctica de la llengua

En didàctica de la llengua hi ha un camp extraordinàriament extens. En primer lloc, el recull sistemàtic d'experiències que tinguin alguna relació amb l'enfocament multilingüe, amb totes les dades pertinents. Penso en els treballs fets amb l'enfocament comunicatiu, en les experiències en situacions multilingües, tant en escoles ordinàries com amb adults, i les experiències d'organització d'aula a partir de la diversitat.

Després hi ha tot un camp de recerca teòrica sobre aprenentatge focalitzat i aprenentatge *lateral*⁶⁷, sobre els mecanismes de tota mena que faciliten o dificulten l'aprenentatge en general i l'aprenentatge de la llengua en particular, sobre els aspectes neurològics que he esmentat en parlar de l'endolingüística, però també en *suggestopèdia*⁶⁸, i en altres situacions d'aprenentatge, com el que proposa Betty Edwards⁶⁹ per aprendre a dibuixar.

I cal fer recerques sobre les formes de preparació de classes, d'organització d'activitats, confecció de materials, d'observació sistemàtica dels processos d'aprenentatge, de detecció de competències, habilitats i carències. Caldrà dur a terme estudis i experiències controlades, per tal de valorar els resultats de manera fiable.

3.3.2. Aplicacions didàctiques del multilingüisme a l'escola

Les aplicacions pràctiques s'haurien de donar paral·lelament a les aules escolars, i en la formació inicial i continuada dels mestres i professors. Convé iniciar la formació en tallers i seminaris, amb una implantació a les classes progressiva i gradual, de manera que es vagi implementant a mesura que s'obtenen resultats.

Ensenyar llengua (o llengües)

Des de la perspectiva multilingüe, ensenyar llengua no fa diferència entre ensenyar-ne una o més, o entre ensenyar l'idioma propi o un altre. De fet, sempre estarem treballant en més d'un registre, d'una varietat, d'un estil, i sempre podem trobar coses sorprenents a casa, o descobrir que ja coneixíem coses d'una llengua "desconeguda".

⁶⁷ De Bono (1971, 1978).

⁶⁸ Lozanov (1984), Ostrander (1979, 1983)

⁶⁹ Betty Edwards (1989), *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*.

Per mi és evident que la implicació principal del multilingüisme és el canvi radical en l'ensenyament de la primera llengua. Si som coherents en la premissa de la *inestabilitat de la llengua*, l'hem d'aplicar en situacions suposadament unilingües. Perquè no ho són! I el reconeixement de la diferència ens obliga al respecte a cada una de les varietats i estils que usen els alumnes, i això sol resoldrà dificultats que ara es fan una muntanya.

El punt de partida és la comunicació, i no és nou. La proposta del mestre Galí partia de la reflexió dels alumnes sobre el propi parlar. L'enfocament comunicatiu pretén ensenyar llengües estrangeres fent de l'aula un espai real de comunicació, però no s'havia proposat per ensenyar la primera llengua.

Parteixo de la diversitat, present pertot i, per tant, aplicable tant a llengües primeres com a llengües afegides. Haurem de treballar en propostes concretes d'organització i dinàmiques d'aula que permetin diferents activitats al mateix temps, de manera que donin més iniciativa als alumnes, per tal que puguin treballar amb la màxima autonomia, partint dels seus interessos i propostes. Proposo combinar les dinàmiques de treball per racons i per projectes, i alternar les tasques fetes en gran grup, en grups reduïts i individualment. El treball autònom dels alumnes permet que el mestre pugui dedicar més temps als alumnes que necessiten més ajuda i atenció. L'organització d'aula és una condició imprescindible per poder treballar amb profit a partir de la diversitat.

En el treball de coordinació de les llengües presents al currículum, només cal seguir, d'una banda, les dinàmiques existents de coordinació dels mestres i, de l'altra, les nostres propostes, que facilitaran encara més aquestes coordinacions. El plantejament multilingüe permet, a més, introduir altres llengües, tant de manera puntual, com habitual i seguida. En realitat és possible treballar més de tres llengües, tant a primària com a secundària, però convé assegurar un mínim d'eficàcia, ja que els fracassos desanimen. Cal trobar bons models, tant per la competència dels mestres com per la fiabilitat del material. No cal pas treballar sempre amb material "autèntic". Els mestres han de ser competents en didàctica multilingüe, i necessiten també un bon domini en diferents idiomes. Recordem que el mestre i el material substituirà el model lingüístic social. L'exemple i la seguretat és bàsic perquè es pugui aprendre.

