

Zeitschrift  
für  
Katalanistik

22 (2009)



# Zeitschrift für Katalanistik

Revista d'Estudis Catalans

*Begründet von / Fundada per*  
Tilbert Dídac Stegmann

*Herausgegeben von / Editada per*  
Roger Friedlein, Johannes Kabatek,  
Claus D. Pusch, Gerhard Wild

*Publiziert unter der Schirmherrschaft von*  
*Publicada sota el patrocini de*  
Deutscher Katalanistenverband (DKV)  
Centre UNESCO de Catalunya  
Generalitat de Catalunya

Vol. 22 (2009)

Freiburg / Tübingen 2009  
ISSN 0932-2221

<https://doi.org/10.46586/ZfK.2009.I-376>

Aufsätze sowie Rezensionsexemplare werden an die Redaktionsadresse (*Zeitschrift für Katalanistik*, Romanisches Seminar, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Platz der Universität 3, D-79085 Freiburg im Breisgau, E-mail <zfk@katalanistik.de>) erbeten.

Els textos i els exemplars de ressenya s'han d'enviar a la redacció (*Zeitschrift für Katalanistik*, Romanisches Seminar, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Platz der Universität 3, D-79085 Freiburg im Breisgau, c/e <zfk@katalanistik.de>).

## Zeitschrift für Katalanistik 22

ISSN 0932-2221 · www.katalanistik.de/zfk

© Romanische Seminare der Universitäten Freiburg und Tübingen  
Freiburg im Breisgau / Tübingen 2009  
Alle Rechte vorbehalten.

Sie finden den vollständigen Text der *ZfK* 22 im Internet unter folgender Adresse /  
Podeu trobar el text complet de la *ZfK* 22 a internet a l'adreça següent:  
<<http://www.katalanistik.de/zfk>>

*Aquesta publicació s'ha realitzat amb el suport de · Diese Publikation erscheint mit Unterstützung von:*



Institut Ramon Llull, Barcelona



Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg im Breisgau



Eberhard-Karls-Universität, Tübingen



Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main

*und in Zusammenarbeit mit · i en col·laboració amb:*



Deutscher Katalanistenverband e.V. /  
Associació Germano-Catalana, Freiburg im Breisgau

Redaktion: Claus D. Pusch (Freiburg i. Br.), Johannes Kabatek (Tübingen)

Redaktionelle Mitarbeit: Antoinette Regan (Freiburg i. Br.)

Satz: Claus D. Pusch

Vertrieb / Distribució: TFM – Verlag Teo Ferrer de Mesquita,

Große Seestraße 47, D-60486 Frankfurt am Main,

Tel. +49 / (0)69 / 28 26 47, Fax +49 / (0)69 / 28 73 63,

E-mail <[noack@tfmonline.de](mailto:noack@tfmonline.de)>, Internet <<http://www.tfmonline.de>>.

Bestellungen bitte an den Verlag TFM /

Dirigiu les comandes de subscripció a l'editorial TFM.

Druck: Gulde-Druck Tübingen <<http://www.gulde-druck.de>>

# Inhaltsverzeichnis

## Índex

### ■ Dossier: Llengua i joves als Països Catalans · Jugendsprache in den Katalanischen Ländern

- Katharina Wieland (Berlin):  
Introducció: Llengua i joves als Països Catalans ..... 3
- Elisenda Bernal (Barcelona) · Carsten Sinner (Leipzig):  
*Al seu rotillo: aproximació al llenguatge juvenil català* ..... 7
- Sophia Simon (Zürich):  
„Algherese? Sì, ma solo per scherzare.“ Zum Gebrauch katalanischer Versatzstücke in der Jugendsprache von L'Alguer ..... 37
- Josep M. Baldaquí Escandell (Alacant):  
Inseguretat lingüística o consciència normativa? Inseguretat i ús de la llengua entre els joves valencians ..... 71
- Ignasi Vila · Carina Siqués · Judith Oller (Barcelona / Girona):  
Usos lingüístics de l'alumnat d'origen estranger a l'educació primària de Catalunya ..... 95
- Kathryn A. Woolard (San Diego):  
Linguistic Consciousness among Adolescents in Catalonia: A Case Study from the Barcelona Urban Area in Longitudinal Perspective ..... 125
- Juli Palou · Montserrat Fons (Barcelona):  
Actituds dels docents davant les noves situacions escolars multiculturals i multilingües: qüestions recurrents ..... 151

Vanessa Bretxa i Riera (Barcelona): El salt a secundària: els preadolescents, consum cultural i llengua .....	171
Elena Heidepriem (Barcelona): Bibliografia seleccionada i comentada sobre llengua i joventut .....	203
<b>■ Aufsätze · Articles</b>	
Isabel Müller (München): „Creixent saber, l'ignorança's desperta“ – Ausiàs Marchs <i>Cant CXIII</i> und die Grenzen des menschlichen Wissens .....	225
Nel·lo Pellisser i Rossell (València): La producció discursiva de Martí Domínguez i Barberà (1908–1984) i els seus registres expressius .....	249
Gabriela H. Venetz (Zürich): Il <i>Codice Aragonese</i> (1458–1460): la distribuzione delle tre lingue napoletana, catalana e latina .....	273
<b>■ Dokumentation · Documentació</b>	
Pep Valsalobre (Girona): Institut de Llengua i Cultura Catalanes: 25 anys de recerca en filologia catalana .....	293
Antoni L. Moll (Barcelona): Projecte <i>Mimesi</i> . Idees literàries catalanes del Renaixement, del Barroc i de la Il·lustració .....	305
Adolf Beltran (València): La sociedad valenciana y los medios de comunicación .....	315
Anna Platt González (Frankfurt am Main): Lehrveranstaltungen katalanischer Thematik an den Hochschulen des deutschen Sprachbereichs im Sommer- semester 2008 und im Wintersemester 2008/2009 .....	329

## ■ Buchbesprechungen · Ressenyes

- Lo Nou Testament. Traducció de Josep Melcior Prat.* Barcelona: Associació Bíblica de Catalunya / Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2008 (Corpus Biblicum Catalanicum; 38) [Alexander Fidora, Barcelona] ..... 341
- Lluís Gimeno Betí: *Aproximació lingüística als inicis de la llengua catalana (segles VIII al XIII).* Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2005 [Marc-Olivier Hinzelin, Oxford / Lyon] ..... 343
- Clàudia Pons Moll: *La teoria de l'optimitat. Una introducció aplicada al català de les Illes Balears.* Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2007 (Biblioteca Milà i Fontanals, 51) [Maria Cabrera i Callís, Barcelona] ..... 347
- Max Doppelbauer / Peter Cichon (Hrsg.): *La España multilingüe: Lenguas y políticas lingüísticas de España.* Wien: Edition Praesens, 2008 [Gloria Keller, Freiburg im Breisgau] ..... 359
- Josep Bargalló (coord.): *Onze de Frankfurt. A Alemanya, en català.* Barcelona: Institut Ramon Llull, 2007 [Ferran Robles i Sabater, València] ..... 362
- Pilar Arnau i Segarra / Gero Arnscheidt / Tilbert Dídac Stegmann / Manfred Tietz (Hg.): *Narrative Neuanfänge. Der katalanische Roman der Gegenwart. Einzelinterpretationen.* Berlin: edition tranvia / Verlag Walter Frey, 2007 (Kultur und Gesellschaft der katalanischen Länder; 5) [Marcus Thomas Bosshard, Freiburg im Breisgau] ..... 366
- Josep M. Fonalleras: *August und Gustau.* Roman. Aus dem Katalanischen von Monika Lübcke. München: A1 Verlag, 2008 / Toni Sala: *Zwischenland.* Roman. Aus dem Katalanischen von Monika Lübcke. München: A1 Verlag, 2008 [Barbara Richter, Berlin] ..... 369

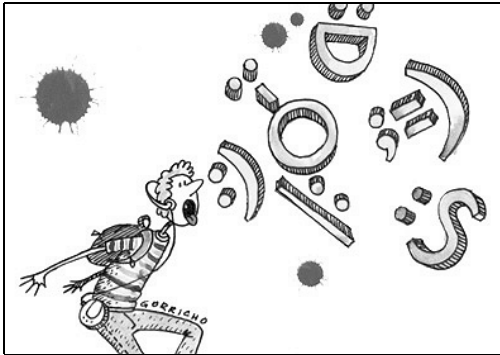
Hinweise zur Texteinrichtung · Normes per a la preparació dels textos · Guidelines for the submission of texts .....	372
---	-----



Dossier

Llengua i joves als Països Catalans ·  
Jugendsprache in den Katalanischen  
Ländern

Coordinació · Koordination:  
Katharina Wieland (Berlin)







# Introducció: Llengua i joves als Països Catalans

Katharina Wieland (Berlin)

“Els joves ja no parlen català!” “Els joves parlen com els ve de gust, no fan gaire atenció a la llengua i no saben parlar ni escriure correctament en català.” “El llenguatge juvenil contribueix a la decadència de la llengua catalana.”

Tots ja hem escoltat constatacions semblants quan es parla del tema de com parlen els joves, quins usos de la llengua tenen i què significa el llenguatge juvenil pel futur d’una llengua. Moltes vegades, la opinió pública es presenta força reservada o, fins i tot, negativa davant aspectes del llenguatge juvenil.

Tots sabem, per tant, que són tòpics i que, lingüísticament parlant, la discussió és molt més diferenciada i també complicada. Primer de tot, ens hem de preguntar com definim, des d’una perspectiva lingüística, el terme “llenguatge juvenil”. Per a uns, és un registre, pels altres és simplement un argot; nosaltres seguim aquí la línia d’investigació alemanya de Neuland<sup>1</sup> que parla d’un estil de parla, un concepte que s’apropa a la concepció del llenguatge juvenil com a una varietat diafàsica.

Aquesta línia més lingüística segueixen els articles de Carsten Sinner i Elisenda Bernal així com el de Sophia Simon. El primer (“*Al seu rotllo: aproximació al llenguatge juvenil català*”) analitza el llenguatge juvenil en un programa de ràdio nocturn (de 23.00 a 2.00 h) anomenat “Prohibit als pares” que es va emetre entre el setembre de 2003 i juliol de 2006 a l’emissora Ràdio Flaixbac FM i en què s’hi tractaven temes d’amor, sexe, amistat, infidelitats, drogues, etc. Els autors es pregunten quins recursos lèxics (manlleu, derivació, etc.) els joves, que intervenen en el programa, utilitzen i fins a quin punt aquests recursos són genuïns de la llengua catalana.

---

1 Cf. Neuland, Eva (2002): «Subkulturelle Stile. Tendenzen der Substandardisierung in der deutschen Gegenwartssprache am Beispiel der Quersprachigkeit von Jugendlichen», in: Neuland, Eva (ed.): *Jugendsprache – Jugendliteratur – Jugendkultur. Jugendliche Ausdrucksformen im Schnittpunkt der Disziplinen*, Frankfurt am Main: Lang, 131–148.

En l'article següent ("Algherese? Sí, ma solo per scherzare"), Sophia Simon discuteix la situació i la vitalitat de la llengua catalana a l'Alguer amb referència als parlants joves. L'article es basa en entrevistes qualitatives fetes amb joves interlocutors que demostren que els joves que viuen a l'Alguer no parlen català sinó que només utilitzen elements catalans en la seva parla quotidiana (en italià) com a elements identificadors del seu "peer group" respectiu.

En segon lloc i més sociolingüísticament parlant, és interessant mirar quins són els usos que fan els joves de la llengua catalana. Aquest aspecte també és molt important quan es tracta d'analitzar els efectes de l'ensenyament de la llengua catalana a les escoles i instituts, els usos lingüístics dels joves fora del context escolar i també l'autoavaluació lingüística dels mateixos joves. En aquest context, Josep Baldaquí presenta un anàlisi ("La inseguretats lingüística i l'ús de la llengua entre els joves valencians") de les relacions existents entre l'ús de la llengua catalana al País Valencià i la inseguretats lingüística. A partir de dos índexs, un sobre la consciència que tenen els parlants de la distància entre els usos lingüístics normatius i els usos lingüístics propis, i un altre que exposa la percepció i les creences sobre la inseguretats lingüística, l'autor presenta un estudi quantitatiu fet amb més de 2.000 joves entre 14 i 16 anys a centres escolars al País Valencià.

Ignasi Vila, Carina Sigués i Judit Oller s'interessen més pel context escolar i la situació de la llengua catalana a les aules amb alts percentatges d'alumnes d'origen estranger. En la seva contribució ("Usos lingüístics de l'alumnat d'origen estranger a l'educació primària de Catalunya") els autors es pregunten si el català no pot servir de "llengua franca" per a alumnes d'una mateixa classe en la qual es poden arribar a trobar 10 o més llengües maternes diferents. L'article, que és el producte d'un estudi etnogràfic realitzat durant 5 anys, té una doble perspectiva: d'una banda, descriure i analitzar els usos de l'alumnat de les diferents llengües presents a l'escola i, de l'altra, descriure i analitzar les característiques lingüístiques de la llengua catalana emprada per l'alumnat. Els resultats mostren que, durant força temps, el català és la llengua d'ús habitual de l'alumnat en les seves relacions tant entre ells com amb el professorat, però que, a mesura que l'alumnat avança dintre del sistema d'educació obligatòria, els usos informals de la llengua catalana són substituïts pel castellà.

La tercera línia d'investigació en el context del llenguatge juvenil que presenta aquest dossier és el tema de les actituds lingüístiques. Què opinen els joves de la llengua catalana, comparant-la amb la castellana? Aquesta és

la pregunta clau de Kathryn Woolard que en un estudi longitudinal (“Consciència lingüística entre joves a Catalunya”) investiga amb mètodes de l’antropologia lingüística com l’ús institucional i, especialment, el predomini del català a l’ensenyament han afectat el significat social de la llengua per a la gent jove d’origen castellanoparlant.

Parlant d’actituds, Juli Palou i Montserrat Fons focalitzen els professors de secundària i les seves opinions sobre les competències lingüístiques dels seus alumnes en el context de la migració. En el seu article (“Actituds del professorat davant la competència multilingüe dels joves de secundària”) les dues autores intenten fer entendre les actituds d’un grup de professors davant la nova realitat plurilingüe a les escoles catalanes i les peculiaritats que presenten els intercanvis lingüístics. S’analitzen i s’apunten les relacions que hi ha entre les experiències de vida lingüística del professorat i les seves pràctiques a l’hora d’ensenyar la llengua catalana en aquest nou context.

Un punt relacionat amb la llengua és el consum cultural, sobretot en aquelles activitats del lleure que depenen altament de la paraula parlada o escrita. Partint d’aquesta perspectiva, Vanessa Bretxa analitza des d’una perspectiva sociològica el consum de cultura dels joves i es pregunta si la llengua és rellevant per a explicar el consum cultural a Catalunya i si existeixen tipologies de consumidors segons la llengua inicial (“El salt a secundària: els preadolescents, consum cultural i llengua”).

Concloem el dossier amb una bibliografia seleccionada de publicacions catalanes reunida per Elena Heidepriem. Es presenten obres de caire general sobre la joventut actual i també estudis específics que donen a conèixer qüestions concretes sobre aspectes lingüístics, opinions, actituds lingüístiques i usos lingüístics de joves. ■

- Katharina Wieland, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Romanistik, Unter den Linden 6, D-10099 Berlin, <katharina.wieland@rz.hu-berlin.de>.



# Al seu rotllo: aproximació al llenguatge juvenil català

Elisenda Bernal (Barcelona)  
Carsten Sinner (Leipzig)

## ■ 1 Introducció

Volem començar aquesta contribució amb un acudit que ja vam citar en un treball anterior.<sup>1</sup> El febrer de 2008, en un article publicat al diari *Avui*, Isabel-Clara Simó escrivia sobre una observació que havia llegit en el grup de debat cibernètic *Català Sempre* –de persones disposades a usar exclusivament el català– probablement escrit per un noi jove i que l’havia colpit: “Es pot lligar en català?». Explica l’escriptora:

L'autor afirma que la nit, almenys la barcelonina, és castellana. Diu que quan t'agrada una noia i tens possibilitats d'èxit, o bé canvies de llengua o no et menjaràs una rosca. I el mateix deu passar amb les noies, per una simple qüestió de simetria. La pregunta ens porta directament a aquesta altra: per què es lliga en castellà?

Simó explica que aquestes paraules la van fer pensar en un fet d'importància vital i que ella no tenia present, i continua:

Se m'ocorren algunes hipòtesis: que l'oci en general és en castellà, perquè hem perdut aquesta partida des del principi de la Transició, i ens divertim en anglès o en castellà. També que, imitatius com som, aprenem a lligar (i a besar i d'altres festives intimitats) de les pel·lícules i de la televisió, totes bàsicament en castellà. [...] I un cop has començat una relació en castellà, encara que íntimis, costa molt canviar de llengua. Si jo pogués, creieu-me, en faria un treball de camp, i una ponència per a algun congrés que tindria lloc, potser, al carrer Pau Casals de París o al costat del teatre on han representat un Palau i Fabre... a Madrid.

---

1 En el I *Congrés de Neologia en les Llengües Romàniques* a Barcelona vam presentar una primera anàlisi del corpus que treballem en aquesta contribució, en la qual ens vam centrar en els neologismes formals (Bernal / Sinner, 2008).

El present treball vol contribuir a l'estudi que suggereix Simó, analitzant el lèxic utilitzat pels joves, centrat en les paraules creades per processos formals o que són el resultat de processos semàntics, i els manlleus, per indagar la genuïtat de les diverses solucions que s'hi constaten.

La determinació de la genuïtat d'un element, però, requereix també l'anàlisi de la seva posició dins de la llengua, és a dir, s'ha de determinar si es mou dins o fora del que permeten les normes d'ús tradicionals. S'ha de determinar si els mecanismes de formació i els lexemes que en resulten corresponen a allò que és normal, esperable i acceptable segons les pautes de la llengua catalana. Aquest tipus de valoració implica separar allò que es pot considerar genuï del que *no* pot classificar-se com a acceptable, segons les normes de construcció de paraules del català. Aquesta diferenciació, doncs, requereix aïllar tot allò que no és català del que sí ho és. Ara bé, no sempre és possible aquesta distinció, ja que, per un costat, falten descripcions de la llengua oral, i sobretot en el nivell de les realitzacions col·loquials i juvenils, i, per l'altre, hi ha solucions que, si bé podrien considerar-se catalanes, amb certa probabilitat s'han d'explicar amb les influències d'altres llengües i, sobretot, del castellà. Precisament en el cas dels castellanismes, però, a més de casos de simples interferències, també hi ha formes o estructures que podrien explicar-se com a usos deliberats, ja que l'ús de formes foranes es considera constitutiu de les parles juvenils. Vegem breument a continuació cadascun d'aquests punts.

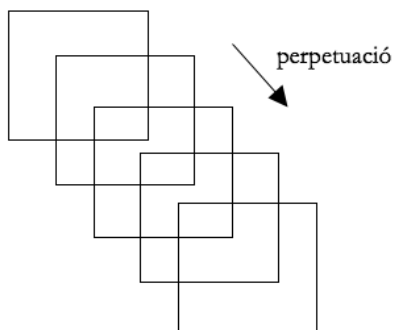
## ■ 1.1 Descripció de la llengua oral

S'ha lamentat repetidament la falta de descripcions completes de la llengua oral contemporània catalana, i particularment de la llengua col·loquial (que s'ha explicat amb la preocupació fàcilment comprensible per la formulació d'una norma escrita de la llengua catalana), fet que, per cert, també dificulta l'estudi del contacte entre català i castellà i constitueix un problema particularment greu per a la distinció de les dues llengües en els registres més allunyats de la llengua de distància (vegeu Vila, 1996: 275; Sinner, 2004: 27; Sinner i Wieland, 2008; Sinner, 2008; Wieland, 2008a).

Un dels fenòmens característics dels llenguatges juvenils és la seva poca estabilitat, o dit d'una altra manera, a la inversa, la seva gran flexibilitat. Els intents de ser diferent “dels altres”, és a dir, dels més grans, i de formar part d'un determinat grup porten a l'adopció de la llengua o dels trets més remarcables de la llengua del *peer group*, el grup de persones de la mateixa edat o de persones que es considera “equivalent”, és a dir, d'igual categoria.



Això fa que els llenguatges juvenils es modifiquin contínuament, que hi hagi innovacions constants: mots, expressions i característiques morfològiques, sintàctiques i fonètiques poden “passar de moda” molt ràpidament. El que els joves consideren “de moda” pot variar molt de pressa i en funció tant de l’edat com del lloc, i, com a conseqüència, hi ha una gran variació en el temps i en l’espai. Aquesta “inestabilitat” explica també per què les simulacions dels llenguatges juvenils als mitjans de comunicació són titllades tan sovint com a “ridícules” i “antiquades” per part dels joves. Quan surten dels grups d’adolescents i es fan adults, els parlants perden la noció del que és “adequat” i “acceptable” dins del registre en qüestió. Ara bé, no hi ha contradicció entre una continuïtat de les parles juvenils entre els grups etaris sense ruptures i una renovació contínua dels llenguatges juvenils. Els grups etaris que fan ús de varietats identificables com a parla juvenil se solapen; els joves entren en els grups que les usen o surten d’ells a mesura que es fan més grans, però en diferents moments, és a dir, els grups es renoven a poc a poc. Això fa que la parla es pugui perpetuar malgrat la seva renovació gradual, fet que es pot representar amb el model següent:



Gràfic 1.

Aquestes modificacions constants fan encara més difícil la determinació d'allò que es pot considerar propi de la parla juvenil i allò que és, simplement, llengua col·loquial, ja que part dels usos juvenils entren en els registres col·loquials generals a mesura que els parlants es fan grans i “exporten” elements del llenguatge juvenil, és a dir, els continuen usant fora dels registres exclusivament juvenils. Les descripcions que hi ha del català col·loquial, però, no són una veritable descripció d'usos en un moment concret per determinats parlants en un lloc determinat, sinó que fan l'in-

ventari de tots els fenòmens que els autors respectius consideren típics o constitutius dels llenguatges col·loquials.<sup>2</sup>

Els llenguatges juvenils del català i del castellà a Catalunya es desenvolupen, en gran part, en un context de bilingüisme (vegeu Wieland, 2005; 2008b: 155).<sup>3</sup> Bona part del vocabulari del llenguatge juvenil és aquell usat en els dominis de la llengua que a les aules escolars i universitàries no se solen tractar i que formen part de les àrees menys “normalitzades” del català: sexualitat i flirteig, música i moda, lleure, experiències (reals o presumptes) amb alcohol i drogues, etc. Són els dominis de la vida privada en els quals els intents de normalització i de divulgació de la norma es ressenten més, ja que són rebutjats pels mateixos parlants que senten la seva vida privada envaïda per les campanyes de normalització i que volen separar allò que consideren “públic” o “d’interès de la comunitat” d’allò que consideren privat i íntim, com ara la llengua que parlen amb els amics, amants, etc. (vegeu Sinner i Wieland, 2008).