Convivre amb altres llengües

Pot semblar una contradicció, però en aquest punt hem de defensar el contrari del que dèiem abans. Per tenir en compte les llengües i varietats presents a classe, a l'escola o a l'entorn, no cal que el mestre les sàpiga totes. Això és impossible, però, a més, no és necessari. El mestre ha de tenir una formació lingüística general i, sobretot, una especial sensibilitat pels fets de llengua. La competència la tenen els informants, els alumnes que coneixen altres llengües. També és cert que dos informants del mateix origen poden no coincidir en les dades que ofereixen, fins i tot hi pot haver discussions i opinions contraposades. Però cal que prevalgui el principi de respecte per totes les varietats lingüístiques. No busquem una *correcció absoluta*, que hem vist que és un dels "antídots" per l'aprenentatge de llengües, sinó aproximacions successives, interès, respecte i valoració per les diferents maneres de dir les coses.

Garantir la continuïtat de la nostra llengua

La minorització no és un fenomen que afecti una sola llengua, sinó una manifestació més de la “globalització” que centrifuga allò que no assimila. L’objectiu més ambiciós de l’enfocament multilingüístic és que contribueixi a invertir el procés de minorització i substitució de les llengües que no resultin “finalistes”.

El respecte a les llengües minoritzades passa per no suposar que la llengua de tots els magrebins és l’àrab o la de tots els filipins, el tagalog. Si exigim respecte i interès per la nostra llengua, és evident que ens convé interessar-nos per *totes* les altres i respectar-les.

Es tracta d’aquella dimensió *ecològica* de la llengua que dèiem abans: la diversitat és un bé preciós que *ens convé* cultivar.

3.3.3. Aplicacions del multilingüisme en contextos no formals

Aquest enfocament multilingüe no es limita a l’àmbit de l’escola formal, sinó que també és aplicable en contextos no formals, escolars i no escolars.

Escoles d’adults

L’aplicació en escoles d’adults és especialment interessant, ja que sovint en aquests contextos la diversitat no es limita als nivells de competència en allò que s’ensenya o s’aprèn (que sovint, però no sempre, és la llengua), sinó que afecta també la procedència cultural i social, els interessos i objectius de cada alumne, el nivell d’instrucció o alfabetització, entre altres. Sovint els grups són inestables, i això dificulta encara més la preparació habitual de les classes. La nostra experiència en centres penitenciaris, on aquestes irregularitats són especialment sensibles, mostra les excel·lents perspectives d’aquest enfocament.

Contextos no escolars

Però hi ha molts ambients no escolars en què l’enfocament multilingüe no només seria útil, sinó gairebé imprescindible. Tant en serveis socials, com a la sanitat (hospitals, ambulatoris, farmàcies), en associacions i organitzacions públiques i privades, les dificultats per una comunicació simple i fluïda generen malentesos i conflictes. No ha de ser difícil posar a punt estratègies basades en aquest enfocament, tant per ajudar els professionals i particulars que es troben habitualment en situacions multilingües, com per mostrar a tothom que entendre’ns no és tan difícil com sembla.

4. Presència empírica d’experiències

Diria que tot el que he fet fins ara prepara d’una manera o altra aquest treball sobre la igualtat i la dignitat de les llengües que, com diu Hudson, és tan inalienable com la igualtat entre els pobles o la igualtat entre les persones.

Com deia al principi, en parlar de la relació d'aquest projecte amb el meu treball, tot això no surt com un bolet, sinó com a resultat de molta feina feta. D'una banda, la tasca teòrica feta a partir del Seminari de Sociolingüística de Barcelona, estudis que no són exclusivament sociolingüístics, sinó que molt sovint venien condicionats per reflexions sobre la feina d'ensenyar, i d'ensenyar llengua. Les reflexions sobre l'ús lingüístic, sobre les normes d'ús, sobre la llengua que es parla realment, sobre el català col.loquial... m'obligaven a tenir en compte, a les meves classes, coses que no eren exclusivament la gramàtica o la correcció.

El *Curs Intensiu Experimental* a la UB va ser una experiència excepcional. Dedicàvem moltes hores a la preparació de classes, a part de la formació rebuda als tallers del TEFL. La presència de tres professors en una classe d'una cinquantena d'alumnes introduïa una dinàmica comunicativa real, perquè entre nosaltres també comentàvem, discutíem, organitzàvem el que fos, allà, davant d'uns alumnes que s'esforçaven a entendre el que dèiem, encara que no els fos destinat (o potser justament perquè no els era destinat).

El grup (especialment el primer, el grup experimental) estava format per alumnes adults de diverses procedències, i no tothom entenia el castellà. Aquest fet servia perquè la llengua normal de comunicació del grup fos justament la que estaven aprenent – o les diverses *interllengües* que apareixien. Havíem previst activitats lingüístiques més “mecàniques”, com els exercicis que proposàvem cada dia en “passar llista”, activitats més fixades, o activitats relativament obertes, tenint en compte que tothom partia d'una competència mínima. Però des del primer dia els posàvem “deures” a l'hora del “descans”: havien de buscar una informació, o trobar un servei, preguntar alguna cosa. Això els permetia posar a prova la seva llengua en un context exterior a la classe. Abans ho havien preparat, i després comentaven els resultats.

Vam treballar el CLL (que nosaltres havíem traduït per ALC (“*aprenentatge de llengües en comunitat*”). Fèiem coses del *Silent Way*: les regletes de Gattegno aviat van ser “la capsa dels pronoms febles”, perquè, a petició seva, vam buscar la manera d'introduir-los (el segon dia!) en aquestes “paraules petites” que els desorientaven.

El resultat va ser espectacular. Hi havia dues mestres que acabaven d'arribar a Barcelona. A final de curs van superar el “nivell C” de *reciclatge* de mestres, amb proves i exercicis de llengua escrita inclosos. Això en el grup experimental. Però jo també feia classes de “reciclatge”, amb dos grups de “nivell A”. Vaig introduir també el material i l'enfocament, amb menys hores i més alumnes. A final de curs, gairebé tots van superar els nivells A i B.

L'organització d'aula, la dinàmica comunicativa entre ells, els espais de reflexió sobre els fets de llengua que els cridaven l'atenció, el treball lingüístic a partir de la *formulació d'hipòtesis* (que ens vam inventar), els canvis d'activitats, l'espai per parlar del que volien, dels seus dubtes i preguntes, que sempre procuràvem que responguessin ells mateixos... tot això va contribuir a fer un grup cohesionat amb ganes de treballar, amb resultats excel.lents.

Una altra experiència (complementària) va ser la del *Grup de Materials*. El compromís del *Curs Experimental* comportava la realització d'uns tallers o seminaris per a professors, per tal que altra gent pogués treballar també amb l'enfocament comunicatiu. No en vam fer un, sino molts, a Barcelona, però també al País Valencià i a Euskadi. I després de cada taller, la gent tenia gust de poc. Per això vam proposar muntar una mena de seminari permanent, amb reunions periòdiques i grups de treball per temes. Aquest grup va funcionar uns quants anys, i vam treballar materials i enfocaments: material gràfic, jocs, ús del mètode inductiu, programació i preparació de classes, treball d'aprenentatge lateral... Tot això m'ha donat un munt d'experiències que preparaven l'actual enfocament multilingüe, tot i que caldrà adaptar mètodes i recursos.

Un capítol a part el representarien Gattegno, Lozanov, De Bono, Curran, que presentaven un aspecte del seu treball que era metòdic, sistemàtic, "didàctic" en un sentit diria quasi tradicional. Però hi havia una altra part que enllaça amb allò que explicava abans de l'Endolingüística, i de Betty Edwards, sobre el "punt de Meulemans" i l'hemisferi dret del cervell: en aprenentatge, i encara més en aprenentatge de llengües, hi ha una part emocional, inconscient, lateral, global, intuïtiva... se'n pot dir de moltes maneres, però es tracta d'una estimulació que facilita (o no) l'assimilació i la retenció d'allò que s'aprèn, i ho deixa "disponible" per al moment precís en què es necessitarà. És la màgia de l'aprenentatge. Però és tan real, que si falta, fracassem. Aquest és l'altre punt que haig de treballar, que haurà d'entrar en aquesta recerca, amb tot l'aparell que calgui perquè quedi clar. Stevick⁷⁰ diu que segurament té a veure amb la relació entre l'ensenyant i l'aprenent, i el clima que s'arriba a construir a l'aula. Suposo que sí, que és això. I els companys. I les expectatives. I la por de no sortir-se'n, i l'exigència de ser perfecte, i... Això, tot això és el que penso que fa que la gent aprengui o es bloquegi. Però s'haurà de demostrar.

Encara hi ha més coses, en la meua experiència. El treball a l'Aula Alternativa, al CREI, m'ha permès treballar realment des de la diversitat, amb dos grups amb un ample ventall d'edats, de capacitats i de necessitats. Hem treballat per *racons* i per *projectes*. No hi havia gaire normes, de fet, només una: el respecte. Respectar-se entre ells, respectar les persones i el material. M'havia proposat no exigir, sinó donar espai perquè poguessin aprendre. Hi ha hagut moments molt especials, com quan un nen que es va passar els primers dies dient que venia obligat i que no volia fer res, em va demanar: "Oi que m'ensenyaràs a llegir de pressa?". O quan un altre, veient que un noi gran com ell (amb dificultats motores) aprenia de fer lletra enganxada en una pissarra blanca, va demanar de fer el mateix: si algú de la seva edat ho feia, ell també ho podia fer. Es tracta de donar confiança, i de tenir paciència. No podem exigir que aprenguin. Perquè la comunicació passi, com diu Llull, cal que hi hagi *appetit natural* que desitja allò que sap l'altre. Si no, no funciona. I si treballem prenent seriosament les persones, si no els "castiguem" pels seus "errors", si ens hi relacionem prenent-los seriosament, hi ha alguna possibilitat que algú vulgui aprendre.