És clar que la interrupció de la perpetuació de la llengua catalana durant la dictadura, que és precisament el que la normalització intenta “curar”, deu haver tingut conseqüències particularment dolentes en registres tan poc estables com la parla juvenil, que és la parla d’una franja d’edat molt breu. Depèn de la tradicionalització dins del mateix endogrup que es realitza dins d’un període molt curt i que a causa de les alteracions i canvis freqüents no pot ser “recuperada” fàcilment un cop interrompuda la cadena de transmissió que hem dibuixat al gràfic 1. No es pot recuperar sobre la base dels llenguatges juvenils que existien abans que el català fos bandejat dels espais públics, i com que l’ús de la parla juvenil és precisament un fenomen que té lloc fora de la família, deu haver estat un dels registres més fortament afectats per la prohibició del català. Els debats sobre la poca autenticitat de la norma, que se suposa que no té gaire en compte el llenguatge oral i sobre la recuperació dels registres orals del català<sup>4</sup> mostren molt bé el problema que hi ha d’haver, necessàriament, en relació amb els

---

2 Un problema addicional és la poca univocitat quant a la definició d’un terme tan fonamental com el mateix *col·loquial*, però per raons d’espai només el podem mencionar, sense poder endinsar-nos-hi més.

3 Cf. Climent (2008) sobre els elements del català occidental en el llenguatge juvenil d’Alacant i que també es documenten en els monolingües castellanoparlants.

4 Pensem en els debats sobre català *heavy* i català *light*, sobre el català oral a la televisió, sobre la representació o consideració de la norma prescriptiva en crear un llenguatge oral per a la televisió, etc. Vegeu, per exemple, Sabater (1992), Paloma (1999), Wesch (2000) o Kailuweit (2002).

registres juvenils. No pot haver-hi hagut altres models del llenguatge juvenil sentits com a autèntics que els registres juvenils *existents*, que eren, naturalment, els del castellà. Cal remarcar que en els debats sobre l'ús del català oral als mitjans de comunicació no s'han tractat mai els elements que formen part de dominis tabús com són la sexualitat, la delinqüència, les drogues, la cultura o formes de vida “alternatives”, etc., que són, sens dubte, essencials dels aspectes de la vida i de les inquietuds dels adolescents.

## ■ 1.2 Les influències d'altres llengües

El castellà, per tal com és una llengua genèticament molt propera, presenta moltes solucions semblants i que podrien explicar-se com a solucions internes d'ambdues llengües;<sup>5</sup> s'hi hauria de tenir en compte, doncs, una influència del castellà no sobre la formació de paraules sinó sobre els models formatius, ja que incideix sobre la freqüència amb què s'usa un model o un altre.

Ara bé, i com encara s'haurà d'explicar més detalladament, un problema addicional rau en el fet que allò que distingeix els llenguatges juvenils de la llengua general és, precisament, l'ús de fenòmens no usuals en la llengua emprada per la majoria dels parlants: els llenguatges juvenils es constitueixen molt sovint d'elements que violen les regles de la gramàtica, ja sigui en la sintaxi, en la morfologia o en la pronunciació, i que es nodreixen, més que en altres registres de la llengua, d'estrangerismes, fet que es relaciona amb el punt següent.

## ■ 1.3 La frontera difusa

Si la parla juvenil es caracteritza per la voluntat de transgredir les normes adultes, en el cas del català, l'ús d'elements del castellà deu funcionar particularment bé per transgredir les normes del català i els moviments normatius puristes que procuren, precisament, eradicar qualsevol element sospitosos de ser castellanisme (vegeu Bernal, 2005; Sinner, 2006).<sup>6</sup>

---

5 Gordon (2005) recull en el catàleg en línia de llengües del món *Ethnologue* que el català i el castellà comparteixen un 85 % de similitud lèxica.

6 Recordem, en aquest context, la tendència molt marcada de no admetre en la norma del català tot el que s'assembla al castellà, tot i que s'hagi usat en totes o algunes varietats diatòpiques del català des de fa molt de temps, i fins i tot en territoris on mai hi ha hagut presència del castellà. Vegeu Sinner (2004 i 2006) sobre la pràctica de considerar *interferències* tots els elements que podrien explicar-se igualment com a casos de conver-

En estudis sobre la llengua oral, excepte en els estudis orientats a analitzar el llenguatge adolescent, normalment s'exclou de manera explícita el llenguatge dels parlants de menys de vint anys amb l'argument que les realitzacions lingüístiques de les franges més joves encara són influïdes per la llengua normativa, que és la que s'estudia als centres d'ensenyament.<sup>7</sup> Segons Chambers (1995: 177–178 i 184), les preferències personals, incloses les preferències lingüístiques, no es consoliden fins després de l'adolescència, i les característiques idiolectals només es queden fixades i relativament estables per a la resta de la vida en l'edat adulta. Com explica López Morales (1994: 27):

los demás estudios suelen empezar con sujetos entre 20 y 25 años, sobre todo los que se proponen estudiar una determinada norma lingüística, con el fin de cerciorarse de que obtendrán muestras de habla relativamente estables, libres ya de las fluctuaciones lingüísticas.

En són excepcions estudis com ara el d'Etxebarria (1985), que pren com a primera franja etària la de 15 a 30 anys, o els de González (1991) o Gómez Molina (1996), que comencen amb parlants de 18 anys.

Ara bé, en el cas de la parla juvenil, que és la que se situa al centre del nostre interès en aquest estudi, cal tenir en compte que és precisament un dels dominis de la llengua més allunyats dels treballats o “tractats” a les escoles i a les campanyes de normalització de la llengua catalana. El fet que la parla juvenil es caracteritzi per la transgressió de les normes de la llengua dels adults, de la llengua generalment parlada, l'aparta automàticament de tots aquells registres de la llengua considerats en la normativització i en què se centren més la política i les campanyes de normalització del català.

A continuació, tractem breument de la qüestió de la ubicació del llenguatge juvenil dins l'espai variacional i del que s'ha escrit sobre la seva capacitat innovadora i creativa per delimitar els objectius del treball present.

---

gència (a causa de les arrels llatines) i la tendència de titllar de *barbarisme* tot el que *podria* venir del castellà.

7 Juhász (1970: 22) creu que no és recomanable incloure informants adolescents en estudis del llenguatge de persones bilingües. Labov (1972), fins i tot, considera que els joves són una font deficient per a estudis lingüístics.

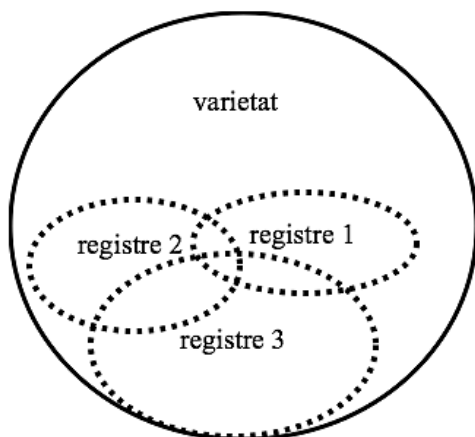
## ■ 2 Llengua col·loquial i llenguatge juvenil

És bastant problemàtic diferenciar els termes *registre* i *varietat* i fer l'adscripció del llenguatge juvenil com un o un altre. A la nota 2 ja hem mencionat la poca univocitat quant al terme *col·loquial*; és coneguda la freqüent confusió de termes com *sociolecte*, *estil*, *varietat* i *registre* i hi ha autors que prefereixen parlar únicament de *nivells* per no haver de posicionar-s'hi (vegeu l'exposició a Sinner, 2004: 50). Com ja vam fer en una altra ocasió (Bernal i Sinner, 2008), fem nostres les posicions de Bibiloni (1997), resumides i desenvolupades per Wieland (2005), per aclarir com entenem aquí llenguatge juvenil.

La varietat diafàsica no reflecteix les característiques individuals del parlant, sinó la situació enunciativa, i pot entendre's com a registre: Coseriu (1988) la descriu com un registre lligat a la situació. Segons Wieland (2005), el llenguatge juvenil es genera dins d'un grup de la societat que almenys pel criteri de l'edat es pot distingir sense problemes, cosa que justificaria parlar de varietat diastràtica. A més, l'origen intergrupal i el seu ús fan que sigui, sens dubte, de caràcter situacional i enfocat en la comunicació dins d'un grup tancat. L'aspecte situacional ha de ser, necessàriament, part integral de qualsevol varietat, perquè la comunicació pràcticament no té lloc sense contextualització. Un registre seria, per tant, la realització concreta d'una varietat en dependència de la situació i amb un nombre reduït d'elements, mentre que una varietat seria l'organització molt més complexa d'elements lingüístics de tots els nivells.

Com resumeix Wieland (2005), l'adscripció a un registre depèn del *camp* –el tema de la comunicació–, del *mode* –la diferenciació entre llengua oral i escrita o realització espontània o planificada / elaborada– i del *tenor* –la relació entre els participants de la comunicació i la seva posició en la comunicació dins del grup–. Així, dins dels grups d'adolescents podrien diferenciar-se distints registres que es diferenciarien quant al *tenor* i *camp*, però no tant quant al *mode*, perquè generalment es tracta d'enunciats orals espontanis que se solapen en nombrosos elements lingüístics; en conjunt constitueixen el que seria la varietat diastràtica del llenguatge juvenil (vegeu gràfic 2 a la pàgina següent, extret de Wieland, 2005).

Amb *llenguatge juvenil* o *parla juvenil*, normalment es fa referència al que uns autors prefereixen denominar *registre* i d'altres, *varietat*. A la sociolingüística catalana, es prefereix parlar de registre, i, fent al·lusió als elements críptics del llenguatge juvenil que tenen la funció de delimitar deliberadament l'endogrup dels parlants adolescents per oposició al món dels adults,



Gràfic 2.

d'*argot* (Bibiloni, 1997: 99–101), un terme que en els seus orígens feia referència a la llengua hermètica dels criminals, és a dir, a un llenguatge emprat per impossibilitar que els altres compreguin el que s'està dient. Mentre que és comú parlar de *registre juvenil* o fins i tot d'*argot juvenil*, a la sociolingüística en llengua alemanya es constata una clara tendència de parlar de *varietat juvenil* (vegeu Wieland, 2005). Sense voler jutjar la pràctica d'alguns autors d'usar un terme o un altre –i de parlar, per exemple, de *registre* pel fet d'haver realitzat estudis qualitius de la parla juvenil amb grups molt reduïts de parlants i en què la poca envergadura realment fa que pugui semblar més adequat parlar de registre i no pas de varietat (vegeu Wieland, 2005)–, seguim, en aquest treball, la pràctica de la lingüística en llengua catalana.

Rey-Debove (1971: 98) ja advertia que “[l]es jeunes ne s’expriment pas comme les personnes âgées. Leur lexique est sensiblement différent”. Ha estat àmpliament dit que el registre col·loquial és el més permeable a la interferència d'altres llengües (vegeu, per exemple, Payrató, 1996; Morera, 2006) i que és el registre en què el factor espontani, lúdic i expressiu, més que no pas les necessitats denominatives, motiva la creació de paraules noves. No hi ha dubte que el llenguatge juvenil, com a part de la llengua col·loquial, és especialment creatiu. En paraules de Seco (2007: 13):

Las generaciones jóvenes, como es natural, están en la vanguardia de la innovación léxica. En este proceso se dan varias circunstancias características. En primer lugar, la propia voluntad innovadora, el gusto por lo nuevo: una realidad determinada por el deseo de diferenciarse de las generaciones mayores, sobre todo de los viejos, pero también de los maduros.

Segons Wieland (2008b: 158):

La gran capacidad integrativa y la creatividad del lenguaje juvenil, es decir, la disposición de los jóvenes a crear neologismos, de servirse de préstamos o calcos semánticos a la otra lengua, de hablar con interferencias o recurrir al fenómeno del cambio de código, conducen a numerosas transgresiones lingüísticas.

Tradicionalment, aquestes “transgressions”, pel fet de constituir elements neològics externs al sistema, sobretot els préstecs, han estat “el blanco preferido de las críticas de los defensores de la pureza del idioma” (Azorín Fernández, 2000: 228).

En el cas dels castellanismes, la crítica se centra en la por de perdre la genuïtat (o el geni) de la llengua catalana: es tem una castellanització progressiva, lenta però segura, de la llengua del joves. La parla juvenil és, per a molts, la llengua de les generacions venidores, el mirall del futur de la societat i la llengua catalanes (vegeu Wieland, 2005: 133; 2008b: 155). Ara bé, els qui veuen en el registre juvenil l’embrió de la llengua del futur s’obliden de la funció social i identificatòria d’aquesta variació diafàsica i no tenen en compte que els parlants *coneixen i saben usar* la llengua sense els “defectes” que hi constaten els crítics en els registres juvenils, és a dir, que els parlars juvenils no s’han d’interpretar com a canvi lingüístic, sinó com el que són de veritat: diferències generacionals lligades a una etapa relativament breu de la vida dels parlants. Se sap, però, que particularment les diferències generacionals, per exemple en la freqüència d’ús de determinades formes o solucions morfològiques o sintàctiques, solen (mal)interpretar-se com a indicadors de processos de canvis lingüístics (Lavandera, 1978: 172).

En el cas del català, se sosté que l’argot (en general) es manlleva del castellà (Pujolar, 1997: 220), tot i que més recentment es comença a intentar positivitzar la situació:

Pel que fa a l’argot, a la creació d’argot, m’agradaria començar citant una reflexió de Sergi Pàmies: «Ens agradi o no, l’argot del català és el castellà.» Potser és una afirmació una mica exagerada, però no incerta, i l’hem de tenir present. I ho hem de fer sense flagel·lar-nos de manera excessiva, perquè això no és un pecat: qualsevol llengua recorre a les llengües en contacte per crear argot. [...]

En aquest punt, també cal que siguem flexibles; perquè de la mateixa manera que els castellanoparlants creen argot amb el català, molta gent ha creat argot català a còpia de traduir el castellà de manera barroera (com quan diem «Joan Palom, jo me lu guis, jo me lu com»). I, tot i l’origen forani, continua essent argot català, només explicable en la nostra realitat, i això és el que importa. (Soler, 2003: 185)

De fet, en la creació d'argot pels parlants, hi intervenen bàsicament tres mecanismes (Sanmartín, 2006: XII–XIV), que són els mateixos que trobem en la formació de paraules de la llengua general:

- a) canvis de significat i adquisició de sentits figurats;
- b) modificacions de la forma de la paraula, tant per mitjà de truncacions com amb l'addició d'afixos valoratius;
- c) préstecs d'altres llengües.

A més, s'ha de tenir en compte la connotació que s'associa a l'argot i que va lligada a l'expressivitat i al desig d'intensificació del parlant, que ajuden els adolescents a identificar-se com a grup i, sobretot, a diferenciar-se dels altres.<sup>8</sup>

Ens proposem, doncs, veure en quin sentit va la innovació lèxica i en quins mecanismes es concreta l'argot juvenil català, i intentar veure si aquests mecanismes són genuïns o es calquen sempre o amb més freqüència del castellà.

### ■ 3 Corpus i context

Com a corpus per a l'anàlisi de l'argot juvenil,<sup>9</sup> hem triat les intervencions dels oients, tant telefòniques com al fòrum de la pàgina web, del programa *Prohibit als pares*, que es va emetre a Ràdio Flaixbac del setembre de 2003 al juliol de 2006 en horari nocturn, de 23.00h a 1.00h, i que han estat recollides en els llibres *Prohibit als pares* i *Som PAP. La nostra vida, el nostre rotllo* (d'ara endavant, PAP1 i PAP2, respectivament). El programa *Prohibit als pares* s'adreçava especialment als joves i s'hi tractaven temes com amor,

---

8 És interessant com aquesta exclusió es fa de manera força inconscient en el cas del llenguatge juvenil. Una alumna de segon curs dels estudis de Comunicació audiovisual de la Universitat Pompeu Fabra (curs 2007–08) explicava com el seu pare li havia dit “No et ratllis, dona!” i ella ho havia trobat horrorós, perquè trobava que “volia fer-se el simpàtic i el modern i va resultar patètic”. Cf., sobre aquesta observació, els resultats de Wieland (2008a), que analitza l'ús d'elements que imitaven el llenguatge juvenil en la publicitat i els mitjans de comunicació; l'autora conclou que el llenguatge usat no arriba a complir amb els objectius dels creadors dels textos en qüestió perquè no aconsegueixen l'acceptació del públic desitjat: els joves.

9 Un dels temes impulsats pel Grup InfoLex de la Universitat Pompeu Fabra per als treballs acadèmics de Traducció i Interpretació és precisament l'estudi de l'argot, amb l'objectiu final de construir un diccionari d'argot multilingüe (català, castellà, anglès, francès i alemany). Entre els diversos treballs ja realitzats, per al català, destaquen els de Jonathan Martínez (2006), que va fer una primera prospecció de PAP1 i PAP2, i Tóbal Barber Casasnovas (2007).



sexe, amistat, infidelitats, drogues, etc. Els oients hi podien fer consultes o participar-hi donant opinió o respostes a les intervencions prèvies; els conductors del programa es reservaven per a les preguntes més complexes.

Com destaca Salvanyà (2003: 27), les emissores de ràdio Flaix FM i Ràdio Flaixbac, així com també el canal de televisió Flaix TV

són fets per gent jove i per a gent jove. Com que el que ofereixen és música, els locutors parlen molt menys que en altres mitjans, però quan ho fan es deixen endur per l'espontaneïtat i la improvisació.

Pensem que el que dóna proximitat a l'audiència és precisament aquesta falta de control, que permet al públic expressar-se sense restriccions, i així ho recullen els autors en el pròleg del primer volum (PAP1: 9–10):

L'argot del carrer (de vegades intel·ligible) va ficar-se als estudis del passeig de Gràcia i va impregnar el programa.

Els dos llibres mencionats han passat per un filtre normalitzador necessari, sobretot pel que fa a l'ortografia, però també pel que fa a la sintaxi i les abreviatures típiques dels missatges SMS, per tal com algunes de les intervencions són una mostra de la intel·ligibilitat a què s'al·ludia a la cita anterior, tal com es pot veure en l'exemple següent (PAP1: 95):

eM fA pO sTiMa a I PrSoNa, n C k fE!!! (p°\$H p°WaHhH)  
 Bones penya, k tal??? enu yo sk nu c yo tink un problema i s k em fa po stima a una prsona, x lo k pasara despres!!  
 Ara tik liada am un tiu, i kda vegada lestimu mes, xo sk nu c, em fa po el k pasara qan axo sakbi, em fa po d ferli mal x no haverli pogut di les coses a la kra. Mai avia stimat tant una prsona, xo em fa po pnsa en el k arribara!!

La normalització o correcció ortogràfica, però, no ha afectat tant el lèxic, i per tant encara es pot considerar una mostra real de la parla juvenil. Malgrat la revisió, el material editat manté el caràcter desenfadat del programa, cosa que fa que la lectura sigui molt propera als joves i s'hi sentin identificats.

Per tal de seleccionar les paraules candidates a ser considerades com a representatives del llenguatge juvenil, vam fer una lectura atenta dels dos llibres esmentats, recollint totes aquelles paraules i expressions que consideràvem que s'allunyaven del llenguatge estàndard i que eren especialment característiques d'aquest tipus de llenguatge. Som conscients que, amb cada nova lectura, la tria podria variar encara, per exemple per augmentar el

nombre de casos o per les diferències de perspectives de lectors diferents, i que no deixa de ser subjectiva. A més, és clar que hi ha paraules que no són exclusives del llenguatge juvenil sinó que pertanyen al registre col·loquial general,<sup>10</sup> però creiem que la mostra és, si més no, prou representativa.

És interessant per al nostre estudi el que Azorín Fernández (2000: 238) en el seu estudi del *Corpus oral de la variedad juvenil universitaria del español hablado en Alicante* diu sobre els elements de procedència “marginal”, particularment sobre la

moderada aparición de elementos de origen marginal (Casado Velarde, 1989<sup>11</sup>; Rodríguez González, 1989<sup>12</sup>) que, desde hace algún tiempo, vienen detectándose en el repertorio generacional de jóvenes y adolescentes. Nos referimos a voces como *tronco*, de la que no se registra ni una sola ocurrencia en el *corpus*; *colega* con tres apariciones, *alucinar* (3), *flipar* (9), *colocarse* (5), *enrollarse* (6); o al uso del cuantificador indefinido *mogollón/mogollón de/mogollones/mogollones de*, empleado también como adverbio (*mogollón*) que cuenta con un total de 27 ocurrencias de nuestro *corpus* juvenil. Algo más abundante es el uso de *marcha* (18), *molar* (18) o *rollo* (28); pero, aun así, la presencia de estos vocablos no pasa de ser un testimonio de la solidaridad, de edad y de grupo, del colectivo de informantes representados en el *COVJA*. La evidencia de este hecho no tiene contestación si se compara el número de ocurrencias del léxico generacional con la frecuencia que sus respectivos «sinónimos» en el estándar llegan a adquirir en el *corpus*. Así, aunque se trate de un verbo de uso particularmente frecuente, *gustar*, por ejemplo, presenta en el *corpus* casi un millar de ocurrencias, frente a las 18 que hemos constatado en el caso de *molar*.

Del corpus que vam analitzar, hem extret un total de 175 mots i expressions, repartides en 512 contextos i entre les categories gramaticals següents:

- substantius 82
- adjectius 41
- verbs 49
- altres 3

10 Ens referim, per exemple, a paraules com *tele*, *tio* o *birra*. Seco (2007: 14) apunta que “son muchas las creaciones dentro del propio colectivo joven que han pasado rápidamente al uso coloquial general, aunque a menudo es muy posible que hayan nacido directamente dentro del nivel coloquial medio”.

11 Casado Velarde, M. (1989): «Léxico e ideología juvenil», in: Rodríguez González, F. (ed.): *Comunicación y lenguaje juvenil*, Madrid: Fundamentos, 167–178.

12 Rodríguez González, F. (1989): «Lenguaje y contracultura juvenil: anatomía de una generación», in: Rodríguez González, F. (ed.): *Comunicación y lenguaje juvenil*, Madrid: Fundamentos, 135–166.

D'aquestes paraules i expressions, només 13 (el 7,26% del total) apareixen repertoriades, amb el mateix significat, al DIEC2, algunes d'elles amb marques d'ús, tal com mostrem a continuació:<sup>13</sup>

cabrió cabrona	POP.	pelar-se-la	VULG.
cagat -ada	POP.	penya	POP.
destrempar	VULG.	picar-se	Ø
escórrer-se <sup>14</sup>	VULG.	pirar	POP.
follar	VULG.	putada	POP.
gamberro gamberra	Ø	relliscar	Ø
lligar	POP.		

Taula 1.

S'ha de destacar que, a diferència del castellà, el català no disposa de diccionaris d'argot extensos. Això s'explica pel fet que la recollida de dades és especialment difícil perquè l'accés a les fonts o als informants requereix d'un treball de camp ingent i, sobretot, com ja hem dit a la introducció, per la inestabilitat i l'efimeritat del lèxic argòtic.<sup>15</sup> Això no obstant, hem pogut tenir en compte, a l'hora d'analitzar el nostre corpus, un vocabulari de Pujolar (1997) i el diccionari de Pomares (1997). El treball de Pujolar (1997) recull específicament un vocabulari d'argot juvenil, si bé molt circumscrit a barris perifèrics de Barcelona i suburbis de l'àrea metropolitana (Pujolar, 1997: 19). És, però, un estudi ja bastant antic (es va dur a terme el 1992), tot i que hi ha algunes paraules que s'han mantingut al llarg d'aquests disset anys:<sup>16</sup>

13 No entrem aquí a valorar les divergències de la classificació de les marques. Sobre els problemes de l'ús de marques com ara *vulgar*, *popular* o *col·loquial* als diccionaris vegeu Sinner (2004: 48–51).