Més coses: les classes de llengua amb els grups d'estrangeres a Wad Ras. Allà sí que vaig fer alguna cosa en el sentit del multilingüisme. Era un grup molt heterogeni, amb

⁷⁰ Earl W. Stevick, *Memory, Meaning & Method. Some psychological perspectives on language learning*, 1976, Newbury House.

noies analfabetes i algunes amb prou interès per qüestions culturals. Treballàvem expressions, paraules, sistemes d'escriptura diferents. Era com un joc. Portava materials, proposava activitats, coses diferents, perquè si no volien una cosa en poguessin (a)prendre una altra. De vegades calia enfrontar-nos amb el malestar, que allà dins es fa més fort. Aleshores parlàvem d'una altra cosa – en totes les llengües presents. I això ens permetia acostar-nos una mica més a la noia que, aquell dia, no estava gaire bé... No eren classes “ordinàries”, de cap manera. Però era una situació molt especial, en què em donaven molt més del que els podia portar jo.

També dins del programa “Llengües i Marginació” vaig estar col·laborant en algunes escoles de Ciutat Vella. Allà vaig aprendre que l'infant que arriba ha de poder resoldre el problema de la comunicació en un temps mínim. Si al cap de quinze dies no pot expressar les seves necessitats, si al cap d'un mes continua sense entendre res, es despenja i, o bé es tanca o es dedica a boicotejar la classe. Què faríem, nosaltres, en el seu lloc? Per tant, s'ha de trobar la manera d'assegurar aquesta comunicació mínima. Proposo un “programa d'urgència”, però cal recursos i imaginació per aplicar-lo. I cal que l'escola “s'acosti” al nouvingut, que hi hagi activitats assequibles, que no tot se li faci impossible, que hi hagi espais de manipulació, on pugui aprendre alguna cosa que li serveixi i/o que li agradi. Com fèiem al Curs Experimental, que cada dia “s'endugui alguna cosa a casa”.

Cal donar-li llengua, però sobretot cal donar-li atenció: algú que estigui més o menys pendent d'ell (pot ser un company, o més d'un, que l'ajudin a moure's per l'escola). Cal que el mestre li pugui dedicar un temps exclusiu (i per això cal canviar les dinàmiques d'aula, donar més autonomia als alumnes). Cal ajudar-lo a posar paraules a les seves necessitats. De mica en mica, sense voler-li donar tot alhora, sistemàticament i pausada, i amb atenció. Escoltar-lo. Dir-li el que demana.

La llengua que li convé és molt menys (i potser més, també) que un “nivell llindar”: un “vocabulari mínim” d'unes 400 paraules, unes quantes expressions, preguntes, maneres de demanar allò que necessita..., i unes bones estratègies per negociar significat, i interès i atenció per ell com a persona, que se senti acceptat, que vegi que el grup l'acull. Si assegurem el primer dia, la primera setmana, el primer mes... es facilitaran molt les coses.

Això és el que he après. I això és també el que ensenyo a treballar. Sense presses, amb paciència, per elaborar coses que puguin servir.

5. Perfil de la meva perspectiva. Conclusions.

He volgut presentar el tema que m'ha ocupat durant molts anys, com un programa de recerca. La finalitat que persegueixo és dibuixar una nova perspectiva, no només en el tractament de la llengua (o les llengües) a l'escola i fora, sinó proposar un canvi en la manera d'entendre què és la llengua, la seva unitat i diversitat. Ho veig com un canvi que hauria d'afectar els “sentits comuns”, sobre la comunicació i sobre la gent, i que, per això, podria modificar moltes maneres de fer. En aquest sentit, la meua perspectiva seria com mostrar una altra dimensió.

Abans de fer en ferm alguna cosa, hem de tenir clar el marc conceptual (el mapa) que orientarà l'acció. He estat tota la vida actuant sense mapa (com fan els cartògrafs!) Ara vull recollir els meus apunts, els itineraris, els territoris explorats, i confegir un mapa meu, complex i útil.

Tota l'estona he parlat de variacions i canvis. Potser el meu mapa no serà ben bé el mapa geogràfic d'un territori ferm, i s'assemblarà més als mapes de corrents marins o d'anticlons... O potser només serà un exercici personal, perquè, en definitiva,

... se hace camino al andar.

5. Referències bibliogràfiques

ACHARD, P. (1993): *La Sociologie du langage*. P.U.F. Paris.

ARACIL, L.I.V. (1982): *Papers de Sociolingüística*. La Magrana. Barcelona.

ARACIL, L.I.V. (1982): *Vida, acció, comunicació. El model de Llull i Comte*. Conferència a la sessió del 23 d'octubre de 1982 del Seminari de Sociolingüística de Barcelona, UB.

ARACIL, L.I.V. (1983): *Dir la realitat*. Barcelona, Ed.Països Catalans.

AUSTIN, J.L. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós, Barcelona.

BARBIANA, Alumnes de l'Escola de (1968): *Carta a una mestra*. Barcelona, Nova Terra.

BATESON, Gregory (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. New York, Ballantine Books.

BERNSTEIN, Basil B. (1971-1974): *Class, Codes and Control*. (3 vols.). Routledge & Kegan Paul. London. (trad.cast. *Clases, códigos y control*. Madrid, Akal, 1988-1989)

BRUNER, Jerome (1985): *La parla dels infants. Com s'aprèn a fer servir el llenguatge*. Eumo, Vic.

CANTERO, F.J., ARRIBA, J. (1997): *Psicolingüística del discurso*. Barcelona, Octaedro.

CLUA, Esteve; ESTELRICH, Pilar; KLEINB, Horst G.; STEGMANN, Tilbert D. (2003): *EuroComRom – Els set sedassos, Aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*. Aachen, Shaker (www.shaker.de)

COMTE, A. (1844): *Discours sur l'esprit positif*. Col.10/18. Paris.

COMTE, A. (1854): *La science sociale*. : Paris : Gallimard, 1972.

CONSELL D'EUROPA (2003): *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* / Consell d'Europa (trad. Josep Ferran, Montserrat Montagut). Barcelona, Generalitat de Catalunya. Andorra, Ministeri d'Educació, Cultura i Esports. Palma, Conselleria d'Educació i Cultura.

COUFFIGNAL, Louis (1963): *La cybernétique*. Paris, PUF.

COULMAS, F. (ed.) (1982): *With forked tongues. What are national languages good for?*. Karoma Publ.Singapore.

COULMAS, F. (ed.) (1997): *The Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell Publ.Ltd. Oxford.

CURRAN, C. (1976): *Counselling-learning in second languages*, Apple River III., River Press.

DE BONO, Edward: *Aprender a pensar* : Esplugues de Llobregat : Plaza & Janés, 1991 (Tít. orig.: *De Bono's thinking course*)

DE BONO, Edward: *El Mecanismo de la mente* : ensayo ; versión castellana: Francisco José Castillo ; revisión: Jorge Gaspar : Caracas : Monte Avila, 1971 (Translation of *The mechanism of mind*)

DEL MORAL, Rafael (2002): *Lenguas del mundo. Diccionario Espasa*. Madrid, Espasa-Calpe.

DUNETON, Claude (1980): *Ant-manuel de français*. Paris, Seuil.

EDWARDS, Betty (1989): *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Urano, Barcelona, 1994.

FERGUSON (1959): *Diglossia*. "Word, 15, 325-40. Reprinted in Dell Hymes, *Language in culture and society*, 429-39. New York, Harper and Row.

FILHO, Lourenço, (1930): *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*, Barcelona, Labor (Buenos Aires, Kapelusz, 1980).

FILLMORE, Charles J., KEMPLER, Daniel & WANG, William S-Y (edit.) (1979): *Individual differences in language ability and language behavior*; New York, Academic Press

FISHMAN, J. (1982) : *Sociología del lenguaje*. Cátedra. Madrid.

FREINET, Celestin, (1968): *Los métodos naturales. (I, El aprendizaje de la lengua II, El aprendizaje del dibujo III El aprendizaje de la escritura)* Barcelona, Laia, 1970-1973.

FROMM, Eric: *La patología de la normalidad*. Barcelona, Paidós, 2001.

GALÍ, Alexandre (1935): *Introducció a la Gramàtica (Instruccions per als mestres)*, Barcelona, Edit.Pedagògica.

GALÍ, Alexandre (1978): *Lliçons de llenguatge*. Barcelona. Edicions del Mall.

GATTEGNO, Caleb (1953): *Introducción a la psicología de la afectividad y a la educación para el amor* : Madrid : Espasa-Calpe, 1962

GATTEGNO, Caleb : *Reading with words in colour : a scientific study of the problems of reading* : Reading : Educational Explorers, 1969 (Five coloured word charts in pocket)

GATTEGNO, Caleb : *The Common sense of teaching foreign languages* / New York: educational Solutions, 1976

GIGLIOLI, P.P. (ed.) (1972): *Language and social context*. Penguin. Harmondsworth.