14 Aquest cas ens sembla una correcció feta a l'edició que no es correspon amb la versió col·loquial més corrent *córrer's*, que probablement va ser la utilitzada pels oients.

15 S'ha de dir que, malgrat que el treball es fa amb menys de dos anys de diferència respecte del moment en què va aparèixer el segon volum, als alumnes de segon curs de Comunicació audiovisual del curs 2007–08 de la Universitat Pompeu Fabra, oients del programa, moltes de les paraules mencionades els semblaven “antiquades” o fora de lloc. És el que van dir respecte de *canyero* (“ara es diu *fiestero*”), *destruyr*, *pillar la taja* (“simplement diem *tajar*”), *superenrotllat* (“sona *pijo*”; “és antiquat”; “no ho dic”), o *xuscar* (“no ho dic”, “ho diuen més els *tios*”, “és molt vulgar”).

16 Podrien afegir-se *agobiar* (al nostre corpus apareix només l'adjectiu), *desfasar* (al nostre

a sac	guai	pal <sup>2</sup>
birra	joder [acc. b)]	penjat -ada
bullà	lligar	picar-se
col·lega	moguda [acc. a)]	rebotar-se
cubata	molar	vell
enrotllar-se [acc. c)]	montón	xorrada
flipar	olla	xungo -a

Taula 2.

N'hi ha d'altres que, si bé la forma és coincident, han canviat o ampliat el seu significat; és el que ocorre, per exemple, amb *petar* (passa de 'venir bé, venir de gust' a 'enutjar-se', *penjar-se* 'suspènre's el curs d'una activitat' a 'enamorisca-se', o, fins i tot, *suar*, que a Pujolar (1997) es recull només en l'expressió *suar la polla* 'una cosa, ser indiferent', mentre que al nostre corpus l'hem documentat amb el significat d'ignorar algú o alguna cosa.

El diccionari de Pomares (1997) és un diccionari d'argot general. Per això, esperariem trobar-hi menys argot específicament juvenil que en el diccionari de Pujolar (1997), tot i que trobem més paraules coincidents amb el corpus analitzat: són seixanta formes, deu de les quals es troben també a Pujolar (1997): *birra*, *bullà*, *col·lega*, *cubata*, *enrotllar-se*, *flipar*, *lligar*, *molar*, *picar-se* i *rebotar-se*.<sup>17</sup>

Com que aquests reculls de lèxic són parcials i relativament antics, però sobretot per les diferències formals i semàntiques que hi vam observar, hem decidit prescindir només de les paraules que apareixen al DIEC2, de manera que el llistat de paraules i usos nous queda reduït a 162 casos. Vegem a continuació quins processos hi ha al darrere d'aquestes paraules.

---

corpus apareix el substantiu *desfase*), així com també *rollo* (sense la *-t-* que trobem actualment) i *tiu* (que a PAPI i PAP2 apareix sota la forma *tió*).

17 La resta són les formes següents: *bronca*, *cabrejar*, *col·le*, *colar-se*, *depre*, *disco*, *enredar-se*, *ex*, *fer-bo*, *fer-s'ho*, *ficar mà*, *flipat -ada*, *garrulo*, *lesbi*, *mamada*, *maria*, *morreig*, *nòvio nòvia*, *papí*, *passar*, *passar-se pel forro*, *pera*, *porno*, *posar-se cec cega*, *potar*, *pureta*, *puto -a*, *rotllo*, *tele*, *tió tia*, *tonto -a*, *travesti*, *trola*. A més, s'han d'afegir les variants formals *florero*, *putero* i *pel·li*. No s'hi han considerat les formes recollides ja al DIEC2 i tampoc no s'hi han tingut en compte les formes coincidents, però amb significats diferents, com, per exemple, *moguda*, recollida a Pomares (1997) com a 'negoci; el conjunt de la gent que freqüenta els diferents ambients lúdics, musicals, artístics, intel·lectuals, etc.' o *relax* 'nom amb què es coneix la prostitució en anunci publicitaris'.

## ■ 4 L'anàlisi

En la presentació del nostre corpus, seguim Cabré (2006), tot advertint que l'anàlisi no està exempta de dificultats i que la classificació presentada aquí és el resultat d'intentar sistematitzar-la al màxim. Així, tractem separadament els processos formals, els semàntics i els manlleus. Cal remarcar, però, que la identificació exacta i precisa dels processos de creació és una dificultat reconeguda també en altres estudis enfocats en els registres juvenils, com ara en un estudi del *parlache*, un dialecte social de caràcter argòtic que van crear (o estan contínuament creant) els joves dels sectors populars de la ciutat de Medellín i la seva àrea metropolitana (Castañeda Naranjo, 2003: 68):

no sólo porque no están claramente definidos los límites entre derivación, composición y fusión y cruce, sino porque, al tratarse de una variedad lingüística marginal, de reciente formación, que se encuentra en pleno desarrollo, los fenómenos de transformación léxica ocurren muy rápidamente, y se analizan sin que medie un período de tiempo que nos permita decantar nuestras apreciaciones.

### ■ 4.1 Processos formals

#### ■ 4.1.1 Sufixació

El grup més important dins dels recursos derivatius és el de les paraules formades per sufixació. Les 27 paraules que hi hem trobat les classifiquem a la taula 3 (pàgina següent) segons el tipus de sufix.

Amb referència als sufixos valoratius, observem com, d'una banda, s'incorporen sufixos aliens al sistema, tot i que s'adapten gràficament (és el cas d'*-itu* i *-orru*); de l'altra, veiem que es mouen entre dos pols, entre l'augmentatiu o superlatiu (*-às*, *-orru*, *-íssim*) i el diminutiu (*-et*, *-itu*, *-ó*). Tanmateix, cal fer matisos, perquè no tots els casos poden ser interpretats segons aquests valors. En el cas de la formació *botelló*, per exemple, el sufix té la forma diminutiva, però el valor augmentatiu, ja que es calca del castellà:

Ahir vam anar de botelló amb uns amics de l'estiu. [PAP2: 110]

Pel que fa als sufixos derivatius, també s'incorporen alguns sufixos aliens, com *-on*, o les variants d'*-er*, *-ero* i *-eru*, que encara haurem de comentar,

<b>sufixos valoratius</b>	-às	cabronàs
	-et	porret, tipeta
	-íssim	coladíssim
	-itu	piquitu
	-ó	botelló
	-orru	calentorru
<b>sufixos derivatius</b>	-ada	freakada, mamada, quedada
	-ata	cubata
	-ejar	cabrejar
	-er/-ero/	canyero, discotequer, paperu, <sup>18</sup>
	-eru	putero, florer
	-eria	tonteria
	-ià	clitorià
	-il	trujil
	-menta	emprenyamenta
	-on	lligon
-ós	carinyós	

Taula 3.

però sobretot predominen els sufixos propis, com *-ada*, *-ejar*,<sup>19</sup> *-ós*, etc., tot i que les bases puguin ser manlleus:

Freakades, les que vulguis: penya rara amb fluorescents a la boca, xumets, pantalons de campana, collarets de boles gegants de colors... cada època té la seva identitat discotequera. [PAP2: 113]

Jo odio quan el meu pare es cabreja, fa una por que se'm glaça la sang. [PAP2: 51]

L'altre dia, quan vaig anar al cine, hi vaig anar amb el meu millor amic, i és molt carinyós. [PAP2: 17]

El sufix *-er* amb les seves variants *-ero* i *-eru* mereix un comentari especial. A *discotequer* i *florer* s'utilitza el sufix patrimonial; en el segon cas, però, és bastant evident el calc del castellà. A més, no s'opta per *florero* (o *floreru*) amb *-ero* i *-eru*, solució que sí es constata en els casos de *putero* i *canyero*. En canvi, per denominar els oients del programa (*PAPeru*), en què la sospita del calc

18 Incloem només *paperu*, que es documenta com a adjectiu, però fem notar que al corpus també trobem les formes *PAPeru* i *PAPera*, formades amb el mateix sufix, però com a substantius.

19 Vegeu Bernal (2005) per a una anàlisi del sufix *-ejar*.

és impossible per raons òbvies, s'utilitza en tots els casos la variant amb *-eru* i mai amb *-ero*, fet que potser és explicable per l'efecte lúdic que provoca.<sup>20</sup>

Cal mencionar, en aquest context, la presència en el nostre corpus de dos sufixos que normalment es classifiquen com a típicament col·loquials i que tenen un cert to lúdic, *-il* i *-menta*; apareixen en els contextos següents:

I això que l'esperit trujil i berro que ens caracteritza a tots els Prohibits està ben allunyat del vandalisme, o això ens agradaria pensar... [PAP2: 8]<sup>21</sup>

A més, a ningú li importen les nostres empenyaments. [PAP2: 72]

Finalment, volem remarcar l'ús dels sufixos genuïns catalans amb elements aliens, com és el cas de *freakada*, un exemple particularment il·lustratiu de la integració de formes foranes mitjançant afixos catalans. En aquest cas, es tracta, a més, d'una forma típicament emprada en el llenguatge juvenil.

La sufixació constitueix, doncs, una clara mostra que els joves se serveixen dels mateixos processos de formació de paraules productius en registres col·loquials més amplis (familiars, populars).

#### ■ 4.1.2 Prefixació

Les paraules formades per mitjà de la prefixació són força menys nombroses, comparades amb la sufixació, així com també la diversitat de prefixos, tal com es pot veure en la taula següent:

---

20 Wieland (2006: 420) observa, per al parell de sufixos *-er/-ero* a partir de manlleus de l'anglès: "Anstatt aber bei dieser Lehnbildung nur den katalanischen Derivationsprozess durchzuführen, dessen Resultat die Form *raper* wäre, übernimmt das Katalanische die spanische Flexionsendung *rapero*, geht also den Umweg über das Spanische, obwohl die Entlehnung aus dem Englischen viel direkter erfolgen könnte."

L'auge d'aquest sufix va en augment i és utilitzat en contextos molt menys marcats que el que ara estudiem, com l'exemple següent, relatiu a la companyia teatral *La Fura dels Baus*, extret del suplement «Què fem?» del diari *La Vanguardia* del dia 18 d'abril de 2008: "Tots sabem que, sovint, els fureros ens han ficat dins d'espectacles en què jugaven amb nosaltres i ens feien córrer per espais foscos plens d'hipotètics perills."

21 L'adjectiu *trujil* 'estúpid', escrit amb jota, potser que vol reflectir la pronúncia de la jota castellana, ja que, tenint com a base el substantiu *truja* (inexistent amb aquest sentit en castellà), esperàriem que la forma final fos *trugil*.

des-	descol·lapsar, desfase
ex-	exnòvio
super-	superapassionadament, superbo, superenrotllat, superestúpid, superinflat, superlleig, supernerviós, superpenjat

Taula 4.

És remarcable la presència aclaparadora del prefix *super-*, que en altres llengües romàniques és considerat com element formador típicament juvenil. Azorín Fernández (2000: 237) constata una presència discreta del prefix *super-* amb valor elatiu, “en formaciones tales como *superalto*, *superbién*, *superbueno*, *superfuerte*, *superimportante*, *supermono*, etc.”, i qualifica l’ús del prefix com un cas de revitalització d’un prefix culte que s’ha generalitzat en el llenguatge juvenil.

En el nostre corpus, *super-* es documenta sempre adjuntat a adjectius; l’única excepció és *superapassionadament*, en què la base és un adverbi. En tots els casos, hi observem un matis modalitzador de la base i no pas una paraula nova, més proper a la funció valorativa dels sufixos que vèiem en l’apartat anterior.

### ■ 4.1.3 Conversió sintàctica

La conversió sintàctica es documenta, en el corpus, amb tres exemples d’adjectius utilitzats com a substantius: *moguda*, *fix* i *perduda*. A més, amb la forma *morreig*, hi ha un canvi de verb a nom, i, amb *ex*, un canvi de prefix a substantiu:

Dissabte a la tarda vaig veure una perduda d’un fix i vaig pensar que era ell, però no va tornar a telefonar. [PAP2: 41]

Quan mires fotos dels exs sempre et poses trista, encara que ja no et molin. [PAP2: 23]

¿A les ties, què els agrada més, un morreig lent, amb llengua, o un petó més ràpid i amb molta passió? [PAP1: 48]

Tots els col·legues que han anat a la disco no paren de dir-te la de ties o tios bons que hi ha, la de mogudes que van passar entre aquest i l’altre, la sensació d’estar ballant al ritme de la música i el fet de sentir-te una mica diferent en un lloc on sembla que no hi ha vergonyes que valguin. [PAP2: 101]



Cal remarcar que tant *perduda* per *trucada perduda* com *fix* per *telèfon fix* segueixen exactament les formacions del castellà: *perdida* per *llamada perdida*, *fijo* per *teléfono fijo*.

#### ■ 4.1.4 Conversió sintàctica

En aquest apartat, hem reunit les estructures sintagmàtiques lexicalitzades:

sintagmes adverbials	a sac
sintagmes verbals	agafar el puntet, deixar-ho, estar-ne fins als ous, fer-ho, fer-s'ho, ficar mà, menjar-se el coco, passar-se pel forro, pillar la taja, posar-se cec, tirar els trastos, tirar la canya, treballar-s'ho

Taula 5.

Llevat un cas de locució adverbial (*a sac*), es tracta d'estructures verbals, fet que contrasta amb la tendència general de la sintagmació, en què predominen les estructures nominals i adjectivals. Pensem que això s'explica pel caràcter col·loquial del corpus, tal com apunta l'Observatori de Neologia (2004: 155). Vegem-ne alguns exemples:

Fa un mes aproximadament que ho vaig fer per primera vegada amb el meu nòvio. [PAP1: 89]

Jo estic superpenjat de la meua ex, ja fa gairebé un any que ho vam deixar i avui he tornat amb ella. [PAP2: 24]

Quan estic amb el meu xicot, va molt a sac, i no sé com aturar-lo. [PAP1: 58]

Crec que ella ja ho sospita perquè va llegir una conversa nostra d'SMS on ens tiràvem la canya, però és que no li vull fer mal. [PAP2: 75]

Volem remarcar, en aquest context, que una part d'aquests sintagmes són exemples de la mencionada dificultat de distingir els casos de formació interna coincident amb altres llengües romàniques, especialment el castellà, per una banda, de casos de préstecs o calcs de la llengua germana, per l'altra. El sintagma *menjar-se el coco*, per exemple, bé podria atribuir-se a la influència del castellà *comerse el coco* amb el mateix significat i documentat en aquesta llengua ja als anys vuitanta del segle passat (DEA, 1999: 1090). El mateix s'ha de dir de casos com ara *posar-se cec* (*ponerse ciego*), *tirar els trastos* (*tirar los trastos*), *tirar la canya* (*tirar la caña*) i *treballar-s'ho* (*trabajárselo*).

### ■ 4.1.5 Siglació

En el nostre corpus, només hi ha dues formes classificables de siglació, *SMS* i *cedé*, que apareixen en contextos com els següents:

L'altre dia la meva cosina em va regalar un cedé enregistrat per ella, i cada vegada que el poso me la recorda. [PAP2: 36]

Una nit, mentre dormia, vaig mirar si tenia missatges i vaig veure uns SMS d'una dona amb qui es deien barbaritats. [PAP2: 57]

Es tracta, sens dubte, de casos clarament relacionats i inspirats per l'anglès: *CD* ve de *compact disc* 'disc compacte', *SMS* és resultat de la siglació de *Short Message Service* 'servei de missatges curts'. El fet que no es digui [si'di] o [esem'es] demostra clarament que no es tracta de manlleus de mots de l'anglès, sinó de calcs de la formació, o sigui, de l'ús d'un procés formatiu, en aquests casos de la siglació realment catalana.

### ■ 4.1.6 Abreviació

L'abreviació es considera un dels mecanismes característics de l'argot (Payrató, 1996). Amb tretze formes distintes, és destacable la seva presència al nostre corpus: *berro*, *col·le*, *depre*, *disco*, *insti*, *hetero*, *homo*, *lesbi*, *maria*<sup>22</sup>, *porno*, *pel·li*<sup>23</sup>, *profè* i *tele*:

Resulta que les amigues del meu col·le no es poden veure amb les de l'insti, no s'aguanten i gairebé ni es parlen. [PAP2: 73]

¿Si veus pelis porno i t'excites amb nois i noies ets bisexual? [PAP1: 73]

S'ha de remarcar que, amb l'excepció de *berro* i *maria*, els elements inclosos en aquest apartat són tots mots que resulten de la truncació de cultismes o compostos a la manera culta, llatins o grecs, fet que demostra clarament la tendència a la truncació i, així, "adequació" dels cultismes al llenguatge juvenil. A més, però, cal dir que es tracta de paraules que fan referència a

22 La forma abreviada de *maribuana* s'allunya formalment de la resta de casos, en què es prenen només les dues primeres síl·labes, mentre que a *maria* hi apareix també un final *-a*, potser com a marca de femení.

23 En el nostre corpus apareix la forma *pel·li*, com que suposadament es va fer una correcció ortogràfica, hauria de ser amb *la* geminada com sí que es fa a *col·le*. Es deu tractar, doncs, d'un lapsus del corrector.

aspectes quotidians de la vida dels joves i que són freqüents en el seu dia a dia. Això, naturalment, afavoreix la predisposició a abreviar-les.

També cal destacar la forma *berro*, com a escurçament de *gamberro*, format seguint les pautes de la hipocorització en català, és a dir, a partir de la síl·laba tònica:

I això que l'esperit *trujil* i *berro* que ens caracteritza a tots els Prohibits està ben allunyat del vandalisme, o això ens agradaria pensar... [PAP2: 8]

Segons Gómez Capuz (2000: 147), que, a més, assenyala l'afectivitat que vehiculen, són una mostra d'economia lingüística:

En los acortamientos observamos una doble tendencia: por una parte, un claro propósito afectivo, la manifestación de la familiaridad y proximidad entre los interlocutores e, incluso, una voluntad de pertenencia a un grupo (por ejemplo, estudiantes y jóvenes); por otra, un deseo de economía verbal, otra de las «constantes» de la lengua coloquial.

#### ■ 4.1.7 Altres

Hem classificat dins el calaix d'altres processos l'adjectiu invariable *xof* 'decaigut'. Es tracta d'una forma d'origen onomatopeic, que es va popularitzar gràcies a una campanya publicitària de tampons l'any 2002. En el nostre corpus, apareix en el context següent:

No sé si he fet bé de prendre'm aquest temps de relax, perquè araestic més «xof» que abans. [PAP2: 19]

#### ■ 4.2 Processos semàntics

Els neologismes semàntics comporten la creació d'un significat nou d'un mot o d'una expressió ja existent; cal remarcar, però, com mostrarem tot seguit, que també és possible veure-hi la intervenció d'un altre procés de formació: el calc. La frontera entre les dues possibilitats és difusa (Observatori de Neologia, 2004: 204) i hem optat per tractar aquí els casos de modificació o d'ampliació del significat de paraules existents en català, i deixem per a l'apartat 4.4 la discussió sobre la consideració dels calcs.

Hem classificat com a neologismes semàntics els casos següents extrets del nostre corpus:

<b>semàntics</b>	col·lega, enrotllar-se, frustrat, marranada, olla, pal, passar, penjar-se, penjat, pera, petar, petat, posar, ratllat, rotllo, sortir, suar, tallar, tallar-se, tirar-se, vell, xapa
------------------	--

Taula 6.

- a) Canvi de significat, produït per una metàfora basada en la semblança de la forma dels dos elements, com a *pera* ‘pit’, *olla* ‘cap’:

Ei, tinc estries a les peres i em fa molta vergonya que el meu nòvio se n’adoni. [PAP1: 18]

Passats els primers mesos, ja no sabíem què proposar i un dia se’ns va girar l’olla i vam decidir no proposar res i deixar parlar l’audiència del que volgués i com volgués. [PAP1: 9]

- b) Canvi de significat, produït per metàfores basades en semblances abstractes: *enrotllar-se* ‘tenir relacions sexuals’, *marranada* ‘llaminadura’:

Enrotlla’t amb les dues i tria la millor. [PAP2: 20]

Primer vaig començar a menjar molts dolços i marranades. [PAP1: 28]

- c) Canvi de significat, amb canvis de restriccions sintàctiques: *posar* ‘excitar’, *suar* ‘ignorar’, *empanar-se* ‘adonar-se’:

Noies, ¿què és el que més us posa? [PAP1: 54]

Sua d’ella. [PAP2: 72]

Estàvem amb la profe de guàrdia que no s’empana de res i m’he fet mal, i ara no sé per què ho he fet, perquè de debò, no m’ha servit de res. [PAP2: 91]

- d) Especificació del significat, per restriccions semàntiques: *sortir* ‘tenir una relació amb algú’, *tallar* ‘cessar una relació’, *tallar-se* ‘reprimir-se’, *frustrat* ‘decebut’:

Fa cosa de dos mesos vaig estar sortint amb un noi. [PAP1: 96]

Jo em vaig empenyar amb una amiga i em va dir: «El dia que tallis amb el nòvio em vindràs a buscar, i jo no hi seré». [PAP2: 35]

Maí no he tingut un orgasme,estic bastant frustrada i no sé què fer. [PAP1: 45]

Penso que tothom és bisexual, i que la gent es talla molt. [PAP1: 76]

- e) Extensió del significat, per relacions d'hiponímia o hiperonímia: *col·lega* 'amic', *vell* 'pare', *xapa* 'placa metàl·lica rodona':

L'Uri, seguint el rotllo jarto que el caracteritza, farà un repàs de les farres, les mogudes i les bogeries diverses que fan i tenen amb els col·legues (la nostra segona família).

[PAP2: 9]

Els meus vells es van adonar que no es podien posar en contra meva sempre, i de mica en mica van anar acceptant el que jo considerava el meu destí. [PAP2: 45]

Tens els pantalons molls i bruts de fang i has perdut no sé quantes coses i en tens d'altres que no són pas teves (gorres, xapes...). [PAP2: 109]

Cal remarcar necessàriament que aquesta classificació no està exempta de problemes. Queden encara alguns casos en què no és clar el mecanisme semàntic –de canvi o ampliació de significat–, però sens dubte serveix per demostrar la gran varietat de processos semàntics que es troben quan s'analitzen les formes lèxiques característiques del llenguatge juvenil. Constitueix, a més, una bona prova més de la creativitat d'aquest parlar, per un costat, i de la vitalitat dels processos semàntics de formació propis de la llengua catalana a què recorren els parlants joves.

### ■ 4.3 Manlleus

Les unitats lèxiques que es prenen d'altres sistemes lingüístics es classifiquen com a manlleus. Des de la perspectiva de creació neològica, és un recurs totalment legítim; malgrat això, els manlleus es qüestionen des del punt de vista del sistema de la llengua, ja que hi són prescindibles. A partir de l'anàlisi del nostre corpus, observem que els manlleus documentats es prenen majoritàriament del castellà, si bé també hi ha casos de manlleus de l'anglès i, fins i tot, en un cas, del francès<sup>24;25</sup>

---

24 *Merzi*, pronunciat com a paraula plana, no és exclusiu del llenguatge juvenil, sinó que afecta el català col·loquial general. Pensem que es molt probable que es pugui dir el mateix dels manlleus del castellà següents: *birra*, *borde*, *carinyo*, *enredar-se*, *guai*, *iniu*, *joder*, *liar*, *mimar*, *mimos*, *nòvio*, *nòvia*, *pava*, *petarda*, *polla*, *puto*, *tio*, *tia*, *tonto*, *travesti*, *trola*, *xivar*, *xor-rada*, *xungo*.