GILBERT, L., MARBÀ, T., MONTANER, E. (1981): *Curs Intensiu Experimental amb no catalanoparlants: un enfocament comunicatiu*. Comunicació presentada al I Simposium sobre l'Ensenyament del Català a No-catalanoparlants, celebrat a Vic.

GILBERT, L.; MARBÀ, T.; PORTILLO, M.C.; PUIG, G.; RIERA, J. et al. (1984): *Enfocament, materials i tècniques per a l'ensenyament del català a no-catalanoparlants adults*. Barcelona. (policopiat)

GILBERT, Lisa (1982): *Bases teòriques per a l'ensenyament comunicatiu de llengües afegides*, "Butlletí del Col·legi de Llicenciats" num 40, Juliol-agost-setembre 1982, Barcelona.

GOLEMAN, Daniel (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairos.

GOODMAN, Paul, (1964): *La des-educación obligatoria*, Barcelona, 1973, Fontanella.

GRAVES, Donald H. (1991): *Didáctica de la escritura*. Madrid, MEC / Morata.

GRINDER, John, BANDLER, Richard (1980): *La estructura de la magia (I, II)* Cuatro Vientos, Chile.

GRINDER, John, BANDLER, Richard (1982): *De sapos a príncipes*, Cuatro Vientos, Chile.

GRUP DE MATERIALS: *Dossier per al curs "Material comunicatiu per a l'ensenyament de llengües"*, Barcelona (policopiat)

GUARRO, B., MARBÀ, T. (1986): *Bilingüisme i marginació*. Comunicació presentada a la Conferència ATEE "The Evaluation of Teacher Training courses in Special Educational Needs.

HALLIDAY, M.A.K. (1978): *Language as social semiotic*. Arnold. London. (trad. cast. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, FCE, 1982)

HALLIDAY, M.A.K. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Médica y Técnica, Barcelona.

HAUGEN, E. (1972): *The ecology of language*. Stanford, California. Stanford University Press.

HOLT, John (1980): *How children fail*, Harmondsworth: Penguin Books, 1987.

HOLT, John (1980): *How children learn*, Middlesex, Penguin Books.

HOLT, John, (1975): *El fracaso de la escuela*. Madrid, Alianza, 1986.

HUDSON, R.A. (1980): *Sociolinguistics*. Cambridge University Press. Cambridge. (Trad. cast.: *La Sociolingüística*. Anagrama.)

HUSEN, T., OPPER, S. (1984): *Educación multicultural y multilingüe*. Narcea. Madrid.

HYMES, D.H. (ed.) (1964): *Language in culture and society. A reader in linguistics and anthropology*. Harper & Rox Publ. New York.

HYMES, Del (1971): *On Communicative Competence*. Philadelphia,; University of Pennsylvania Press. Reprod. in J.B.Pride and J. Holmes, (eds), (1972), *Sociolinguistics*, 269-93, Harmondsworth, Middlesex, Penguin Ed.

INGLES, Josep (1988): *Els espais compartits en l'oferta lingüística*. Barcelona, El Llamp.

JACOB, François (1970): *La logique du vivant. Une histoire de l'héredité*. Paris

JESPERSEN, O. (1926): *Mankind, Nation and Individual*. (Trad. catalana : (1969): *La llengua en la humanitat, la nació i l'individu*. Edicions 62. Barcelona.

KENT, Louise R. (1983): "El niño que no se comunica", *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, vol. III, núm. 2. Barcelona, 1983.

LAGUNA, Encarna, (1995): *Como desarrollar la expresión a través del teatro*, CEAC. Barcelona.

LAING, Roanld D. (1967): *La política de la experiencia*, Barcelona, 1978, Crítica.

LEVI-STRAUSS, Claude (1961): *Race et histoire*. Paris

LEWIN, Kurt (1969): *Dinámica de la personalidad*. Madrid, Paidós.

LLULL, Ramon, (1294) : *Libre del Sisen Seny*, Montpeller. (no en conec cap edició completa).

LLULL, Ramon: *Doctrina Pueril*, Barcelona, Editorial Barcino, 1972.

LODI, Mario (1977): *El país errado. Diario de una experiencia pedagógica*. Barcelona, Laia.

LOZANOV, Georgi : *Suggestology and outlines of suggestopedy* ; translated by Marjorie Hall-Pozharlieva and Krassimira Pashmakova : New York [etc.] : Gordon and Breach, 1984

LURIA, A. R., LEONTIEV, VIGOCKIJ : *Psicología y pedagogía* ; Luria, Leontiev, Vigotskij ; traducción del italiano de Ma. Esther Benítez . Madrid : Akal, 1986

LURIA, A.R. (1978), *Lenguaje y pensamiento*. Fontanella, Barcelona.