25 Marquem en cursiva els manlleus adaptats a la grafia catalana. El cas de l'adjectiu *jarto* -a és especial, perquè no només ha patit una adaptació gràfica a partir de l'anglès *hard*, sinó que també hi ha hagut una adaptació morfològica per convertir-lo en un adjectiu de dues terminacions. En el cas del castellà, a més, apareixen subratllades les paraules en què es manté la pronúncia original.

<b>anglès</b>	bullying, destroyer, feeling, fitness, freak, friend, happy, <i>jarto</i> , ko, messenger, please, relax, sex-appeal, snow
<b>castellà</b>	birra, <u>borde</u> , bulla, <i>carinyo</i> , colar-se, costo, enredar-se, <u>feo</u> , farra, <u>finde</u> , flipar, garrulo, <i>guai</i> , <i>iuuu</i> , <u>joder</u> , liar, <i>maton</i> , mimar, mimos, molar, <u>montón</u> , <i>nòvio</i> , <i>nòvia</i> , papi, pava, petarda, polla, potar, pureta, puto, puton, sudar, <u>tajar</u> , tarro, <i>tio</i> , <i>tia</i> , tonto, travesti, trincar, trola, <i>xivar</i> , <i>xurri</i> , <i>xorrada</i> , <i>xuleta</i> , <i>xungo</i> , <i>xuscar</i>
<b>francès</b>	merci

Taula 7.

Els manlleus de l'anglès responen a la voluntat, més o menys inconscient, de mostrar modernitat i, fins i tot, poden explicar-se per un cert regust esnob. Val a dir que totes les paraules esmentades, amb l'excepció de *messenger*, que és una marca registrada, tenen una solució catalana, però, si més no pel que fa a l'anglès, el gust per l'anglicisme i les connotacions que s'hi associen venç l'equivalència.

Quant al castellà, l'explicació creiem que ha de ser una altra: d'una banda, cal mencionar com a possible motivació del manlleu el desconeixement que una unitat lèxica concreta no pertany al català. Això pot ocórrer fàcilment amb *nòvio*, *nòvia*, *polla*, *bronca*, entre d'altres. De l'altra, cal mencionar un fet que té un pes important: els parlants consideren inversemblants els equivalents en català, ja que hi veuen una pèrdua d'expressivitat i de força expressiva que sí tenen (o que creuen que sí tenen) les solucions en castellà.<sup>26</sup>

#### ■ 4.4 Quan l'ombra del calc és allargada

Al llarg del treball, hem anat apuntat en diversos llocs la presència i el paral·lelisme que hi ha al nostre corpus quant a les solucions equivalents en

26 Cal tenir en compte que el castellà tampoc no és aliè al fenomen del manlleu, fonamentalment de l'anglès, tal com recullen Freixa i Morales (2008: 16): "En términos generales, se constata además que en las diferentes variedades del español el recurso al préstamo lingüístico es una constante bastante productiva: supone, de media, el 17,9 % de unidades recogidas por cada nodo. De los datos observados hay que señalar, sin embargo, que mientras que en el nodo de Perú no se alcanza dicha cifra (suponen casi el 12 %), tanto en la variedad chilena como en la uruguaya se supera dicho umbral (un 25,5 % y un 22,5 % respectivamente). Como es de esperar, la lengua de la que más préstamos se incorporan a las diferentes variedades del español es el inglés, y además la tendencia general es la de importar directamente a la lengua propia sin llevar a cabo ninguna adaptación ortotipográfica."

castellà. Certament, aquesta observació és aplicable en molts casos, però també volem remarcar que algunes d'aquestes formacions són possibles en català i estan ben formades, al marge que la motivació primera s'hagi donat en castellà.

Així mateix, creiem que és important destacar que l'originalitat de les formacions dels adolescents catalans no és gens menyspreable: hi ha força solucions totalment genuïnes —a vegades emprades amb una forma manllevada, com en el cas de *freak*—, com hem vist amb *berro*, *empenyamenta*, els derivats amb el prefix *super*-, etc. Si comparem aquestes dades amb el diccionari que hem pres com a referència per a l'argot del castellà (el de Sanmartín [2006], per tal com és recent i té més de 5.000 entrades), veiem una capacitat destacable en la creació d'argot propi, ja que només hi hem trobat 85 dels 162 casos (un 52,47%), si bé es confirma que el model principal de la parla juvenil catalana és el castellà, com ja indica Faura (2006: 27):

Els neologismes d'aquest àmbit [argot juvenil relacionat amb el món de l'oci i la diversió] els crea normalment la joventut urbana, per a la qual l'espanyol és una llengua molt present en les seves relacions.

Tanmateix, volem insistir que en diversos casos hem pogut documentar significats diferents a formes manllevades o calcades del castellà, tal com hem vist amb *empanar-se*, *marranada* o *pava*, per esmentar només tres exemples.

## ■ 5 Conclusions

Les formes que podem considerar típiques del llenguatge juvenil s'ajusten perfectament als processos de formació de mots de la llengua catalana. L'anàlisi ha demostrat que el català juvenil de cap manera depèn únicament del castellà com a font enriquidora i que els joves fan usos de paraules clarament recognoscibles com a catalanes i òbviament formades seguint les pautes de la gramàtica catalana. Sens dubte, el castellà hi juga un paper molt important, ja que sembla servir de model que se segueix en les formacions catalanes, com s'ha vist en moltes de les categories dels processos formals i semàntics que hem il·lustrat amb exemples del corpus. Si bé aquestes formes poden explicar-se com a calcades del castellà, ens sembla que cal remarcar que la seva posició dins de la llengua no divergeix gens d'altres formes explicables com a convergències o com a formacions internes simplement reforçades per la convergència, fet que fa que augmenti la

seva freqüència i, per tant, la seva acceptabilitat en el si dels grups adolescents.

Cal recordar també que, com s'ha dit en altres ocasions, la influència lingüística externa forma part dels processos innovadors de la llengua que demostren la seva mobilitat i flexibilitat i que, a la fi, són una bona prova de la vitalitat de la llengua (vegeu Sinner, 2006). En aquest sentit, el llenguatge juvenil català disposa de tots els processos que li fan falta per a la renovació constant de la llengua i adequar-la a la necessitat dels adolescents d'expressar-se “de forma distinta”, i, amb això, no es diferencia gens de les varietats juvenils d'altres llengües de cultura. ■

### ■ Referències bibliogràfiques

- Azorín Fernández, Dolores (2000): «Formas de creación léxica en el lenguaje de los jóvenes a partir de un corpus oral del español contemporáneo», *Lingüística Española Actual* 21:2, 211–240.
- Barber Casanovas, Tóbal (2007): *Lexicografía i traducció: l'argot juvenil*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. <[www.carstensinner.de/castellano/trabajosineditos.html](http://www.carstensinner.de/castellano/trabajosineditos.html)> [Treball acadèmic de 4t curs, data de consulta: 24. 3. 2008].
- Bernal, Elisenda (2005): «El sufijo catalán *-ejar* y la norma: un sospechoso habitual», in: Sinner, Carsten (ed.): *Norm und Normkonflikte in der Romania*, München: Peniope, 131–144.
- / Sinner, Carsten (2008): «*És superenrotllat*: la parla juvenil catalana té recursos propis?», in: *Actes del I Congrés de Neologia en les Llengües Romàniques* [en premsa].
- Bibiloni, Gabriel (1997): *Llengua estàndard i variació lingüística*, València: Editorial 3i4.
- Briz, Antonio / Gómez Molina, José Ramón / Martínez Alcalde, María José y Grupo Val.Es.Co. (eds.) (1996): *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral (Valencia, 14–22 de noviembre de 1995)*, València / Saragossa: Universitat de València / Pórtico.
- Cabré, M. Teresa (2006): «La clasificación de los neologismos: una tarea compleja», *Alfa* 50:2, 229–250.



- Castañeda Naranjo, Luz Stella (2003): «La formación de palabras en el parlache», in: Sánchez Miret, Francisco (ed.): *Actas del XVIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica. Salamanca, 24–30 septiembre 2001. Vol. III: Sección 4: Semántica léxica, lexicología y onomástica*, Tübingen: Niemeyer, 61–68.
- Chambers, J. K. (1995): *Sociolinguistic Theory. Linguistic Variation and its Social Significance*, Oxford: Blackwell.
- Climent de Benito, Jaume (2008): «Posibles interferencias del catalán en el español de los estudiantes de Secundaria de la provincia de Alicante: comentarios a unos ejercicios», in Sinner / Wesch (eds.), 65–83.
- Coseriu, Eugenio (1988): *Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft*, Tübingen: Francke.
- [DEA]. Seco, Manuel / Andrés, Olimpia / Ramos, Gabino (1999): *Diccionario del español actual*, 2 vols, Madrid: Aguilar lexicografía / Grupo Santillana.
- [DIEC2]. *Diccionari de la llengua catalana*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, <<http://dlc.iec.cat>> [Data de consulta: 24. 3. 2008].
- Etxebarria, Maitena (1985): *Sociolingüística urbana. El habla de Bilbao*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Faura, Neus (2006). «El català i els neologismes». *Òmnium* 4, 26–27.
- Freixa, Judit / Morales, Albert (2008): «Neología y variedades del español: el proyecto Antenas», *Donde dice...* 10, 15–17.
- Gómez Capuz, Juan (2000): «La creación léxica (II). Neologismos formales y neologismos externos al sistema», in: Briz, Antonio / Grupo Val.Es.Co (ed.): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona: Ariel, 143–167.
- Gómez Molina, José Ramon (1996): «La variación lingüística en el español hablado en Valencia», in Briz / Gómez Molina / Martínez Alcalde / Grupo Val.Es.Co. (eds.), 75–89.
- González Ferrero, Juan Carlos (1991): *La estratificación lingüística de una comunidad semiurbana: Toro (Zamora)*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gordon, Raymond G. Jr. (2005): *Ethnologue: Languages of the World*, 15th ed., Dallas: SIL International, <<http://www.ethnologue.com>> [Data de consulta: 12. 5. 2008].
- Juhász, János (1970): *Probleme der Interferenz*, Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Kailuweit, Rolf (2002): «Català *heavy* – català *light*: una problemàtica de la “lingüística de profans”», *Zeitschrift für Katalanistik* 15, 169–182.
- Labov, William (1972): «The linguistic consequence of being a lame», in: Labov, William: *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, Philadelphia: University of Pennsylvania, 255–292.
- Lavandera, Beatriz (1978): «Where does the sociolinguistic variable stop?», *Language in Society* 7, 171–182.
- López Morales, Humberto (1994): *Métodos de investigación lingüística*, Salamanca: Colegio de España.
- Martínez, Jonathan (2006): *Com parlen els joves? Cap a un diccionari d'argot juvenil*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra [Treball acadèmic de 4t curs].
- Observatori de Neologia (2004): *Llengua catalana i neologia*, Barcelona: Meteora.
- Paloma, David (1999): «De la llengua catalana a les sèries de televisió», *Anàlisi* 23, 73–92.
- [PAP1]. Lobató, Josep (2005): *Prohibit als pares*, Barcelona: RBA.
- [PAP2]. Lobató, Josep / Sàbat, Oriol / Venus (2006): *Som PAP (Prohibit als pares): la nostra vida, el nostre rotllo*, Barcelona: RBA.
- Payrató, Lluís (1996): *Català col·loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*, València: Publicacions de la Universitat de València.
- Pomares, Joaquim (1997): *Diccionari del català popular i d'argot*, Barcelona: Edicions 62.
- Pujolar, Joan (1997): *De què vas, tio?*, Barcelona: Empúries.
- Rey-Debove, Josette (1971): *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, L'Haia: Mouton.
- Sabater, Ernest (1992): *Les paradoxes del català*, Barcelona: PPU.
- Salvanyà, Jaume (2003): «L'argot i els mitjans de comunicació del Grup Flaix», *Llengua i ús* 27, 26–28.
- Sanmartín, Julia (2006): *Diccionario de argot*, Madrid: Espasa.
- Seco, Manuel (2007): «El relevo de las palabras», in: Campos Souto, Mar / Muriano Rodríguez, Montserrat / Pérez Pascual, José Ignacio (eds.): *El nuevo léxico*, A Coruña: Universidade de Coruña, 9–25.
- Simó, Isabel-Clara (2008): «Es pot lligar en català?», *Avui*, 23 de febrer.
- Sinner, Carsten (2004): *El castellano de Cataluña. Estudio empírico de aspectos léxicos, morfosintácticos, pragmáticos y metalingüísticos*, Tübingen: Niemeyer.


- (2006). «Influències lingüístiques com a senyal de vitalitat d'una llengua», in: Faluba, Kálmán / Szijj, Ildikó (ed.): *Actes del XIVè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes, Universitat Eötvös Loránd, Budapest, 4–9 de setembre de 2006*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat [en premsa].
- (2008): «Castellano y catalán en contacto: oralidad y contextos informales», in: Gómez Seibane, Sara / Ramírez Luengo, José Luis (eds.): *Oihenart 23: Lingüística Vasco-Románica / Euskal-Erromantze Lingüística*, Donosti: Eusko-Ikaskuntza [en premsa].
- / Wieland, Katharina (2008): «El catalán hablado y problemas de la normalización de la lengua catalana: avances y obstáculos en la normalización», in: Masson, Peter / Mühlischlegel, Ulrike / Süsselbeck, Kirsten (eds.): *Actas del coloquio internacional Políticas de regulación del plurilingüismo: Relaciones entre Lengua, Nación, Identidad y Poder en España, Hispanoamérica y Estados Unidos / Regulations of societal multilingualism in linguistic policies: Language in relation to nation, identity and power in Spain, Hispanoamerica and the United States*, Instituto Iberoamericano, Berlín, 2–4 de junio de 2005, Frankfurt am Main: Vervuert, 131–164.
- / Wesch, Andreas (eds.) (2008): *El castellano en las tierras de habla catalana*, Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert / Iberoamericana.
- Soler, Toni (2003): «La creació d'argot en televisió», in: Martí i Castell, Joan / Mestres, Josep M. (eds.): *L'oralitat i els mitjans de comunicació (Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2002)*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 179–186.
- Vila, M. Rosa (1996): «Consideraciones acerca de la interferencia del catalán en el español de Barcelona», in: Briz / Gómez Molina / Martínez Alcalde / Grupo Val.Es.Co. (eds.), 269–282.
- Wesch, Andreas (2000): «Algunes divergències entre el català parlat (o col·loquial) i el català escrit», *Zeitschrift für Katalanistik* 13, 32–57.
- Wieland, Katharina (2005): «Die Sprache der Jugend in Katalonien: eine Varietät des Katalanischen – Überblick über den bisherigen Forschungsstand», in: Roviró, Bàrbara / Torrent-Lentzen, Aina / Wesch, Andreas (eds.): *Normes i identitats. Sprachwissenschaftliche Beiträge des 19. Deutschen Katalanistentags Köln 2003*, Titz: Axel Lenzen, 237–254.
- (2006): «Jugendbilder in der katalanischen Mediensprache – Medienbilder in der katalanischen Jugendsprache. Eine Analyse wechselseitiger Abhängigkeit», in: Dürscheid, Christa / Spitzmüller, Jürgen (eds.): *Per-*

*spektiven der Jugendsprachforschung. Trends and Developments in Youth Language Research*, Frankfurt am Main: Lang, 403–426.

- (2008a): *Jugendsprache in Barcelona. Der Sprechstil katalanischer Jugendlicher und seine Darstellung in den Kommunikationsmedien*, Tübingen: Niemeyer.
- (2008b): «Transgresiones lingüísticas bidireccionales: el lenguaje juvenil entre el castellano y el catalán», in Sinner / Wesch (eds.), 155–179.
- Elisenda Bernal, Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Roc Boronat 138, E-08018 Barcelona, elisenda.bernal@upf.edu.
- Carsten Sinner, Universität Leipzig, Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie, Beethovenstraße 15, D-04107 Leipzig, sinner@uni-leipzig.de.

Zusammenfassung: In diesem Beitrag untersuchen wir die katalanische Jugendsprache anhand einer von September 2003 bis Juli 2006 auf dem Sender Ràdio Flaixbac FM zwischen 23 und 2 Uhr ausgestrahlten Radiosendung, *Prohibit als Pares* (Für Eltern verboten). In diesem hauptsächlich an Jugendliche gerichteten Programm wurde über Themen wie Liebe, Sex, Freundschaft, Untreue, Drogen usw. gesprochen. Die Eigenheiten der Sendung und die behutsame Edition des transkribierten Korpus, bei der der Wortschatz der Jugendlichen (anders als die Rechtschreibung, Syntax oder Morphologie) unberührt geblieben ist, erlauben es, die Lexik des umgangssprachlichen Katalanisch der Jugendlichen anhand dieses Materials zu untersuchen. Es wird dabei vor allem der Frage nachgegangen, welche lexikalischen Mittel sich die Jugendlichen bedienen (Entlehnungen, Ableitungen usw.) und inwiefern es sich dabei um der katalanischen Sprache eigene Elemente bzw. Verfahren der Wortbildung handelt. ■

Summary: The paper examines the lexicon used by young Catalan speakers by studying a night-time radio program called *Prohibit als pares* ('Parents Not Allowed'), which the station Ràdio Flaixbac FM aired during the period of Sept. 2003–July 2006. The show targeted mainly young people and dealt with topics such as love, sex, friendship, infidelity or drugs. The published materials manage to convey the no-holds-barred nature of the program, rendering the text very close to the hearts of young people, who identify with what is said. Precisely because of the specific features of the show and the accurate rendition of the actual words used by these speakers (and not, as stated, because of the spelling, morphology or syntax), the corpus allows us to describe the colloquial lexicon of young people today: what type of lexical mechanisms are used (loanwords, derivations?), to what extent these mechanisms pertain to the Catalan language or are otherwise borrowed or new, etc. [Keywords: Catalan, lexicon, teenagers' language, word formation]. ■



# „Algherese? Sì, ma solo per scherzare.“ Zum Gebrauch katalanischer Versatzstücke in der Jugendsprache von L'Alguer

Sophia Simon (Zürich)

## ■ 1 Einleitung

Wenn man bedenkt, dass die Einwohner der sardischen Stadt L'Alguer / Alghero eine Minderheit in einer Minderheit darstellen, liegt es auf der Hand, dass eine soziolinguistische Beschreibung der sprachlichen Gegebenheiten nicht ganz einfach ist: Unendlich viele Aspekte historischer, politischer, kultureller und sprachgeschichtlicher Art müssten beleuchtet werden, um die komplexe Situation zutreffend darstellen zu können. Das kann der vorliegende Artikel nicht leisten, zumal er sich nur mit einem kleinen Ausschnitt der sprachlichen Realität Algheros, nämlich der aktuellen Sprache der Jugendlichen, beschäftigen soll. Doch die zeitliche und generationelle Eingrenzung, dieser Blick auf einen Ausschnitt der Realität bietet nicht nur die Möglichkeit, repräsentative Aussagen über einen Teil der Sprecher zu treffen, sondern lässt auch Rückschlüsse auf den Sprachgebrauch der anderen zu: Eltern, Großeltern, Geschwister, Freunde, Lehrer – kurz, Personen jeden Alters, mit denen die Jugendlichen in sozialen Beziehungen stehen und mit denen sie tagtäglich kommunizieren.

Andererseits stellt eine Analyse dieses Mikrokosmos' im übergreifenden Rahmen eines Sammelbandes über katalanische Jugendsprache natürlich insofern ein Problem dar, als die Sprache der Jugendlichen aus Alghero, das ja zu den *Paisos catalans* gehört, eben nicht das Katalanische ist, sondern ein regional gefärbtes Italienisch, das neben lexikalischen Elementen verschiedenster Herkunft unter anderem einige, ihrerseits auch wieder diatopisch markierte katalanische Lexeme enthält. Im Grunde müssten wir, um die Jugendsprache Algheros zu charakterisieren, also zunächst das Idiom der italienischsprachigen Jugendlichen im Allgemeinen besprechen, um dann auf das Spezielle des *Algherese* jugendlicher Ausprägung zu kom-

men. Denn dass die Sprache aller Jugendlichen in Italien sich in Grundzügen ähnelt, liegt auf der Hand. Schließlich sind es die Einflüsse des gesamtitalienischen Bildungssystems, einer gemeinsamen nationalen Sozialisierung und kulturellen Bildung, die gewissermaßen eine „panitalienische“ Jugendsprache in allen Regionen Italiens prägen. Durch Schule, Medien, Militärdienst und auch Kirche<sup>1</sup> werden den jungen Menschen überall in Italien einheitliche Werte vermittelt, was auch eine einheitliche sprachliche Bildung mit sich bringt. Davon ist auch Alghero nicht ausgenommen: Zwar herrscht hier eine (mindestens) dreisprachige Situation, die institutionelle und Alltagskommunikation erfolgt jedoch fast ausschließlich auf Italienisch. Einzig und allein die älteren Einwohner Algheros nutzen das *Algherese* noch untereinander als vollwertiges Kommunikationsmittel – in unserem Falle handelt es sich bei diesen Personen also schon längst nicht mehr um die Eltern, sondern die Großeltern unserer Befragten, nämlich die Generation der heute etwa 70- bis 80-jährigen Menschen. Das heißt aber durchaus nicht, dass die Jugendsprache Algheros nichts mehr mit dem *Algherese* zu tun hätte oder eine solche Betrachtung sich nicht lohnen würde; denn auch wenn sie nicht eben eine wahre Fundgrube katalanischer Elemente darstellt, ist die Alghereser Jugendsprache vielleicht gerade deshalb einerseits repräsentativ für auch in den übrigen *Països catalans* sowie anderen mehrsprachigen Gebieten Italiens festzustellende Erscheinungen und andererseits einzigartig in ihrer lexikalischen Mischung.

Es wird hier also darum gehen, die Sprache der Jugendlichen Algheros unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, worin sie sich von der bzw. den Jugendsprachen in anderen Teilen Italiens unterscheidet bzw. was ihre Besonderheiten sind, sowie darum, wie es um ihre *catalanità* bestellt ist und welche Elemente diese eventuell belegen. Wir möchten in diesem Zusammenhang auch auf die 2007 erschienene Studie der *Generalitat de Catalunya* (2007) hinweisen, die Erhebungen zum Sprachgebrauch in allen *Països catalans* durchgeführt hat und damit einen vergleichenden Überblick über den derzeitigen Status quo gibt.

An dieser Stelle soll kurz auf unser Vorgehen bei der Durchführung und Auswertung der Interviews eingegangen werden.

---

1 Palmas (2006) spricht in diesem Zusammenhang von den sogenannten „macroaree di intervento“, d.h. denjenigen Institutionen, durch die vor allem Kinder und Jugendliche sprachlich sozialisiert werden.

## ■ 2 Methode

Die meisten Studien zur sprachlichen Situation in Alghero beruhen auf Fragebögen, deren Ergebnisse statistisch (Generalitat de Catalunya, 2007) oder in Form kommentierender Auswertung statistischer Daten präsentiert werden (vgl. Grossmann, 1983 und Chessa, 2007).

Wir entnehmen die Informationen für unsere Recherche (und auch für diesen Artikel) dagegen narrativen Interviews, die wir seit 2006 mit etwa vierzig Einwohnern Algheros durchgeführt haben, stützen uns damit auf sogenannte Sprachbiographien: Anhand eines gesprächsorientierenden Leitfadens werden Personen aller Generationen über ihre sprachlichen Erfahrungen im Laufe ihres Lebens befragt und die Gespräche diskursanalytisch ausgewertet.

Diese Methode ermöglicht es, über die konkreten Aussagen hinaus auch aus dem Gesprächsverhalten, den Reaktionen, der Mimik, Gestik, eventuellem Zögern und Stocken usw. Aussagen abzuleiten und eine emotionale Beteiligung der Sprecher abzulesen. Zudem lassen sich auch sprachbewertende Urteile erkennen, die direkt oder indirekt genannt werden, denn es findet „zwischen den Zeilen immer eine Positionierung“ statt.<sup>2</sup> Auf diese Weise fördert man individuelle Aussagen zutage, die man mit standardisierten Fragebögen nicht erhalten würde, und bekommt dadurch ein sehr viel differenzierteres Bild.

Zusätzlich bietet diese Methode den Vorteil, dass man die Interviews als eine Art „Steinbruch“ verwenden und ihnen verschiedene, über persönliche Erfahrungen hinausreichende konkrete Fakten entnehmen kann (vgl. Bochmann, 2007: 43).

Im Falle der Jugendlichen, in dem davon auszugehen war, dass sich die *Algherese*-Kenntnisse auf einzelne Ausdrücke beschränken würden, ließen wir als Grundlage des Gesprächs zunächst einen Vordruck ausfüllen, der zu einer Art „Brainstorming“ einlud und in den die Jugendlichen ihnen bekanntes Vokabular eintragen sollten.

---

2 „Die Perspektive der Positionierung bietet einen materialgestützten und materialadäquaten Zugang zu den Prozessen der Identitätskonstitution in mündlichen Stegreiferzählungen, da sie erlaubt, die identitätsrelevanten darstellerischen wie performativen Handlungen von Erzählern zu rekonstruieren. Dabei wird zwischen verschiedenen Ebenen und Bezügen unterschieden: Selbst- und Fremdpositionierungen, Positionierungen dargestellter Figuren innerhalb der Erzählzeit, Positionierungen der Zuhörer in der autobiographischen Erzählung etc.“ (Tofan, 2007: 73f.)

Bevor wir nun genauer darauf eingehen, welchen Personenkreis wir für den vorliegenden Artikel befragt haben, was über Jugendsprache allgemein und was speziell zur Jugendsprache Algheros gesagt werden kann, sowie konkrete Beispiele aus dem Wortschatz zeigen, wollen wir im Folgenden einen knappen Überblick über die historischen Umstände geben, die zur heutigen sprachlichen Situation geführt haben, und diese kurz skizzieren.

### ■ 3 Kurze Darstellung der soziolinguistischen Situation

#### ■ 3.1 Geschichtliche und sprachgeschichtliche Hintergründe

Die Ursprünge der Stadt Alghero gehen auf die erste Hälfte des 11. Jahrhunderts zurück, als die einflussreiche Genueser Familie der Doria ein Fischerdorf an der Nordwest-Küste Sardinien zur Festung ausbaute. Auf Grund seiner geographischen Lage spielte Alghero eine wichtige Rolle für den Handel im gesamten Mittelmeerraum und wurde zu einem bedeutenden strategischen Punkt ausgebaut. Die Stadt blieb in Genueser Hand, bis sie 1354 nach einer erbitterten Seeschlacht an die *Corona de Catalunya i Aragó* fiel. Im November des gleichen Jahres besiedelte Pere IV d'Aragó el Cerimoniós Alghero neu mit Katalanen von der iberischen Halbinsel und vertrieb zunächst die Sarden und Ligurer aus der Stadt. Diese Bemühungen, Alghero zu katalanisieren, hatten außerordentlichen Erfolg. Man kann davon ausgehen, dass das Katalanische von 1354 an bis zum Ende des 19. Jahrhunderts in der Stadt und zum Teil auch in den umliegenden Gebieten die beherrschende Alltagssprache war.

Die Stadt Alghero blieb unter katalanischer Herrschaft, bis sie 1479 an die kastilische Krone überging. Im Jahre 1713 kam die Insel Sardinien an Österreich, ging 1720 im Tausch gegen Sizilien an die Herzöge von Savoyen-Piemont und gehörte dadurch ab 1861 zum Königreich Italien. Damit begann die Italianisierung des sardischen Gebietes, in dem bis 1764 aufgrund der langen spanischen Herrschaft in den Schulen und bei Gericht das Kastilische Amtssprache war.

Nach dem 2. Weltkrieg verließen immer mehr Einwohner Alghero, während im Gegenzug immer mehr sardische und italienische Familien zuzogen. Die allgemeine Schulpflicht in Italien brachte mit sich, dass an den Alghereser Schulen Italienisch zur Unterrichtssprache wurde und auch in der Kommunikation der Kinder untereinander – und damit innerhalb der Familien – immer mehr an Bedeutung gewann.



Mit dem Einsetzen des Massentourismus in den 1950-er Jahren, zu dessen Zielen mehr und mehr auch die Insel Sardinien gehörte, gelangten ganz neue Einflüsse nach Alghero. Man begann, bewusst auf die touristische Anziehungskraft des schönen Korallen-Städtchens zu setzen, und stellte sich auf die Besucher ein. Doch zur Verständigung mit ihnen taugte der lokale Dialekt ganz und gar nicht – abgesehen vom Italienischen wurde nun auch das Englische immer interessanter.

In den letzten 10–15 Jahren hat man jedoch begonnen, sich verstärkt auf die *catalanità* Algheros zu besinnen, führte z.B. zweisprachige Straßenschilder und Beschilderungen der Sehenswürdigkeiten ein und setzt mit Hilfe und zum Teil auf Initiative Kataloniens bewusst auf die lokalen Traditionen.

### ■ 3.2 Charakteristik des *Algherese*

Zur Charakteristik des katalanischen Dialektes von Alghero lässt sich, in der gebotenen Kürze, Folgendes sagen: Das „Algherese“ oder „Alguerès“ enthält im Vergleich zu den anderen Varietäten des Katalanischen besonders viele archaische Elemente. Das ist vor allem das Ergebnis der geographischen Distanz zum „Mutterland“ Katalonien, aber auch der Tatsache, dass die Stadt lange Zeit wie eine Festung von Stadtmauern umgeben und damit schwer zugänglich für Fremdeinflüsse war. Doch aufgrund der Handelsbeziehungen mit den umliegenden sardischen Ortschaften war Alghero nie wirklich hermetisch abgeschlossen, sodass zahlreiche sprachliche Einflüsse aus dem Sardischen, dem *Sassarese*, dem Korsischen und Kastilischen auf das *Algherese* einwirken konnten. Lexikalisch wurde das *Algherese* dadurch stark geprägt, jedoch nicht als Ganzes verdrängt. Noch bis ins 20. Jahrhundert hinein mussten Zugezogene, z.B. sardische Arbeiter oder sardische Ehepartner in „Mischehen“, das *Algherese*, das das gängige Kommunikationsmittel war, erlernen. Ganz anders der Einfluss des Italienischen: Mit der Integration in den italienischen Staat wurden zunächst auch immer mehr italienische Lehnwörter ins *Algherese* aufgenommen, bis das Italienische als Amtssprache nicht nur die offizielle Kommunikation bestimmte, sondern auch, von Generation zu Generation, allmählich das *Algherese* aus seiner Funktion als Alltagssprache verdrängte. Dieser Prozess wurde noch zusätzlich beschleunigt, indem man den Eltern ab den 1970-er Jahren dringend empfahl, mit den Kindern ausschließlich Italienisch zu sprechen, da das förderlicher für Schule und Beruf und das *Algherese* minderwertig sei.

So beschreibt Grossmann (1983: 137) im Jahre 1983 nach einer Analyse ihrer quantitativen Befragungen die Situation wie folgt:

Analizant els comentaris que sovint desenvolupen les respostes [...], es pot notar que és freqüent l'observació que l'alguerès genuí i pur el parlen pocs, sobretot els vells i els habitants del centre històric de la ciutat; molts parlen, en canvi, un alguerès embastardit, poc correcte, italianitzat. Les imperfeccions sembla que són en el mateix alguerès (a vegades dit llengua, a vegades dialecte) i no en els parlants. Parlar en italià és considerat més fi, els pares creuen que és millor usar-lo amb els fills, perquè parlar l'alguerès influiria negativament sobre llurs resultats escolars (alguns precisen, de fet, que l'italià que ells parlen és ple d'expressions i pronúncies equivocades).

Hier wird zum einen die Tatsache erwähnt, dass das „alguerès genuí“ bereits zu Beginn der 80-er Jahre nur noch von wenigen, vor allem den älteren Leuten gesprochen wird, und zum anderen gezeigt, welche negativen Auswirkungen die Bevorzugung des Italienischen in der Kommunikation mit den Kindern auf den Sprachzustand des *Algherese* in diesen Jahren hatte. Die hier zitierten Aussagen über die Elterngeneration treffen grundsätzlich auch auf die Eltern der von uns befragten Jugendlichen zu. Unsere Informanten wurden zwischen 1988 und 1990 geboren und sind insofern direkt von den erwähnten sprachlenkenden Maßnahmen betroffen. Inzwischen ist eine weitere Generation herangewachsen, die Lage des *Algherese* hat sich ein wenig hoffnungsvoller gestaltet, und so gelten die meisten Grundaussagen zwar auch für die heutige Situation, doch manche von Maria Grossmann beobachteten Sachverhalte lassen sich heute unter veränderten Vorzeichen wesentlich optimistischer darstellen.

### ■ 3.3 Heutige Situation

Heute gehen die meisten Schätzungen von ca. 10.000 *Algherese*-Sprechern aus, was bei einer Gesamt-Einwohnerzahl von 40.000 also einem Viertel der Bevölkerung entspricht. Doch diese Zahlen geben – ebenso wie die statistischen Erhebungen – noch keine Auskunft darüber, in welchen Kontexten die Sprecher das *Algherese* verwenden: Handelt es sich um einen alltäglichen Gebrauch der Sprache, einen Gebrauch auf allen Sprachniveaus, einen sporadischen oder von bestimmten Umständen abhängigen Gebrauch? Und sie sagen auch nichts über die generationellen Unterschiede aus, die uns im Rahmen dieses Artikels interessieren müssen.

Denn die Schlüsselfragen für unsere Betrachtung sind natürlich: Welches Verhältnis haben die Jugendlichen in Alghero zu ihrem lokalen Dia-

lekt? Verwenden sie das *Algherese* überhaupt, und wenn ja, wann und mit wem? Sprechen sie neben dem Italienischen und eventuell dem *Algherese* auch Sardisch, Standard-Katalanisch oder andere Fremdsprachen? Wo, wie und wann haben sie die jeweiligen Sprachen erlernt? Welches Prestige besitzen diese, einerseits im Umgang mit Gleichaltrigen und andererseits im Kontakt mit den anderen Generationen?

Die soziolinguistische Situation kann nur zutreffend beschrieben werden, wenn die Unterschiede im Sprachgebrauch der einzelnen Generationen Berücksichtigung finden, da sich hier wichtige Veränderungen und Entwicklungen manifestieren und ablesen lassen. Enrico Chessa (2007: 51) umschreibt diese Tatsache folgendermaßen:

L'eix de l'edat és, en sociolingüística, una variable particularment significativa per poder comprendre les trajectòries dels canvis lingüístics. [...] podem afirmar [...] que, normalment, les generacions més grans (de parla catalana, en el nostre cas) representen els estadis anteriors al conflicte lingüístic, mentre que les joves ens proporcionen indicis significatius de la direcció del procés de canvi [...]. A partir d'aquestes consideracions [...] suposàvem que les habilitats lingüístiques dels algheresos, tant en català com en sard, eren directament proporcionals a l'edat. És a dir, com més grans d'edat eren els subjectes, més elevades i completes eren les competències, i a l'inrevés. Les dades, en principi, confirmen aquesta hipòtesi [...].

Les habilitats d'escriptura i lectura també són més elevades a mesura que s'avança en l'edat. I això vol dir que els parlants que més s'acosten a les "normes ortogràfiques i gramaticals", és a dir, els principals usuaris de cursos de llengua, sembla que són més aviat els adults. Això vol dir també que no hi ha lleialtat lingüística –i, per tant, interès– cap a la llengua en recessió per part de les generacions més joves. El valor simbòlic de l'alguerès en les percepcions del jovent –cal deduir, doncs– és ben mínim.

Die von Chessa geäußerte abschließende Einschätzung über den relativ geringen symbolischen Wert des *Algherese* für die Jugendlichen werden wir mit den Aussagen unserer Informanten konfrontieren und zu relativieren versuchen.

Natürlich stellt sich hier zunächst die Frage, auf welches Lebensalter wir uns beziehen.<sup>3</sup> Generell wird „Jugend“ als die Phase der Adoleszenz zwischen Kindheit und Erwachsenenalter definiert. Wir haben als Grundlage für diesen Artikel die Interviews mit denjenigen Informanten gewählt,

---

3 Sowohl Chessa (2007) als auch die Studie der Generalitat (2007) gehen in ihren Analysen der Sprache Jugendlicher von Informanten ab 18 Jahren aus; die Studie der Generalitat präzisiert zusätzlich, dass „joves“ hier die Altersgruppe 18–29 bezeichnet. Maria Grossmann (1983) teilt ihre jüngeren Informanten nach Schulstufen ein (EMS = „estudiants de les escoles de grau elemental, mitjà i superior considerats conjuntament“).

die unserer Meinung nach vom Alter her am ehesten den gängigen Vorstellungen von „Jugendlichen“ entsprechen, und beziehen uns daher auf Aussagen von Schülern des Liceo Tecnico Turistico, die zum Zeitpunkt der Gespräche, also im Jahr 2008, zwischen 17 und 19 Jahren alt waren. Die Informanten waren in keiner Weise auf die Interviews vorbereitet. So haben wir von ihnen spontane, vergleichsweise unbefangene Stellungnahmen erhalten, die wir im Folgenden ausschnittsweise und „ungefiltert“ wiedergeben, um ein realistisches Bild des Verhältnisses dieser jungen Leute zum *Algherese* zeichnen zu können.

#### ■ 4 Was ist Jugendsprache allgemein? Was macht speziell die Algherese Jugendsprache aus?

Dass das soziolinguistische Spektrum einer Sprache sich u.a. in Abhängigkeit von den Generationen ausbildet, geht aus den Ausführungen Chessas klar hervor. Da wir uns an dieser Stelle mit der jüngeren Generation beschäftigen, muss zunächst natürlich auch die Frage geklärt werden, was unter *Jugendsprache* verstanden werden soll und ob dieser Terminus überhaupt als allgemeingültig verwendet werden kann. Ohne ausführlich auf die einschlägigen Theorien eingehen zu wollen,<sup>4</sup> können wir doch feststellen, dass einige der in diesem Zusammenhang angeführten allgemeinen definitorischen Aussagen nicht oder nicht in dem ausgeprägten Maße auf die Realität der Algherese Jugendsprache zutreffen. Grundsätzlich schließen wir uns der Auffassung an, dass es *die* Jugendsprache als homogenes Gebilde nicht geben kann, ebensowenig wie es *den* oder *die* Jugendlichen gibt. Tatsächlich trifft man in der Fachliteratur immer häufiger auf die Theorie, dass die Jugendsprache (als diastratische Varietät einer bestimmten Nationalsprache) ein äußerst *beterogenes Gebilde* (oder nicht einmal ein wirkliches „Gebilde“?) sei, das sich, je nach der Zugehörigkeit zu bestimmten Stilen und Lebensauffassungen, in verschiedensten Ausdrucksformen manifestiert.

Für den Fall Algheros muss in diesem Zusammenhang allerdings eines (einschränkend oder gerade als besonderes Merkmal) erwähnt werden: In dieser kleinen Stadt, die mit nur wenigen typischen Jugend-Lokalitäten und

---

4 Siehe dazu z.B. Henne (1986), der unterstreicht, dass Jugendsprache kein homogenes Gebilde ist, sondern ein „spielerisches Sekundärgefüge“ mit bestimmten Merkmalen, u.a. typischen Gruß- und Anredeformeln, Partnerbezeichnungen, stereotypen Floskeln, Repliken mit Entzückungs- und Verdammungswörtern, Sprachspielereien, Lautverkürzungen, Lautwörterkombinationen, Wortbildungen und -erweiterungen.

spezifischen Aktivitäten von und für Jugendliche aufwarten kann, ist nicht davon auszugehen, dass sich verschiedene kulturelle Strömungen und Stile, die die Sprache der Jugendlichen differenzieren könnten, herausbilden.

Dazu kommt, dass das kulturelle Leben hier fast ausschließlich Sache der Erwachsenen zu sein scheint. Zwar werden z.B. die verschiedensten Musikstile gepflegt (es gibt zahlreiche aus Alghero stammende Jazz-, Rock- und Folkloregruppen sowie verschiedene Chöre, die traditionelles Liedgut pflegen; auf mehreren Podien wie dem Jazzclub *Poco Loco* oder dem Restaurant *La Pergola* finden regelmäßig Konzerte statt), im *Teatro Civico* führt die „Compagnia dell'inverno“ jedes Jahr in den Wintermonaten Stücke in Algherese auf, doch bei alledem handelt es sich um Initiativen engagierter Erwachsener – genauso wie die Pflege der regionalen Sprache, des wissenschaftlichen und kulturellen Austauschs mit katalanischen Institutionen und Künstlern Anliegen und Betätigungsfeld der Generation um die Vierzig und aufwärts ist. So handelt es sich auch bei den in einigen Schulen organisierten Theateraufführungen um Projekte, mit denen an der Pflege lokaler Traditionen interessierte Lehrer an die Schüler herantreten und nicht umgekehrt. Alles in allem hat man es hier also mit einer recht „domestizierten“ kulturellen Landschaft zu tun, die nicht dazu angetan ist, eine echte Jugendkultur oder gar eine Subkultur in der Generation, die hier im Mittelpunkt steht und die in anderen Städten teilweise extrem heterogen ist, zu begründen. Das ist zunächst eine allgemeine Feststellung, die noch nicht zwischen italienischen und Alghereser Elementen der Jugendsprache unterscheidet. Was aber für unseren Beitrag ausschlaggebend ist: Die Initiativen, die die Jugendlichen direkt ansprechen und die von ihnen getragen werden, haben nichts mit dem katalanischen Dialekt zu tun; eine der jüngsten Formationen ist die Rockgruppe *Slaves* – die jedoch auf Englisch singt; Rap-Gruppen, die oft Sprachrohr und Katalysator von Jugendkultur und -sprache sind, gibt es unseres Wissens nicht.

Was also in Alghero fehlt, sind einzelne lokale Identifikationsfiguren für die Jugendlichen, die einerseits deren Interesse für das *Algherese* wecken oder unterstützen und andererseits eine differenzierte Jugendkultur, die – unabhängig von der Sprachfrage – unterschiedliche, an bestimmten Richtungen orientierte Jugendsprachstile hervorbringen könnten. Eine Differenzierung innerhalb der Jugendsprache kann in Alghero insofern nur auf die unterschiedliche regionale Herkunft der jugendlichen Sprecher bzw. auf die aufgrund biographischer Umstände jeweils ganz individuelle Ausprägung und den davon abhängigen Umgang mit lexikalischem Material zurückgeführt werden.

Mit anderen Worten: Die Jugendlichen bedienen sich, was die Alghereser Elemente betrifft, nicht eines aus verschiedenen kulturellen Strömungen stammenden und selbst „erlebten“ Vokabulars, sondern des Sprachschatzes der Eltern- bzw. Großelterngeneration. Darin mag der Grund dafür liegen, dass diese Elemente meist mit einem ironischen Abstand betrachtet und verwendet werden – sie sind nicht mehr wirklich „verinnerlicht“.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch eine weitere oft erwähnte Charakteristik der Jugendsprache, nämlich die sprichwörtliche *Kreativität* und *Kurzlebigkeit* ihrer Ausdrücke, im Falle von Alghero ganz anders dar: Sicherlich trifft diese Einschätzung auf ihre italienische Substanz, nicht aber auf die Alghereser Elemente zu. Schließlich können die Sprecher nur aus einem begrenzten, da traditionell gewachsenen und verankerten, gewissermaßen fossilisierten Wortschatz schöpfen. Sicher mag es immer wieder neue Entwicklungen geben, was z.B. die Frequenz betrifft, mit der bestimmte Ausdrücke gebraucht werden, hinzukommen oder gänzlich verschwinden. Das kann sowohl für italienische als auch Alghereser Elemente gelten; sicher scheint jedoch, dass es im Bereich der Neubildungen keine Alghereser Beispiele geben wird: Man greift zurück auf Überliefertes, aber um kreativ damit umgehen zu können, ist die Distanz der jungen Sprecher, manchmal auch eine Art Berührungsangst, einfach zu groß. Berücksichtigt man das fehlende Wissen der Jugendlichen um die sprachliche Struktur der ihnen bekannten Ausdrücke, ist es nicht verwunderlich, dass ihnen ein „virtuoser“ Umgang damit, z.B. in Form neu kombinierter Wendungen, kaum möglich ist.

Eines der gemeinhin angeführten Kriterien soll hier jedoch besonders hervorgehoben werden: die oft erwähnte *lokale Begrenztheit* der Jugendsprache, die in unserem Fall geradezu vorbildlich und *in extremis* demonstriert wird, denn die Reichweite dieses Idioms umfasst tatsächlich nur diese eine Stadt, und zwar genau genommen das historische Zentrum, da die modernen Wohnsiedlungen außerhalb des eigentlichen Stadtkerns traditionell von Zugezogenen aus anderen Gebieten Sardinien oder Italiens bevölkert wurden – eine Entwicklung, die sich auch heute noch darin manifestiert, dass eben in diesen Vierteln gemeinhin kein *Algherese* mehr verstanden, geschweige denn gesprochen wird. Daraus ergibt sich, dass die Jugendsprache Algheros in ihrer besonderen lexikalischen Mischung tatsächlich nur in der Stadt, die sie hervorgebracht hat, existiert und anwendbar ist.