MAALOUF, Amin (1998): *Les identitats que maten. Per una mundialització que respecti la diversitat*. Barcelona, La Campana.

MARBÀ, T. (1985): *Model Lingüístic Social*. Comunicació presentada al I Congreso Internacional de Psicolingüística Aplicada, celebrat a Barcelona.

MARBÀ, T. (1988): *Substitució lingüística, educació i escola multilingüe*. Comunicació presentada a la 13^a Conferència Internacional de l'ATEE celebrada a Barcelona.

MARBÀ, T. (1989): "Funció positiva de l'error en el procés d'aprenentatge", a *Qüestions obertes en didàctica de la llengua*, editat amb M.Paz Battaner (1989, Barcelona, UB)

MARBÀ, T. (1994): "La Reforma Educativa a l'Educació Primària." Publicat a : *Saber de lletra. La Llengua i la Literatura en el Projecte Curricular de Centre*. (pags. 101-106), Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.

MARBÀ, T. (1998): *Les paraules són capsetes...* publicat al núm 28 (juliol-agost-setembre 2002) de "Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura", Barcelona, Graó. (pgs.97-104)

MARBÀ, T. (1998): "Desde la Sociolingüística" a *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (editat per Antonio Mendoza, 1998, Barcelona, ICE/Horsori, pp.40-60.

MARBÀ, T. (2000): *Enseñar lengua a niños inmigrantes*. Publicat a "Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura". Núm. 23. Gener 2000, Barcelona, Graó. Pàgs. 59-67.

MARBÀ, T. (2001): *Unidad y diversidad. Enseñar y aprender lenguas en contextos multilingües*. Ponència al Congreso Internacional de Educación Plurilingüe - Hezkuntza Eleanitzaren Nazioarteko Batzarra, celebrat a Getxo (Bizkaia)

MARBÀ, T. *et al.*(1984) (Grup d'Anàlisi del Discurs) (1984): *Igualdad y Desigualdad*. Comunicació presentada al Hizkuntza Minorizatuen Soziologi Biltzarrea - I Congreso de Sociología de Lenguas Minorizadas, celebrat a Getxo.

MARBÀ, T.; PANOSA, M. (1995): *Escoltar i parlar en la generació del 'zapping'*. Comunicació presentada a les Jornades sobre Llengua i Ensenyament, celebrades a Barcelona.

MARBÀ, T.; PANOSA, M.; CODINA, G. (2002): *Ensenyar a escriure en aules multilingües*. Comunicació presentada al XXIII Seminari de Llengües i Educació "Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat", Barcelona, ICE, maig 2002.

MARBÀ, T.; PANOSA, M.; MOLIST, E. (1994): *Endolingüística Decaglot a If System*. Publicat a "Interaula. Butlletí de les Escoles Catalanes de Mestres", núm 21-22, juliol-agost-setembre 1994. Vic, Eumo. Pags. 52-53.

MARBÀ, Teresa (1987): "Àmbits i límits" en Seminari de Sociolingüística de Barcelona (1987) *La diversitat (im)pertinent: Gent, política, llengües*. Barcelona, El Llamp.

MEILLET, Antoine: *Linguistique historique et linguistique générale*. Champion, 1965.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (coor.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, ICE, SEDLL, Horsori.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (coor.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid (etc.), Prentice Hall.

MEULEMANS, C., ELIAS, J. (1993): *Introducción a la Endolingüística. Decaglot a I*. Barcelona, Límite.

MEULEMANS, C.S., ELIAS, J.A., ELIAS MEULEMANS, Didier (1989): *IF-System. Iniciación endolingüística al inglés y al francés. Decaglot a II*. México.

MEULEMANS, C.S., ELIAS, J.A., ELIAS MEULEMANS, Didier (1994): *Karma, Chakra, Avastha. Iniciación endolingüística al sánscrito. Decaglot a III*. México.

MILLAS, Juan José, FRAGUAS, Antonio "FORGES": *Números pares, impares e idiotas*. Barcelona, Alba editorial / Extraños en un tren, 2001.

MOLLÀ, T., PALANCA, C. (1987): *Curs de Sociolingüística*. Bromera, Alzira.

NAVARRO, Josep Lluís : <http://www.generalgrammar.com>

NEBRIJA, Elio Antonio de (1492): *Gramática de la lengua castellana*. (estudio y edición Antonio Quilis. Madrid, Editora Nacional, 1980.

ORWELL, Georges (1948): *1984*. Barcelona, Llibres a mà.