Diese Betrachtungen bestätigen in gewissem Sinne auch die Aussagen von Grimaldi (2004), nach dessen Ansicht Jugendsprache im Allgemeinen

sogar eine *dialektkonservierende* Funktion hat. Diese Hypothese ist für unsere Analyse von besonderer Bedeutung und findet sich in unseren Beispielen bestätigt. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, kommt der Alghereser Jugendsprache tatsächlich eine Art erhaltende Funktion zu: Regionalsprachen, die keine wirkliche Bedeutung mehr für die alltägliche und schon gar nicht die administrative Kommunikation haben, leben oft in Form von kulturellen bzw. sprachlichen Versatzstücken fort. Tatsächlich spielen solche sprachlichen „Restbestände“ eine wichtige Rolle bei der Findung und Festigung einer Identität. Dumbrava (2002: 199) spricht in diesem Zusammenhang von „Identitätsmerkmalen“, also Erscheinungsformen, in denen sich traditionelle Elemente aus Sprache und Kultur erhalten.<sup>5</sup> Die Sprache der Jugend Algheros ist hierfür ein anschauliches Beispiel, denn sie bedient sich in der Tat eben nur einiger sprachlicher Elemente, die quasi zur Ausschmückung, aber auch zur Selbstdefinition des Einzelnen und der *peer group* dienen.<sup>6</sup> Bei Georg Bossong (1994: 2–3) heißt es dazu:

Identität ist im Zusammenhang mit der sprachlichen Kommunikation immer partnerorientiert, das heißt sie beschränkt sich nicht auf die Selbstaffirmation des Sprechers, sondern bezieht dessen Verhältnis zum Angesprochenen mit ein. In diesem Sinne hat Identität zwei Dimensionen, eine positive und eine negative: Identität konstituiert sich – auf der Basis der Selbstaffirmation des Sprechers, der sich als eigenständig und mit sich selbst gleich postuliert – einerseits als die Gleichheit und andererseits als die Ungleichheit des Sprechers mit dem Angesprochenen. Mit anderen Worten, sie ist solidarisch auf der einen, exklusiv auf der anderen Seite. [...] Die Einbeziehung des Angesprochenen oder seine Ausgrenzung sind im Kommunikationsakt präsent und können, je nach Sprechweise, so stark dominieren, daß die inhaltliche Komponente demgegenüber fast vernachlässigbar wird.

- 
- 5 Dumbrava (2002) zählt darunter gastronomische und folkloristische Elemente, Denkmäler und Straßennamen, die jeweils ein gewisses kulturelles Bewusstsein widerspiegeln.
- 6 Als eines der Identitätsmerkmale gilt, wie Dumbrava (2002) ausführt, auch die Vornamengebung der Kinder. Nachnamen werden über Generationen hinweg automatisch weitergegeben, die Auswahl der Vornamen für die Kinder dagegen erfolgt nach bestimmten Kriterien, aber in freier Entscheidung der Eltern und spiegelt wider, inwieweit Traditionen noch in den Generationen verankert sind. So findet man im Falle Algheros in der heutigen Großelterngeneration noch ganz selbstverständlich katalanische Vornamen (viele unserer älteren Gesprächspartner stellten sich spontan als Juanina, Josep, Francesc, Carles, Antoni usw. vor), die meist parallel zu der italienischen Variante gebraucht werden; die Jugendlichen, die wir interviewt haben, tragen jedoch durchweg italienische Vornamen, d.h. in ihren Geburtsjahrgängen (1988–90) und bereits mindestens eine Generation davor war es völlig selbstverständlich, bei der Namensgebung so zu verfahren.

Hier begegnen wir nun auch dem Stichwort „Ausgrenzung“, also der Ausgrenzung allophoner Sprecher mit Hilfe sprachlicher Mittel, die ebenfalls oft als charakteristisch für die Sprache der Jugendlichen, wenn nicht sogar als ihr erklärtes Ziel angesehen wird. In der Regel geht es hierbei um die Abgrenzung von den Erwachsenen, doch auch diese Tatsache muss für den Fall der Jugendsprache Algheros etwas differenzierter betrachtet werden, denn gerade die Eltern oder Großeltern sind ja die Quellen der Alghereser Ausdrücke. Nur von ihnen konnten die jungen Leute sie überhaupt lernen, und gerade sie können die Ausdrücke verstehen und viel selbstverständlicher damit umgehen als manch Gleichaltriger, beispielsweise ein zugezogener Mitschüler, der eventuell einen anderen sprachlich-kulturellen Hintergrund hat. Die Elterngeneration wird nicht bei den Alghereser Elementen der örtlichen Jugendsprache stützen, sondern allenfalls bei den italienischen, die nicht zum Kanon der Standardsprache gehören. Es wird also von den Erwachsenen erlerntes Alghereser Vokabular in die Jugendsprache übernommen, mit dessen Hilfe man sich ggf. von Außenstehenden abgrenzen kann, doch paradoxerweise erfolgt seitens der Jugendlichen dann auch eine Abgrenzung gegenüber diesen katalanischen Versatzstücken selbst: In vielen Fällen werden diese nur als Parodie gebraucht, oft auch begleitet von entsprechender Gestik und Stimmgebung (vgl. Valeria: „*I vès maci*“ ... „*e poi con quella voce*“ (etwa: „Ach hör doch auf“ ... „und dann mit so einer Stimme!“). Durch diesen z.T. despektierlichen Umgang mit dem sprachlichen Erbe erfolgt insofern also doch eine Abgrenzung von der traditionellen Kultur und den älteren Generationen, die, überspitzt ausgedrückt, „mit den eigenen Waffen geschlagen“ werden.

Eine auch in der Jugendsprache noch latent spürbare Abgrenzung ist der besonderen geographischen und kulturellen Situation Algheros geschuldet, nämlich die Abgrenzung gegenüber den Sarden, die traditionell Opfer von Hohn und Spott seitens der Alghereser waren, da sie lange Zeit im Gegensatz zu den städtischen Algheresern als *pastori*, ‘Hirten’ bzw. niedere Bauern oder Arbeiter galten. Ein wenig von diesen Vorurteilen hat sich auch bei den Jugendlichen gehalten (vgl. die Aussage einer Schülerin: „*È importante conservare la nostra lingua, perché noi siamo diversi, tanto non siamo sardi*“ – „Es ist wichtig, unsere Sprache zu erhalten, denn wir sind anders, wir sind ja keine Sarden“). Tatsächlich geben einige von ihnen an, als



Schimpfwort den Ausdruck „*Aqueix és sardo am(b) a la cua*“<sup>7</sup> („Das ist ein Sarde mit Schwanz“) zu kennen.

Im übrigen wurde von mehreren befragten Jugendlichen die Einschätzung geäußert, dass sich das *Algherese* auch dazu eignet, Touristen auf den Arm zu nehmen bzw. sich von ihnen zu distanzieren, da diese es garantiert nicht verstehen. Doch selbst dieser (mögliche) Umgang mit den regionalen sprachlichen Elementen ist alles andere als „militant“ und entspricht den Beobachtungen von Fabiana Fusco (2007), die feststellt, dass Jugendsprache generell kaum noch den Stellenwert einer Geheim- oder Protestsprache hat, sondern sich im Grunde durch einen rein spielerischen Umgang mit sprachlichen Mitteln auszeichnet – die ihrerseits allerdings durchaus identitätsstiftend sein können.

Alles in allem können wir resümieren: Es gibt, trotz aller Einschränkungen, eine typische Jugendsprache Algheros, und sie weist manche, aber nicht alle der generell für Jugendsprachen als charakteristisch geltenden Eigenschaften auf. Wenn der Anteil an katalanischen bzw. Alghereser Ausdrücken auch relativ gering ist, bekommt sie dennoch gerade durch diese Elemente ihre ganz eigene Prägung – sei es nun, dass diese (ernsthaft oder parodistisch) aktiv verwendet werden oder dass sie nur passiv bekannt sind. Diese Elemente formen, wie auch immer, das Sprachbewusstsein der Alghereser Jugendlichen und unterscheiden ihre Sprache von derjenigen in anderen Regionen Italiens, in den umliegenden sardischen Gebieten und natürlich auch in den anderen *Països catalans*.

Doch die eigentliche Besonderheit der Jugendsprache Algheros liegt in dem widersprüchlichen Umgang mit der eigenen *catalanità*: Wie wir festgestellt haben, bereichern und prägen die Alghereser Elemente auf der einen Seite die Jugendsprache (und unterstützen insofern die von Fusco (2007: 36) formulierte *funzione ludica e identitaria* („spielerische und identitätsstiftende Funktion“); doch genau diese Elemente sind, wie gesagt, auch Gegenstand ständiger Verulking und werden mit ironischer (z.T. auch respektvoller) Distanz behandelt; aufgrund dieser „Doppelfunktion“ können sie auf der einen Seite dazu dienen, das gesprochene Wort zu unterstreichen, zu verstärken und eben zu würzen, ihm andererseits aber auch eine witzelnde Note verleihen und allzugroße Schwere nehmen. Man könnte also sagen: Die charakteristischsten Elemente der Alghereser Jugendsprache sind hinsichtlich ihrer Verwendung gleichzeitig auch ihre zwiespältigsten.

---

7 Grossmann (1983: 153) gibt diesen Ausdruck auch in italienischer orthographischer Transkription wieder: *saldu ama ra cua*.

Es bleibt also die Frage: Welche Rolle spielen die katalanischen Elemente für die Alghereser Jugendsprache in ihrem aktuellen Entwicklungsstand? Man muss feststellen, dass sie weit davon entfernt sind, allein die „Jugendlichkeit“ dieser Sprache auszumachen, nur weil sie die Bereiche der Schimpfwörter, Flüche usw. abdecken: Ihr Vorhandensein und ihre Verwendung bestätigt zwar einesteils die spielerische und identitätsstiftende Komponente, die Jugendsprache ja enthält, und sie dient in gewissem Sinne auch zu Abgrenzungszwecken, doch die Art ihres Einsatzes weist eben jene genannten Widersprüchlichkeiten auf, die letztendlich dazu führen, dass die Alghereser Elemente im Sinne von aktivem Wortschatz kaum eine wirkliche Bedeutung haben. Vielmehr dienen sie offensichtlich dazu, den Jugendlichen eine Reibungsfläche zu bieten, mit deren Hilfe sie sich zwischen Ironie und Parodie, Nostalgie und einem diffusen Stolz auf die von den eigenen Großeltern repräsentierte Tradition oder auch im Sinne einer spontanen Anwendung infolge von Hörgewohnheiten zu positionieren suchen. So betrachtet, ist also die Alghereser Jugendsprache ein diatopisch und distratisch markiertes Italienisch, das je nach Situation und Bedarf mit Alghereser Beiwerk ausgeschmückt werden kann, aber auch ohne es auskommt.

Doch diese Möglichkeit scheint unseren Beobachtungen nach vor allem von den aus Alghero gebürtigen Jugendlichen ausgeschlossen zu werden: Trotz aller Verunsicherung verzichten sie nicht vollständig auf die Verwendung des Alghereser Wortschatzes und halten die Tradition ihrer Heimatstadt hoch. Die im Widerspruch zum Abtun des *Algherese* als Relikt einer vergangen Zeit stehenden Aktivitäten zum Erhalt des, ja sogar der Werbung *für* das *Algherese* bewirken offensichtlich, dass sich auch bei der jüngeren Generation ein Bewusstsein für die Besonderheit der sprachlichen Situation entwickelt. Für die Jugendlichen bedeutet dies, dass sie auch ihre eigene Rolle in diesem Prozess erkennen und definieren müssen. Der in diesem Spannungsfeld entstehende innere Konflikt macht sich im ironischen Umgang mit dem Alghereser Wortschatz Luft.

## ■ 5 Bestandsaufnahme der Jugendsprache in Alghero

Im Folgenden sollen nun die Jugendlichen in persönlichen Stellungnahmen, die wir den Interviews entnommenen haben, selbst zu Wort kommen.

Die Befragungen der Gymnasiasten wurden durchweg in italienischer Sprache durchgeführt, da wir einerseits nicht davon ausgehen konnten, dass ein Gespräch auf Katalanisch oder *Algherese* möglich gewesen wäre,

und da andererseits der gesamte Unterrichtskontext, in den die Befragungen eingebettet waren, von vornherein italienschsprachig war.

Wie bereits erwähnt, haben wir vor Beginn der eigentlichen Gespräche Formulare verteilt, in denen die Jugendlichen zu einer Art Bestandsaufnahme ihres Alghereser Sprachschatzes aufgefordert wurden. Die Reaktionen darauf waren in den verschiedenen Klassen jeweils recht ähnlich: Grundsätzlich war ein erfreutes, aufgeregtes Interesse an der Befragung zu spüren, aber auch leichte Verlegenheit in dem Wissen, dass es v.a. umgangssprachliche und Kraftausdrücke sind, die man zu Papier bringen wird. Erst später, beim ausführlicheren Gespräch, während dessen nicht mehr die einzelnen Ausdrücke im Mittelpunkt standen, äußerten die Jugendlichen auch nachdenkliche Bemerkungen und Bedauern darüber, dass die Sprache, die eigentlich ihre Muttersprache sein müsste, ihnen fremd ist (vgl. Sara: „*A me dispiace non parlarlo. L'algherese è la nostra lingua. È brutto non parlarlo.*“ – „Ich finde es schade, dass ich es nicht spreche. Das Algherese ist unsere Sprache. Es ist nicht gut, wenn man es nicht sprechen kann.“).

Weiterhin war eine auffällige Divergenz zwischen den Selbsteinschätzungen in den Fragebögen und den Aussagen, die in den Gesprächen danach getroffen wurden, zu beobachten. So wurde beispielsweise die Frage, ob die Schüler *Algherese* sprechen, in den meisten Fällen bejaht, die eigenen *Algherese*-Kenntnisse (*conoscenze di algherese*) wurden dann aber als *discrete* („mittelmäßig“) oder *scarse* („gering“) bezeichnet, und als es schließlich an den praktischen Teil ging und konkrete Beispiele genannt werden sollten, blieben diese in einigen Fällen ganz aus bzw. waren zum Teil von großer Unsicherheit begleitet.

Im folgenden Abschnitt werden nun kurz einige exemplarische Biographien skizziert und Grundaussagen zu Sprachverhalten und Sprachbewusstsein aufgeführt.

## ■ 5.1 Biographische Skizzen

a) Sara E.:

- geboren 1990 in Alghero.
- Herkunft der Eltern: Vater Alghereser, Mutter Algheresin.
- Herkunft der Großeltern: väterlicherseits: beide Alghero; mütterlicherseits: Vater: Olmedo, Mutter: Alghero.
- Sprache in der Familie: Eltern sprechen untereinander *Algherese*; mit

Sara und ihren Geschwistern haben sie immer Italienisch gesprochen, mit den eigenen Eltern immer nur *Algherese*; Sara gibt an, ihre Großeltern väterlicherseits zu verstehen, wenn sie *Algherese* untereinander und mit ihr sprechen, aber sie selbst antwortet auf Italienisch.

- Sprache mit Freunden und Mitschülern: „*italiano e qualche parola in dialetto*“ („Italienisch und ein paar Wörter im Dialekt“).
- Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse: Italienisch: „*buone*“ („gut“), *Algherese*: „*scarse*“ („spärlich“).
- Kontakt zu Katalonien: viertägige Klassenfahrt nach Barcelona, aber keine eigenen Bekannten in Katalonien.
- Wortschatz: keine Angaben.
- Stellungnahme:

Si, io sono partita, siamo andati a Barcellona, però... prima capivo ma non potevo parlare, cioè non riesco a parlare l'algherese. [...]

Leggerlo sì, però ... capisco ma non parlo. Però sarebbe bello; l'algherese è la nostra lingua, non saperlo parlare è brutto. Prima nelle scuole facevano dei corsi d'algherese. Infatti io quando ero alle elementari lo facevo, a Sacro Cuore. [...]

Era troppo bello, però poi è stato perso, perché medie, superiori, niente. A me dispiace, perché a me da fastidio che abito ad Alghero e non parlo l'algherese, ma è la mia città, io voglio parlare la mia lingua solo che ... inutile... non posso andare da mio zio e dire: ‚Insegnamelo!‘ Cioè potrei anche, ma ... non so...

(Ja, ich bin auch gefahren, wir waren in Barcelona, aber ... erst habe ich etwas verstanden, aber ich konnte nicht sprechen, also ich schaffe es nicht, auf *Algherese* zu sprechen. [...] Lesen, ja, aber ... ich verstehe es, aber ich spreche es nicht. Aber es wäre schön; das *Algherese* ist unsere Sprache; es ist nicht gut, wenn man es nicht sprechen kann. Früher haben sie *Algherese*-Kurse in der Grundschule gemacht. Eben, als ich in die Grundschule ging, habe ich das gemacht, in Sacro Cuore. [...] Das war sehr schön, aber dann hat es sich verloren, denn in der Mittelschule und am Gymnasium, nichts. Ich finde es schade, denn mich stört es, dass ich in Alghero lebe und nicht *Algherese* spreche, aber das ist meine Stadt, ich will meine Sprache sprechen, aber, es bringt ja nichts ... ich kann ja nicht zu meinem Onkel gehen und sagen: ‚Bring es mir bei!‘ Das heißt, das könnte ich schon, aber ... ich weiß nicht...)

#### b) Giuseppe S.:

- geboren 1990 in Sassari.
- Herkunft der Eltern: Vater aus Macomer, Mutter aus Sassari.
- Herkunft der Großeltern: väterlicherseits Sarden, mütterlicherseits Sassaressen.
- Sprache in der Familie: Eltern sprechen untereinander Italienisch; mit Giuseppe und seinen Geschwistern haben sie immer Italienisch

gesprochen; Vater sprach mit den eigenen Eltern Sardisch; Mutter spricht mit den eigenen Eltern *Sassarese*, wenn sie mit ihnen allein ist; Giuseppe gibt an, seine Großeltern mütterlicherseits zu verstehen, wenn sie untereinander *Sassarese* sprechen, aber er selbst antwortet auf Italienisch; keine Aussage zum Sardischen.

- Sprache mit Freunden und Mitschülern: Italienisch.
- Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse: Italienisch: „*buone*“ („gut“), *Sassarese*: „*capisco, so dire qualcosa*“ („ich verstehe es, kann etwas sagen“); *Algherese*: „*niente*“ („keine“).
- Kontakt zu Katalonien: keiner.
- Wortschatz: keine Angaben, aus Angst Fehler zu machen und in dem Bewusstsein, dass die Ausdrücke, die er kennt, unanständig sind.
- Stellungnahme:

Io sono nato a Sassari. Mia nonna parla sassarese, però io non lo so parlare. Lo capisco, ma non tutto. Perché alcune parole sono difficili perché magari sono sassarese antico. Ne conosco alcune, quelle che si usano più frequentemente, che sono più facili. [...] In famiglia ho sempre parlato italiano, anche a Sassari. Mia nonna qualche volta parlava in sassarese con mia madre, però non è che l'ho sentito spesso. [...] No, con l'algherese non ho niente a che fare. Va bene, ci vivo solo da sette anni, però ... qualche parola l'ho imparata. Anche qualche parolaccia, ma non si possono dire qui. (lacht) No, magari non è neanche corretto come le dico. Lascio la parola a loro.

(Ich bin in Sassari geboren. Meine Oma spricht *Sassarese*, aber ich nicht. Ich verstehe es, aber nicht alles. Denn manche Wörter sind schwierig, zum Teil ist es altes Sardisch. Einige kenne ich, die, die am häufigsten gebraucht werden, die am leichtesten sind. [...] In der Familie habe ich immer Italienisch gesprochen, auch in Sassari. Meine Oma hat immer mal *Sassarese* mit meiner Mutter gesprochen, aber sehr oft habe ich es nicht gehört. [...] Nein, mit dem *Algherese* habe ich nichts zu tun. Gut, ich lebe erst seit sieben Jahren hier, aber ... ein paar Wörter habe ich gelernt. Auch ein paar Schimpfwörter, aber die kann man hier nicht sagen. (lacht) Nein, vielleicht ist es nicht einmal richtig, wie ich sie sage. Ich überlasse lieber den anderen das Wort.)

### c) Cristina F. und Valentina S.:

- beide 1980 in Alghero geboren.
- jeweils beide Eltern und Großeltern *Algherese*.
- Stellungnahmen im Gespräch zu dritt:

Frage: E chi vi ha insegnato queste espressioni?

Cristina: Ma, nessuno, le dicono così.

Valentina: A me la mia bidella, per esempio.

Cristina: Ma non le sappiamo scrivere. L'abbiamo fatto così [...]

Frage: Avete dei contatti con la Catalogna?

Cristina: Sì, siamo andati in gita a Barcellona. Abbiamo parlato, ci siamo capiti.

Frage: Ma qui ad Alghero non lo parlate?

Valentina: Sì, io lo parlo con mia mamma.

Frage: Cioè lei ti parla sempre in algherese?

Valentina: No, ogni tanto. Ci capita a casa. Poi le rispondo anche in algherese.

Frage: Da cosa dipende se si rivolge a te in italiano o in algherese?

Valentina: Come capita. Quando si arrabbia. Oppure magari quando vuole dirmi qualcosa che non deve capire nessun' altro, allora lo dice in algherese...

Cristina: Invece mio nonno parla in algherese con mio padre, perché sa che gli risponde in algherese; invece quando deve chiedere qualcosa a me, non parla in algherese ma in italiano. [...]

Frage: Avete mai fatto un corso di algherese?

Cristina: No, mai frequentato.

Valentina: Sì, alle medie ce lo facevano fare. Un' ora a settimana.

Frage: Avete imparato qualcosa?

Valentina: Sì. (etwas vage...)

Frage: Ma vi piacerebbe parlarlo meglio?

Cristina: Sì, ma non facendo un corso, più sulla pratica diciamo.

Frage: Secondo voi, perché è importante mantenerlo in vita?

Valentina: Per mantenere la cultura; è la mia lingua. E poi perché siamo diversi.

Cristina: Ma non siamo diversi dai sardi, per niente. Non è che non siamo sardi.

(Frage: Und wer hat euch diese Ausdrücke beigebracht?)

Cristina: Ach, niemand, die werden eben so gesagt.

Valentina: Mir zum Beispiel unsere Hausmeisterin.

Cristina: Aber schreiben können wir sie nicht. Das haben wir einfach so gemacht. [...]

Frage: Habt ihr Kontakt zu Katalonien?

Cristina: Ja, wir waren auf Klassenfahrt in Barcelona. Wir haben gesprochen, wir haben uns verständigen können.

Frage: Aber hier in Alghero sprecht ihr es nicht?

Valentina: Doch, ich spreche es mit meiner Mutter.

Frage: Sie spricht also immer *Algherese* mit dir?

Valentina: Nein, immer mal. Zu Hause kommt das vor. Dann antworte ich ihr auch auf *Algherese*.

Frage: Wovon hängt es denn ab, ob sie dich auf Italienisch oder *Algherese* anspricht?

Valentina: Wie es kommt. Wenn sie wütend ist. Oder wenn sie mir vielleicht etwas sagen will, das außer mir niemand anderes verstehen soll, dann sagt sie es auf *Algherese*.

Cristina: Und mein Opa spricht *Algherese* mit meinem Vater, weil er weiß, dass der ihm auf *Algherese* antwortet; aber wenn er mich dann was fragen will, spricht er nicht *Algherese*, sondern Italienisch. [...]

Frage: Habt ihr mal einen *Algherese*-Kurs besucht?

Cristina: Nein, nie mitgemacht.

Valentina: Ja, an der Mittelschule mussten wir das machen. Eine Stunde pro Woche.

Frage: Habt ihr da etwas gelernt?

Valentina: Ja. (etwas vage...)

Frage: Aber würde es euch gefallen, es besser zu können?

Cristina: Ja, aber nicht mit einem Kurs, mehr in der Praxis, sagen wir mal.

Frage: Warum ist es eurer Meinung nach wichtig, das *Algherese* zu erhalten?

Valentina: Um die Kultur zu erhalten; es ist meine Sprache. Und dann, weil wir anders sind.

Cristina: Aber wir sind ja nicht anders als die Sarden, überhaupt nicht. Es ist nicht so, dass wir keine Sarden sind.)

Wie man diesen Skizzen entnehmen kann, sind die Sprachkenntnisse stark von biographischen Fakten abhängig. Ein Schüler wie Giuseppe (Bsp. b), der außerhalb aufgewachsen und erst im Schulalter nach Alghero gekommen ist, hat einen völlig anderen Zugang zum *Algherese* als seine in Alghero gebürtigen Klassenkameraden: Da er es nie im familiären Umfeld gehört und verwendet hat, ist es für ihn ein fremdes Idiom, was aber nicht ausschließt, dass er die Versatzstücke, die seine Mitschüler verwenden, erlernt und eventuell, eben im Sinne der Zugehörigkeit zu seiner *peer group*, auch anwendet. Allerdings fühlte sich Giuseppe in diesem konkreten Fall nicht „ermächtigt“, die Beispiele, die er kennt, auch zu nennen – er war etwas peinlich berührt und überließ das Wort den anderen mit der Begründung, er kenne die Ausdrücke, wolle sie aber in diesem Rahmen nicht nennen, auch weil er sie vielleicht falsch aussprechen würde.

Wie man den Aussagen von Cristina und Valentina entnehmen kann („*perché noi siamo diversi*“ vs. „*ma non è che non siamo sardi*“ – „denn wir sind anders“ vs. „aber es ist nicht so, dass wir keine Sarden sind“), ist zudem auch eine gewisse Unsicherheit in Fragen der eigenen Identität zu verspüren: Zwar haben wir festgestellt, dass ein bestimmter lokaler Wortschatz in den *peer groups* durchaus zur Formung einer internen Identität beiträgt, doch scheint dieser allein nicht auszureichen, um sich auch eindeutig einer kulturellen Zugehörigkeit zu vergewissern. Vermutlich hat die Frage: „Sind wir Alghereser? Sarden? Italiener? Katalanen?“ für die Jugendlichen selbst aber auch keine wirkliche Bedeutung – in definitorischer Hinsicht wird Identität von ihnen kaum hinterfragt.

Auch wenn die Beziehung zum *Algherese* bei den einzelnen Schülern unterschiedlich stark ausgeprägt ist, und auch wenn manche von ihnen zahlreiche Beispiele nennen konnten, gibt es doch eine Grundaussage, die bei allen Befragten übereinstimmte und oft mit Bedauern geäußert wurde: „*Lo capisco, ma non lo parlo*“ („Ich verstehe es, aber ich spreche es nicht“) bzw. „*Algherese – sì, lo parlo, ma solo per scherzare*“ („Algherese – ja, spreche ich, aber nur so aus Spaß“).

## ■ 5.2 Katalanische Elemente in der Jugendsprache Algheros

Wie der Titel unseres Beitrags bereits ankündigt, handelt es sich bei diesen Elementen um Ausdrücke in *Algherese*, die quasi zur „Ausschmückung“ in den Redefluss eingebaut werden – eben „solo per scherzare“.

Schauen wir uns nun einige konkrete Beispiele an, die wir den ausgefüllten Formularen entnommen haben. Wir geben sie in der nachfolgenden Übersicht zunächst in der Schreibweise der Jugendlichen wieder und zeigen daneben die korrigierte Version im Katalanischen Alghereser Norm. Übersetzungen ins Deutsche werden nur angegeben, wenn die Ausdrücke für Katalanischkundige nicht ohne weiteres verständlich sind.

- 1) Achescia mignona – Aqueixa minyona
- 2) A damà – A demà
- 3) A mus vera – A mos veure
- 4) Arreses – Arrés és
- 5) Avui son anara alla prasetta – Avui só anada a la placeta
- 6) Chi cosa beglia – Qui cosa bella
- 7) Chi por de tu – Qui por de tu
- 8) Coma stas? – Com estàs?
- 9) Cosa vols che ta dighi – Cosa vols que te digui?
- 10) Desciama lu cap – Deixa-me lo cap
- 11) Deu meu do me la folza – Déu meu, dó-me la força
- 12) Diuma toz – Diu-me tot (von ital. *dimmi tutto* für etwa ‚ja, was ist?‘)
- 13) I ves al cul – I vés al cul (Übersetzung von ital. *vaffanculo*)
- 14) I ves macu – I vés, maco
- 15) I ves tatan – I vés-te-te’n
- 16) Feuma vera – Feu-me veure
- 17) Lus molz di chi ta guanta – Los morts de qui t’aguanta (heftiger Fluch auf ‚die Toten derer, die dich stützen‘)
- 18) Ma la solt chi ta trummenta – Malasort que te turmenti
- 19) Maran che ta saccarribè – Malany que t’assarri bé (vom sardischen Verb *assaccarrar*, etwa: ‚Dass ein schlechtes Jahr auf dich kommen möge‘)
- 20) Me parestes /ses una curroga! – Me pareixes / sés una corroga!
- 21) Mi che ses feu – Mi’ que sés feo (*mi* = apokopierte Form von *mira*)
- 22) Mirata a quegl! – Mira-te aquell!
- 23) Murendu – Molendu (von *molente* [‚Esel‘; vgl. Corbera Pou, 2000: 135, 165] in campidanesischem Sardisch)



- 24) Non tenc munera – No tenc moneda  
 25) Stata mura – Està-te muda  
 26) Ta mara – Ta mare  
 27) Tanca la bocca – Tanca la boca  
 28) Un bussi de gnegna – Un bocí de llenya (vgl. das allgemein bekannte Alghereser ironische Sprachspiel, in dem der Austausch der Palatal-laute *ll* > *gn* übertrieben wird: kat. *Llenya no n'hi ha enlloc* > ital. *Gnegna gno gnia agnoc*)  
 29) Ves i colgata – Vés i colga-te  
 30) Ves i matata – Vés i mata-te  
 31) Vina a manchi – Vine en aquí (euphonischer Einschub *n* in *a(n)quí*)  
 32) Yello es ascí – Iel·lo ... és així (etwa ‚ja, sicher ... so ist es‘; *iel·lo* vermutlich von ital. *e allora*)

Wie man den aufgeführten Beispielen entnehmen kann, werden die Folgen bestimmter linguistischer Phänomene gewissermaßen „passiv empfunden“, also gehört und entsprechend der italienischen Graphie niedergeschrieben. (Interferenz der Alghereser Phonetik mit der italienischen Orthographie).

Dazu gehören u.a. folgende Erscheinungen, die *entgegen* der Alghereser Schriftnorm von den Jugendlichen in ihrer italienischen Umschrift kenntlich gemacht wurden:

- a) Metathese, vgl. Bsp. 18;
- b) Rhotazismus, vgl. Bsp. 5, 11, 17, 18, 19, 23, 24, 25;
- c) Unbetontes *o* wird, wie auch im Katalanischen, zu *u* reduziert, vgl. Bsp. 10, 14, 17, 20, 21, 23, 24;
- d) Unbetontes *e* wird, wie auch im Katalanischen, zu *a* reduziert, vgl. Bsp. 2, 3, 9, 10, 12, 15, 16, 25, 26, 29, 30;
- e) Einschub des „euphonischen *n*“, vgl. Bsp. 31.

Weitere Erscheinungen:

- f) Wörter werden zum Teil nicht verstanden, falsch gedeutet und in Anlehnung an bekannte italienische Wörter niedergeschrieben; daher auch:
- g) Wortgrenzen werden nicht erkannt, da nicht die einzelnen Wörter bekannt sind, sondern nur der gesamte Ausdruck, vgl. Bsp. 4, 8, 17, 18, 19, 22, 25.

Wie man sieht und wie bereits erwähnt wurde, beschränkt sich das den Jugendlichen bekannte Vokabular Alghereser Ursprungs auf Grußformeln, Schimpfwörter, Flüche und einzelne Fragmente. Damit trägt das *Algherese*

zwar zu den Merkmalen bei, die man generell für Jugendsprache geltend macht, aber seine Verwendung geht nicht darüber hinaus. In der Tat erklären die Jugendlichen übereinstimmend, dass sie nicht in der Lage wären, ein ganzes Gespräch oder auch nur einen längeren, zusammenhängenden Wortwechsel auf *Algherese* zu führen (vgl. Valentina: „*Non facciamo un discorso in algherese.*“) Diese finden natürlich auf Italienisch statt und enthalten, zumindest bei den aus Alghero stammenden Jugendlichen, zum Teil die o.g. Versatzstücke.

Doch es ist längst nicht gesagt, dass diese Ausdrücke wirklich regelmäßig in der spontanen Rede benutzt werden. Schließlich wurden sie in einer besonderen Situation, die zu einer bewussten Bestandsaufnahme einlud, erfragt und aufgeführt. Wie auch schon im Zusammenhang mit der allgemeinen Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse in den Fragebögen, können wir beim tatsächlichen Gebrauch der angegebenen Ausdrücke von einer gewissen Diskrepanz zwischen den Angaben und der Realität ausgehen.

Es hat jedoch den Anschein, dass der große Abstand, den die jungen Leute zum *Algherese* haben, für sie auch eine Art Freibrief darstellt, vulgäre Ausdrücke und Kraftausdrücke zu verwenden, ohne sich dabei so „schuldig“ zu machen wie bei Verwendung des italienischen Pendant – auch weil sie nach Verwendung der Alghereser Ausdrücke meist durch Lachen eine Distanzierung davon deutlich machen.

Sicherlich ist es auch eine Bemerkung wert, dass das Sprachbewusstsein der Jugendlichen (immerhin) so weit reicht, dass sie, obwohl sie ihre *Algherese*-Kenntnisse fast übereinstimmend als spärlich einschätzen, sehr genau zwischen italienischen und Alghereser Ausdrücken zu unterscheiden wissen, auch wenn letztere oft eine wörtliche Übersetzung aus dem Italienischen darstellen. Zu einer wirklich starken Durchmischung der beiden Ebenen kommt es aber erst in dem Moment, in dem versucht wird, diese Ausdrücke zu notieren.

### ■ 5.3 Sprachliche Probleme im Zusammenhang mit dem *Algherese*

Aus den vorstehenden Beispielen geht deutlich hervor, dass die Verschriftlichung der Alghereser Ausdrücke den Schülern erhebliche Probleme bereitet. Diese Unbeholfenheit erklärt sich durch die Tatsache, dass das *Algherese* ohnehin fast ausschließlich mündlich gebraucht wird, die aufgeführten Ausdrücke natürlich erst recht dem mündlichen Register angehören, allein durchs Hörensagen übertragen wurden und den Schülern daher

kein entsprechendes Schriftbild bekannt ist. Zwar haben die meisten Schüler in der Vor- oder Grundschule an einführenden *Algherese*-Kursen teilgenommen, doch beschränken sich diese, zumindest im ersten Jahr, auf einfache mündliche Konversationsübungen und finden zudem in einem Alter statt, in dem die Schüler ohnehin noch nicht flüssig schreiben können. Oft enden die Kurse aufgrund eines Schulwechsels, sodass viele ältere Schüler, wie z.B. ein Teil unserer Informanten, noch nie ein geschriebenes Wort in *Algherese* gesehen haben und daher kaum eine Vorstellung von, geschweige denn Kriterien für eine entsprechende Orthographie besitzen.

Doch nicht nur die Schriftform bereitet Probleme: Der Mangel an Gelegenheit und auch eine gewisse mentale Blockade führen dazu, dass das *Algherese* seitens der Jugendlichen nicht oder nur in den erwähnten Kontexten angewendet wird. Es fehlen schlichtweg die Gesprächspartner dafür, denn die eigenen Eltern haben den Gebrauch des *Algherese* mit den heranwachsenden Kindern größtenteils vermieden, messen ihm oft selbst keine große Bedeutung bei oder lehnen es zum Teil sogar regelrecht ab. Hier spielen natürlich auch psychologische Befindlichkeiten mit hinein, wie z.B. der Wunsch, gewissermaßen „politisch korrekt“ oder einfach zeitgemäß zu sein. Mit anderen Worten: Selbst wenn die Motivation der Jugendlichen größer wäre, würden sie immer wieder auf Hindernisse seitens der potentiellen Gesprächspartner stoßen. (vgl. Sara: „*Non posso andare da mio zio e dire 'insegnamelo'. Cio è potrei anche, ma non so*“ – „Ich kann ja nicht zu meinem Onkel gehen und sagen: ‚Bring es mir bei!‘ Das heißt, das könnte ich schon, aber ich weiß nicht“; bzw. Claudia: „*Posso anche dire al mio babbo: 'Dai, oggi parliamo in algherese', ma dopo due battute è finito.*“ – „Ich könnte auch zu meinem Papa sagen: ‚Los, Papa, heute sprechen wir Algherese‘, aber nach zwei, drei Wörtern ist es vorbei“).

Dieser Umgang mit der eigenen traditionellen Sprache lässt sich besonders bei den Eltern der heute ca. 45- bis 50-Jährigen beobachten: Sie waren die ersten, die gemäß der offiziellen Empfehlungen nicht mehr *Algherese* mit den Kindern sprachen und sich dieses Verhalten derartig zueigen gemacht haben, dass es ihnen heute äußerst schwerfällt, sich auf Kommunikationsversuche in *Algherese* seitens der eigenen Kinder einzulassen.

So sind uns mehrere Personen aus dieser Altersgruppe bekannt, die in den letzten Jahren im Sinne einer Rückbesinnung auf die eigenen Wurzeln versuchen, ihre über lange Zeit passiv erworbenen *Algherese*-Kenntnisse im Gespräch mit den Eltern anzuwenden. Doch dieser experimentelle Sprachwechsel stößt oft statt auf Begeisterung auf Ablehnung und eine Art Schutzwall, der aus Unsicherheit und Scham oder einfach Gewohnheit

besteht. Aber auch die Angst vor eigenen Fehlern spielt hier eine Rolle, denn diese Eltern-Generation beherrscht das *Algherese*, wie gesagt, meist nur mündlich und hat insofern einen ganz anderen Zugang als die eigenen Kinder, die evtl. auf eigenes Betreiben hin einen *Algherese*- oder Katalanisch-Kurs belegt und daher grundlegende Grammatik- und Orthographie-Regeln erlernt haben – Regeln, die es übrigens erst seit einigen Jahren gibt und die die betreffende Elterngeneration gar nicht kennen kann! Hier besteht also bei manchen Eltern auch die Befürchtung, sich zu blamieren. Ein besonders anschauliches Beispiel entnehmen wir dem autobiographischen Bericht einer heute 42-jährigen Informantin, die mit ihren Eltern in der Kindheit nie *Algherese* gesprochen hat. Als Jugendliche bekam sie jedoch durch Zufall die Möglichkeit, an einem Katalanisch-Kurs in Katalonien teilzunehmen, und spricht mit ihrem aus Barcelona stammenden Mann nur Katalanisch. Ihre Versuche, nun auch mit Vater und Mutter auf Katalanisch bzw. *Algherese* zu kommunizieren, wurden jedoch regelrecht abgeblockt: Die Eltern sprechen weiterhin ausschließlich Italienisch mit ihrer Tochter, mit deren Mann, der Katalanisch antwortet, aber *Algherese*, und bei Familienzusammenkünften wird problemlos zwischen den Sprachen gewechselt.

## ■ 6 Die Förderung des *Algherese*

### ■ 6.1 Möglichkeiten des Spracherwerbs

Die prekäre Lage des *Algherese* ist natürlich nicht nur Privatpersonen, sondern auch den Vertretern kommunaler Institutionen sowie der katalanischen Sprachpolitik bewusst; es besteht grundsätzlich Einigkeit darüber, dass etwas für die Förderung des vom Sprachtod bedrohten Dialektes getan werden muss. So wurden in den letzten Jahren sowohl von *Algherese* als auch katalanischer Seite zahlreiche Maßnahmen ins Leben gerufen, die sich den Erhalt und die Pflege der Sprache zum Ziel gesetzt haben. Während die Informanten bei Grossmann (1983) noch den Mangel an Sprachkursen beklagten,<sup>8</sup> hat sich die Situation in dieser Hinsicht inzwischen grundlegend geändert.

---

8 „Molts consideren que fóra una iniciativa interessant l'organització d'uns cursos eventuais, lamenten que per ara són inexistent i mencionen iniciatives esporàdiques d'algun ensenyant a les escoles de grau elemental. Veuen aquesta exigència relacionada amb la necessitat de donar un impuls a la cultura algherese, de conèixer-la millor i amb el desig que no es perdi juntament amb la llengua.“ (Grossmann, 1983: 137)

So bieten verschiedene Einrichtungen wie z.B. die *Escola de Alguerés* (sic!) „*Pasqual Scanut*“ Erwachsenen-Kurse an, die oft von älteren Menschen besucht werden, deren Alltagssprache seit jeher das *Algherese* war und die eine Gelegenheit zur Konversation und zur bewussten Beschäftigung mit dem *Algherese* suchen. In der Tat geht es in diesen Kursen nicht darum, im Nachhinein noch die Orthographie und Grammatik des *Algherese* zu erlernen, sondern traditionelles Vokabular am Leben zu erhalten; viele jüngere Erwachsene interessieren sich dagegen gerade für formale und normative Aspekte des Dialektes und besuchen daher die Kurse des *Òmnium Cultural*. Dort wird nach einem strukturierten Lehrplan und am Standard-Katalanischen orientiert unterrichtet, jedoch unter Berücksichtigung der Besonderheiten des *Algherese*.

Für die junge Generation wurde bereits im Jahre 1999 das *Progetto Palomba* ins Leben gerufen, in dessen Rahmen eigens ausgebildete Kursleiter Kindern im Vorschulalter, in der Grund- und Mittelschule mit Hilfe speziellen Lehrmaterials einen gewissen Grundwortschatz in *Algherese* nahebringen. Doch ist es eher vom Zufall abhängig, ob ein Schüler in den Genuss dieser Kurse kommt, denn es liegt im Ermessen der jeweiligen Klassenlehrer, ob sie diesem Angebot in ihrem Unterricht Raum geben oder nicht.

Bewundernswert ist der Einsatz der jungen Lehrerinnen, die seit September 2005 an der *Scuola dell'infanzia (Località Montagnese)* im Rahmen des von der Stadt Alghero, vom *Òmnium Cultural* und der *Generalitat* geförderten Projektes *La Costura* Kinder ab fünf Jahren unterrichten und während der Schulstunden konsequent *Algherese* sprechen. Diese Art des Unterrichts auf der Grundlage einer „immersió lingüística en català“ ist einmalig in Alghero, soll aber in Zukunft ausgebaut werden.

Diejenigen unserer Interviewpartner, die die Grundschule in Alghero besucht haben, konnten zum größten Teil die Kurse des *Progetto Palomba* durchlaufen, doch es gab nicht in jedem Fall eine organisierte Fortsetzung in den weiteren Schuljahren, sodass eine kontinuierliche Beschäftigung mit dem Dialekt nicht gegeben war. Ganz anders ist der Fall derjenigen Jugendlichen, die in anderen Teilen Sardinien oder Italiens in nicht *algherese*-sprachigen Familien aufgewachsen sind, überhaupt erst nach der Grundschulzeit nach Alghero gezogen sind und somit überhaupt keinen gelebten Bezug zum lokalen Dialekt haben.

Unsere Frage, ob sie das *Algherese* gern besser beherrschen würden, wurde von den meisten Schülern bejaht, doch für einen (erneuten) Sprachkurs interessierten sich die wenigsten (vgl. Valentina: „*No, preferisco parlare*

*con i miei nonni*<sup>4</sup> – „Nein, ich spreche lieber mit meinen Großeltern“). Grundsätzlich würden sie dem Englischen bzw. Deutschen oder Französischen den Vorzug geben, um z.B. im Bereich des Tourismus in Alghero arbeiten zu können. Schließlich ist allen bewusst, dass das *Algherese* an sich ausschließlich in Alghero verwendet werden kann; der Gedanke, eventuell in Katalonien Fuß fassen zu können, ist längst nicht bei allen verankert.

Den größten Lernerfolg bringen offensichtlich Projekte, in denen die Jugendlichen gewissermaßen „ins kalte Wasser geworfen“ werden und gezwungen sind, ohne theoretische Vorbereitung das *Algherese* praktisch anzuwenden, wie etwa Schultheateraufführungen (z.B. das aus dem *Progetto Palomba* hervorgegangene Theaterprojekt *Carreronei*) oder eine Reihe von sportlichen Aktivitäten, in deren Rahmen auch Austauschbeziehungen mit katalanischen Mannschaften entstanden sind.

Im Gegensatz dazu scheinen die jährlich stattfindenden Lyrik-Wettbewerbe, in denen Jugendliche eigene Texte in *Algherese* vortragen, nicht zu wirklich überzeugenden Ergebnissen zu führen, wie uns der Bericht einer 82-jährigen Algherenserin bestätigt, die ihre Eindrücke von der abschließenden Veranstaltung zur Preisverleihung des *Premi „Rafael Sari“* 2006 folgendermaßen schildert:

[...] ma questi giovani no, non lo sanno. Che può darsi che non siano manco algheresi, questi, che siano venuti da fuori o a insegnare o a lavorare. [...] hanno imparato l'algherese, maccheronico, però, pasticciato. Anche parlando mi è venuta la pelle d'oca, perché sono stata nervosa tutta l'ora ... più italiano che algherese. Non mi è piaciuto quell'atto, non mi è piaciuto. Questo è durato più di due ore, e quindi due ore di penitenza è stata per me.

([...] aber diese jungen Leute, nein, sie können das nicht. Die sind vielleicht nicht einmal aus Alghero, die sind vielleicht von außerhalb gekommen zum Unterrichten oder Arbeiten ... haben *Algherese* gelernt, aber schlecht, so ein Gemisch. Während sie sprachen, bekam ich eine Gänsehaut, denn ich war die ganze Stunde lang nervös ... Mehr Italienisch als *Algherese*. Diese Veranstaltung hat mir nicht gefallen, überhaupt nicht. Sie hat über zwei Stunden gedauert, also zwei Stunden Strafe waren das für mich.)

## ■ 6.2 Resonanz und Ergebnisse der Maßnahmen

Wie der soeben zitierte Interview-Ausschnitt zeigt, ist der Wirkungsgrad der *Algherese*-Kurse recht gering, da das Gelernte meist keinen praktischen Wert hat und die Beschäftigung mit dem *Algherese* ein Selbstzweck bleibt. Viel mehr können solche Kurse jedoch nicht leisten, da man im besten Fall davon ausgehen kann, dass den Kindern und Jugendlichen einzelne Aus-

drücke bekannt sind. Der Schlüssel zum Fortbestehen des *Algherese* läge in der Familie, doch oft kommen die wesentlichsten Widerstände gerade von dort, wie wir vorstehend gezeigt haben: Man ist häufig überzeugt, dass der lokale Dialekt ein Hindernis für die schulische und die berufliche Entwicklung der Kinder sei. Zudem muss auch der abwehrenden Haltung einiger Eltern gegenüber dem *Algherese*-Unterricht Rechnung getragen werden, die zugezogen sind und nicht einsehen, dass ihre Kinder, statt z.B. Englisch zu lernen, sich zuerst mit dem *Algherese* auseinandersetzen sollen.