OSTRANDER, Sheila : *Superaprendizaje : nuevos métodos de aprendizaje rápido, sin agobios ni tensiones, para potenciar su Memoria y mejorar su eficacia profesional y deportiva* ; Sheila Ostrander y Lynn Schroeder ; con la Colaboración de Nancy

Ostrander ; [traducida por A.M. Álvarez Flórez y Ángela Pérez] : Barcelona [etc.] : Grijalbo, DL 1983. (Ed.orig.: Superlearning, Nova York : Delacorte Press and Confucian Press, 1979)

PIAGET, J. (1977): *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

PIAGET, Jean (1968): *Le Structuralisme*. Paris, PUF.

PIAGET, Jean, (1976): *Le comportement moteur de l'évolution*, París, Gallimard.

RIEDL, Rupert (1981): *Biología del conocimiento. Los fundamentos filogenéticos de la razón*. Barcelona, 1986, Labor

SAPIR, Edward (1954): *El llenguatge. Introducció a l'estudi de la parla*. Empúries, Barcelona, 1987.

SAUNDERS, P.T., (1983): *Una introducción a la teoría de catástrofes*. Madrid.

SAUSSURE, Ferdinand de, (1916): *Cours de linguistique générale*, publ.par Charles Bally et Albert Sechehaye. Éd.critique par Tulio de Mauro, Paris, Payot, 1974.

SEMINARI DE SOCIOLINGÜÍSTICA.(1987): *La diversitat (im)pertinent. Gent, política, llengües*. El Llamp. Barcelona.

SIMMEL, Georg, (1908): *Sociología. Estudio sobre las formas de socialización*. Madrid, Espasa.

SPITZ, René (1958): *El primer año de vida del niño. La génesis de las primeras relaciones objetales*. Madrid, Aguilar, 1981.

STERNBERG, Robert J. (1985): *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*, Barcelona, 1986 Labor.

STEVICK, Earl W., (1976): *Memory, Meaning & Method. Some psychological perspectives on language learning*, Rowley, Mass, Newbury House.

SWADESH, Mauricio, (1966): *El lenguaje y la vida humana*, México, FCE.

SWADESH, Morris (1972): *The Origin and diversification of language ; edited by Joel Sherzer ; foreword by Dell Hymes*. London, Routledge & Kegan Paul.

TONUCCI, F. (1982): *La diversidad como valor en una escuela que cambia*. Conferència a les Jornades sobre la formació del mestre especialitzat en educació especial. Barcelona, UB.

TOSQUELLAS, Francesc (1966): *El maternatge terapèutic en deficients mentals profunds*. Barcelona, Nova Terra.

TURRÓ, Ramon (1912): *L'origen del coneixement: la fam.* Barcelona, MOLC (1980)

VAN EK, J.A.(1977): *The Threshold Lever for Modern Language Learning in Schools.* London, Longman.

VIGOCKIJ, Lev Sem'onovic : *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores /* edición al cuidado de Michael Cole [y otros] ; Nota biográfica de A.R. Luria ; [Traducción: Silvia Furió] , Barcelona : Crítica, 1979

VIGOCKIJ, Lev Sem'onovic : *Obras escogidas*; edición en castellano dirigida por Amelia Álvarez y Pablo del Río. Madrid : Visor, <1995>-

VIGOCKIJ, Lev Sem'onovic : *Pensament i llenguatge / Lev Semiònovitx Vigotskij ;* introducció i tria de textos d'Ignasi Vila i Rosa Colomina ; traducció d'Andreu Roca i Pepi Andreu. Vic : EUMO, 1988

VIGOCKIJ, Lev Sem'onovic : *Pensament i llenguatge / Lev Semiònovitx Vigotskij ;* introducció i tria de textos d'Ignasi Vila i Rosa Colomina ; traducció d'Andreu Roca i Pepi Andreu. Vic : EUMO, 1988

VIGOCKIJ, Lev Sem'onovic : *Pensamiento y lenguaje : teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.*; prólogo del profesor Dr. José Itzigsohn ; comentarios críticos de Jean Piaget. Buenos Aires : La Pléyade, 1977

VIGOTSKIJ, L.S.: “Aprendizaje y desarrollo intelectual en edad escolar” in: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKIJ, *Psicología y pedagogía*, Madrid, 1979, Akal.

WAGENSBERG, Jorge (2003): *Si la natura és la resposta, quina era la pregunta?* , Barcelona, Tusquets.

WATZLAWICK, Paul et al (1986): *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas.* Barcelona, Herder.

WATZLAWICK, Paul. (1986): *El lenguaje del cambio. Nueva técnica de la comunicación terapéutica.* Barcelona, Herder.

WEINREICH. U. (1953): *Languages in contact. Findings and Problems.* Mouton. The Hague. (Trad.cat.: *Llengües en contacte.* Bromera. Alzira.)