Um das *Algherese* zu einem selbstverständlichen Gebrauch „zurückzuführen“, müssten alle Familien mitziehen, doch der Alltag in einem italienisch dominierten Umfeld, in dem bei weitem nicht mehr nur alteingesessene Algherenser Familien leben und in dem die spontane Kommunikation ganz selbstverständlich auf Italienisch erfolgt, hat dieses Bestreben längst obsolet werden lassen.

Ein zweites Problem besteht darin, dass seit 2003 zwar eine in Zusammenarbeit mit dem *Institut d'Estudis Catalans* erarbeitete Norm für das *Algherese* existiert, sie jedoch im Grunde nur von den prokatalanischen Institutionen der Sprachpflege zur Kenntnis genommen und in den entsprechenden Kursen verbreitet bzw. von Musikern und Schriftstellern, die sich im lokalen Dialekt ausdrücken, angewendet wird. Doch selbst in diesen Bereichen, die einen gewissenhaften Umgang mit Sprache voraussetzen, ist man weit davon entfernt, sich konsequent an die Norm zu halten; oft findet man in publizistischen nicht-italienischen Texten Mischformen aus *Algherese* und Standard-Katalanisch.

Da im Alltag keine Notwendigkeit (und Gelegenheit!) besteht, das *Algherese* schriftlich zu benutzen, wird sich die Norm folglich auch bei den Einwohnern Algheros, für die sie ja geschaffen wurde, kaum durchsetzen, oder anders ausgedrückt: Die Algherenser selbst interessieren sich nur am Rande dafür. Schließlich sind die meisten von ihnen überzeugt davon, dass das *Algherese* eine rein mündliche Sprache ist und es sich eher lohnt, andere Fremdsprachen zu erlernen, die auch außerhalb der Stadt anwendbar sind.

## ■ 7 Perspektiven

Die vorliegende Darstellung könnte den Anschein erwecken, dass die Jugendlichen in Alghero generell nicht mehr viel mit dem katalanischen Dialekt im Sinne haben und dass das *Algherese* daher dem Untergang geweiht ist. Doch wir haben während unserer Befragungen immer wieder positive Überraschungen erlebt und z.B. Personen im Alter zwischen 20

und 30 Jahren kennengelernt, die in ihren Familien ganz selbstverständlich und ausschließlich *Algherese* sprechen – einerseits, weil sie es von ihren Eltern gehört, wenn nicht sogar aktiv mit ihnen gesprochen haben, andererseits, weil sie z.B. die im *Progetto Palomba* erworbenen Grundkenntnisse aus eigenem Antrieb ausgebaut haben und sie praktisch anwenden möchten. Auch bei diesen Personen spielen individuelle sprachbiographische Gegebenheiten wieder eine entscheidende, doch in diesem Falle förderliche Rolle – beispielsweise wenn beide Eltern aus Alghero stammen, untereinander und mit den Kindern *Algherese* sprechen und es als kulturelles Gut betrachten, das es wert ist, weitergegeben zu werden.

So hat sich in den 1990-er Jahren eine Gruppe damals etwa zwanzigjähriger Jugendlicher im *Ateneu Alguerès* zusammengeschlossen, die sich mit der Pflege von Sprache und Traditionen Algheros beschäftigten und z.B. mündlich überlieferte Alghereser Erzählungen in Buchform herausgegeben haben (vgl. Bosch i Rodoreda / Sanna, 1996). Die Mitglieder dieser Gruppe sprechen noch heute bei Zusammenkünften ausschließlich *Algherese* – ein Beweis dafür, dass die Sprache nicht nur für ältere Menschen ein vollwertiges Kommunikationsmittel darstellen kann.

Auch die erwähnten Lehrerinnen des Projektes *La Costura*, die zu Beginn ihrer Tätigkeit noch selbst zu unserer Kategorie „joves“ hätten gezählt werden können, sind ein Beispiel dafür, wie junge Leute sich aus Idealismus der Pflege der lokalen Sprache verschreiben und darin einen Sinn und eine Zukunft sehen.

Eine Reihe junger Leute aus Alghero nimmt jährlich an der Katalanischen Sommeruniversität in Prada de Conflent (Frankreich) teil und unterhält sehr enge Beziehungen zu Katalonien. Als Motivation, regelmäßig teilzunehmen, nannte uns eine junge Frau ihre positive Erfahrung, sich in Katalonien entgegen ihrer Erwartungen besser auf *Algherese* verständigen zu können als auf Englisch, das sie jahrelang in der Schule gelernt hatte. Aufgrund ihrer Kenntnisse konnte sie in Alghero ein Jahr lang im 2007 gegründeten *Ofici Lingüístic* arbeiten, wo sie für die sprachliche Unterstützung der Alghereser zuständig war.

Generell ist also in den letzten Jahren ein Aufschwung zu verzeichnen, der aufgrund der (wie auch immer zu bewertenden) Bemühungen um Kontakt und Förderung seitens Kataloniens, aber auch der örtlichen Institutionen zustande gekommen ist und immer weiter ausgebaut wird. Auch in dieser Hinsicht ist im Vergleich zu den Vorjahren eine entscheidende Veränderung eingetreten. Denn während Maria Grossmann (1983: 152) noch von einer „possibilitat de comunicar-se amb catalans, tanmateix



rara tant a l'Alguer com a Catalunya“ schreibt, gibt es heute einen regen Austausch auf kultureller, politischer und touristischer Ebene.

Nicht unerheblich ist hierbei der Einfluss der irischen Fluggesellschaft Ryanair, die seit 2004 täglich von Alghero nach Girona und zurück fliegt. Auf diese Weise gelangt man schneller, unkomplizierter und billiger nach Katalonien als beispielsweise nach Cagliari im Süden Sardinien. Diese Tatsache hat sich bereits positiv auf das Verhältnis einiger Alghereser Jugendlichen zu Katalonien und dem Katalanischen ausgewirkt, wie der aus Alghero stammende Musiker Claudio G. Sanna in einem Interview<sup>9</sup> bestätigt:

Fa tres anys que he vist canviar los joves de l'Alguer, sobretot perquè veuen que arriba gent jove de aquí (Barcelona) a allí. No és més la gent gran que venia [a] fer conferències de història i de literatura, celebracions o festivals també. [...] Però los joves no hi anaven. L'alguerès era considerat la llengua dels avis, de los iaïos, una llengua de vells. Alhora ... s'utilitzava i s'utilitza per fer bromes, per dir paraulotes grosses així. [...] Ara veuen que hi ha gent jove que utilitza el català [...] per estudiar, per viure, per fer qualsevol cosa. Alhora he vist el canvi: joves algheresos que han [...] agafat l'orgull de parlar una llengua antiga que veuen que és una llengua però, clar, moderna! I estan intentant de parlar en algherès. [...] Vénen aquí cap a Catalunya, vénen a cercar treball [...]. Se formen parelles. Hi ha parelles de catalans i alghereses, de catalanes i algheresos. Això [...] funciona ... fa poc ha vingut un jove cantant de aquí, el Cesk Freixas, ha vingut a cantar a l'Alguer en un lloc, una petita biblioteca de l'Alguer. Després –hi havia amigues, amics catalans, joves amb ell– hem anat a un bar a fer una cervesa, i després allí sentats fora per terra per fumar ... Ha arribat un grup de joves algheresos. Han entès aqueixos nois que parlaven en català. S'ha format un rodó de joves algheresos. [...] això funciona..., també [...] per lligar, tot això [...].

Vergleicht man diese Schilderung zum Beispiel mit den Einschätzungen von Maria Grossmann und von Antonio Paba (1984: 130), der noch von einem *disprezzo* („Verachtung“) der Jugendlichen für ihre Sprache schrieb, so wird klar, dass sich seit den 1980-er Jahren einiges getan und sich das Verhältnis der Jugendlichen zu ihrem Dialekt durchaus positiv entwickelt hat.

## ■ 8 Resümee

Unser Artikel hat versucht, eine Bestandsaufnahme der Jugendsprache Algheros, wie sie sich im Jahr 2009 darstellt, zu bieten.

Vermutlich würde unsere Befragung in einigen Jahren zu anderen Ergebnissen führen, was z.B. die Beziehung der Jugendlichen zu Katalonien und die Frequenz betrifft, mit denen bestimmte (Alghereser) Aus-

9 Vgl. <[http://www.vilaweb.cat/www/noticia?p\\_idcmp=2698681](http://www.vilaweb.cat/www/noticia?p_idcmp=2698681)>.

drücke verwendet werden; sicherlich würde es auch neues Vokabular im italienischen Wortschatz geben, ob nun jugendsprachlich markiert oder nicht; von Neologismen auf Alghereser Basis ist jedoch nicht auszugehen, denn die Jugendlichen können, wie alle anderen Sprecher des Algherese auch, nur auf ein festes Inventar an Ausdrücken zurückgreifen, das nicht ausgebaut, sondern sich im Gegenteil durch Nichtgebrauch oder Ersetzung vieler Wörter immer mehr dezimieren wird – mit anderen Worten: Das Algherese ist nicht mehr produktiv.

Problematisch und nicht umsetzbar scheint uns daher auch die von einem Vertreter der *Generalitat de Catalunya* im einleitenden Kapitel zu Enrico Chessas Sprachdatenerhebung (2007: 5) formulierte Zielsetzung:

L'anàlisi d'aquestes dades ha de permetre, doncs, valorar amb rigor la situació de la llengua i assentar les bases d'una política lingüística que permeti, gràcies a l'impuls de les autoritats corresponents i a la vitalitat de la societat civil algheresa, recuperar l'ús normal de la variant algheresa de la llengua. (Miquel Pueyo i París, Secretari de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya)

Sicherlich müsste man sich zunächst darüber verständigen, was mit „ús normal“ gemeint ist. Doch soviel ist sicher: Der Prozess der Sprachsubstitution kann nicht rückgängig gemacht werden, schon gar nicht durch sprachpolitische Maßnahmen; allenfalls kann sich das *Algherese* gegenüber sprachlichen Einflüssen von außen, und zwar konkret standardkatalanischer Lexik, öffnen. Hinsichtlich dieses Themas scheiden sich jedoch die Geister, was sich vor allem in den widerstreitenden Positionen der zwei tonangebenden kulturellen Institutionen der Stadt manifestiert: Während die *Obra Cultural* sich dafür ausspricht, das traditionelle *Algherese* zu bewahren und z.B. in Vergessenheit geratenen Wortschatz wiederzubeleben, vertritt das *Òmnium Cultural* die Ansicht, dass die einzig erfolgversprechende Lösung darin bestehe, modernes katalanisches Vokabular in das *Algherese* aufzunehmen und dadurch die Möglichkeiten seines Gebrauchs über Alghero hinaus auszudehnen. Wie man auch immer dazu stehen mag – die Situation ist in jedem Falle paradox: Das *Algherese* kann, wenn überhaupt, nur in modifizierter Form überleben, oder aber es wird als es selbst sterben. Um das zu verhindern, sind auch die Jugendlichen gefragt. Das mag nach Augenwischerei klingen, wenn man die Ergebnisse der vorliegenden Bestandsaufnahme bedenkt. Doch geben die genannten positiven Tendenzen durchaus Grund zur Hoffnung, dass das *Algherese* eine Entwicklung durchläuft, die es – in mehr oder weniger authentischer Form – überlebensfähig macht.

In diesem Sinne lässt sich auch die Widmung lesen, die Enrico Chessa (2007: 5) seiner Studie voranstellt und mit der er sich an die drei Generationen seiner Familie wendet. Was und wie er es ausdrückt, mit Wörtern und mit Satzzeichen, spricht Bände:

A la memòria de mos iaïos: lo passat  
 A ma mare i a mon pare: lo present/ il presente  
 A Riccardo i Silvia: il futuro/ the future/ (lo futur?)

(In Gedenken an meine Großeltern: *lo passat* (alg. „die Vergangenheit“); Meiner Mutter und meinem Vater: *lo present* (alg. „die Gegenwart“) / *il presente* (ital. „die Gegenwart“); Riccardo und Silvia: *il futuro* (ital. „die Zukunft“) / *the future* (engl. „die Zukunft“) / (*lo futur?*) (alg. „die Zukunft?“)

Der Autor, heute 40 Jahre alt, ordnet die Vergangenheit des *Algherese* der Generation seiner Großeltern zu; die Gegenwart mit der noch selbstverständlichen Mischung aus *Algherese* und Italienisch wird von den Eltern repräsentiert. Seine Kinder stehen für die Zukunft, und diese wird sprachlich durch das Italienische, zusätzlich das Englische und eventuell auch durch das *Algherese* geprägt sein – das bezeichnenderweise in Klammern steht und zudem noch mit einem Fragezeichen versehen ist. Ob das *Algherese* eine Zukunft haben wird und wie diese aussehen könnte, ist also ungewiss, doch wie dem auch sei: Seine weitere Entwicklung liegt vor allem in den Händen der jungen Leute. Wer, wenn nicht sie, könnte dafür sorgen, dass das *Algherese* sein Image als verstaubtes Folklore-Relikt ablegt und zu einem neu definierten praktischen Wert gelangt? ■

## ■ Bibliographie

- Arca, Antoni (2006): *Alghero, città catalana d'Italia*, Roma: Carocci Editore.
- Argenter, Joan A. (2008): «L'Alguer (Alghero), a Catalan linguistic enclave in Sardinia», *International Journal of the Sociology of Language* 193/194, 205–217.
- Bochmann, Klaus (2007): *Theorien und Methoden der Sprachgeschichte*, Leipzig: Verlag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig.
- Bosch i Rodoreda, Andreu (2002): *El català de l'Alguer*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- / Sanna, Maria Antonietta Susanna (1996): *Històries de l'Alguer, entre la marina i la companya*, Barcelona: Dalmau.

- Bosson, Georg (1994): «Sprache und regionale Identität», in: Bosson, Georg *et al.* (eds.): *Westeuropäische Regionen und ihre Identität. Beiträge aus interdisziplinärer Sicht*, Mannheim: Palatium, 46–61.
- Caria, Rafael (1990): *Alghero – lingua e società. La minoranza catalana fra passato e futuro*, Sassari: EDeS.
- (2006): «El català de l'Alguer: apunts per a un Llibre Blanc», *Revista de Llengua i Dret* 46, 29–102.
- Chessa, Enrico (2003): *La llengua interrompuda. Trasmisió intergeneracional i futur del català a l'Alguer*, L'Alguer: Arxiu de Tradicions.
- (2007): *Enquesta sobre els usos lingüístics a l'Alguer 2004. Llengua i societat a l'Alguer en els inicis del segle XXI*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria de Política Lingüística (Sèrie Estudis; 11).
- Corbera Pou, Jaume (2000): *Caracterització del lèxic alguerès*, Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Dumbrava, Vasile (2002): *Sprachkonflikt und Sprachbewusstsein in der Republik Moldova*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fix, Ulla / Barth, Dagmar (2000): *Sprachbiographien. Sprache und Sprachgebrauch vor und nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR. Inhalte und Analysen narrativ-diskursiver Interviews*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Foucault, Michel (2007): *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt am Main: Fischer.
- Fusco, Fabiana (2007): «La lingua dei giovani in Italia: tratti e movimenti», in Neuland (ed.), 31–46.
- Generalitat de Catalunya (ed.) (2007): *Llengua i societat als territoris de parla catalana a l'inici del segle XXI*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Grimaldi, Mirko (2004): «Il dialetto rinasce in chat», *Quaderni del Dipartimento di Linguistica – Università di Firenze* 14, 123–137.
- Grossmann, Maria (1983): *Com es parla a L'Alguer? Enquesta sociolingüística a la població escolar*, Barcelona: Barcino.
- Henne, Helmut (1986): *Jugend und ihre Sprache*, Berlin: de Gruyter.
- Küsters, Yvonne (2006): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lavinio, Cristina / Lanero, Gabriella (2008): *Dimmi come parli... Indagine sugli usi linguistici giovanili in Sardegna*, Cagliari: CUEC.

- Neuland, Eva (ed.) (2007): *Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Paba, Antonio (1984): «Aspetti e problemi dell'educazione plurilingue ad Alghero», in: di Iorio, Francesca (ed.): *L'educazione plurilingue in Italia*, Frascati: CEDE Centro Europeo dell'Educazione, 127–131.
- Palmas, Federico (2006): *L'Alguer ritrovata. Le politiche linguistiche ad Alghero*, Bologna: Università di Bologna [unveröffentlichte Abschlussarbeit].
- Pes, Christina Maria Antonia (2006): *Jugendsprache auf Sardinien. Varietäten des gesprochenen generationspezifischen Substandards am Beispiel jugendlicher Sarden in zwei Städten (Sassari, Olbia)*, Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg [unveröffentlichte Abschlussarbeit].
- Pueyo, Miquel (1996): *Tres escoles per als catalans*, Lleida: Pagès.
- Scala, Luca (2003): *Català de l'Alguer: criteris de llengua escrita*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Schütze, Fritz (1983): «Biographieforschung und narratives Interview», *Neue Praxis* 13, 283–293.
- Tofan, Alina (2007): «Sprachautobiographien im beruflichen Kontext. Zum Spracherwerb und Sprachgebrauch im Handel», in: Bochmann, Klaus (ed.): *Sprachliche Individuation in mehrsprachigen Regionen Osteuropas*, Band 1:1, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 213–250.
- Treichel, Bärbel (1996): *Die linguistische Analyse autobiographischen Erzählens in Interviews*, Tübingen: Gunter Narr.
- Sophia Simon, Universität Zürich, Romanisches Seminar, Zürichbergstrasse 8, CH-8032 Zürich, <sosimon@rom.uzh.ch>.

Resum: A la ciutat de l'Alguer, situada al nord-oest de l'illa de Sardenya, es parlen, en sentit estricte, tres llengües: l'italià com a llengua oficial de l'Estat Italià, el sard en les seves diferents variants, i, a causa dels segles d'ocupació de Sardenya per la *Corona de Catalunya i Aragó*, també un dialecte del català, l'alguerès o "algherese". L'objectiu de l'estudi de camp en què es basa el present article era recollir informació sobre l'ús actual de l'alguerès i sobre la vitalitat de la que gaudeix una variant local que ha de reafirmar-se, d'una banda, davant la preponderància de l'italià en totes les àrees de la vida quotidiana, i, d'altra banda, davant o, més aviat, amb l'ajuda de les mesures per fomentar la llengua per part del govern de Catalunya.

Aquest article intenta esbossar, mitjançant una descripció sociolingüística, la situació especial dels habitants que neden, lingüística i culturalment parlant, entre "diverses" aigües, basant-se en l'exemple dels joves que viuen allà. Com a font es farà ús de les entrevistes qualitatives que va dur a terme l'autora l'any 2008 amb alumnes de l'Alguer; alguns extractes es troben també inclosos en el text. El fet de que les entrevistes no

s'hagin fet en alguerès o en català estàndard sinó només en italià ens proporciona una observació crucial: la llengua que els joves de l'Alguer fan servir per comunicar-se quotidianament, la llengua doncs en la que són "accessibles", és naturalment la italiana i no la variant local del català, de la qual es fa ús, en el millor dels casos, en forma d'accessori lingüístic i per "condimentar" les pròpies declaracions. L'alguerès té, tot i així o potser precisament per això, la funció de crear una identitat dins dels *peer groups* (grups paritaris). Aquesta característica justifica que aquest treball, malgrat el nombre reduït d'exemples concrets en català, tingui també el seu lloc en el context general de la llengua de la joventut catalanoparlant, tema del present dossier. ■

Summary: In the northwestern Sardinian city of Alghero (l'Alguer), three distinct languages are spoken. Italian is the administrative language of the island; Sardinian exists in all its different variants; and, not surprisingly, given the centuries-long occupation of Sardinia by the *Corona de Catalunya i Aragó*, there is also *Algherese* or *Alguerès*, a Catalan dialect. The goal of the field research on which the following article is based was to collect data on the present-day use of Algherese and on the vitality of a local variant which must hold its ground on the one hand against the superiority of Italian in all areas of life and on the other hand with the help – or in spite – of the language-promotion measures of the Catalanian administration.

Using the example of the local youth, this article sketches a social-linguistic description of the particular situation of the inhabitants, who to a certain extent find themselves between several linguistic and cultural contexts. Qualitative interviews with Alghero teenagers undertaken by the author in 2008 serve as the source and some excerpts are provided here. The fact that these interviews could only be done in Italian and not in Algherese or Standard Catalan provides one crucial observation: the natural everyday language of these young people, or the language in which one can address them, is Italian – and not the local variant of Catalan. The latter is used, at best, as a linguistic prop or to "spice up" particular expressions. Even so, or because of this, Algherese has an identity-creation function in peer groups. This is a characteristic feature that, despite the small number of concrete examples from the Catalan language, justifies placing this article in the larger context of Catalan youth idiom, which is the overarching theme of the contributions in this thematic issue. [Keywords: Sardinia, dialects, language policy, minorities, multilingualism, identity, sociolinguistics]. ■

# Inseguretat lingüística o consciència normativa? Inseguretat i ús de la llengua entre els joves valencians

Josep M. Baldaquí Escandell (Alacant)

Aquest article forma part dels resultats d'un projecte d'investigació que té per objectiu descriure i analitzar el fenomen de la inseguretat lingüística entre els joves valencians d'entre 14 i 16 anys, quan estan a punt de finalitzar l'etapa de l'ensenyament obligatori.<sup>1</sup> Hi analitzem el fenomen de la inseguretat lingüística i la relació que té amb l'ús de la llengua catalana,<sup>2</sup> amb la creença que un millor coneixement d'aquest fenomen ens pot ajudar a millorar les estratègies didàctiques del treball escolar de la llengua i també pot contribuir al disseny d'accions de planificació lingüística més eficaces que ajuden a la normalització de la llengua catalana al País Valencià.

## ■ 1 La inseguretat lingüística

William Labov (1966) va proposar la primera formulació del concepte d'inseguretat lingüística.<sup>3</sup> La inseguretat, segons Labov, és la distància entre la percepció que els parlants tenen dels usos lingüístics propis i els usos que perceben com a més correctes o formals. Labov, que va estudiar la inseguretat lingüística en el context novaiorqués amb una metodologia de caràc-

- 
- 1 Projecte «La inseguretat lingüística en l'ús de la llengua minoritzada en el sistema educatiu valencià: anàlisi i propostes de millora» (HUM2006-10229), aprovat pel Ministerio de Educación y Ciencia dins del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004–2007 i cofinançat amb fons FEDER.
  - 2 Com és conegut, *valencià* és una denominació històrica de la llengua catalana i és el nom amb el qual ens referim habitualment a la varietat de la llengua catalana pròpia del País Valencià, on la llengua catalana té aquest nom oficial. En aquest article utilitzem l'expressió *llengua catalana* amb sentit genèric i *valencià* per a referir-nos a la varietat valenciana de la llengua catalana.
  - 3 En aquest apartat únicament pretenem oferir la informació imprescindible sobre el concepte d'inseguretat lingüística que permeti emmarcar teòricament la investigació que presentem. Una explicació més completa del concepte i les seues relacions amb l'aprenentatge de llengües en el context valencià es pot llegir a Baldaquí (2009).

ter quantitatiu, va arribar a la conclusió que la inseguretat era més pronunciada entre els sectors socials més sensibles a les formes lingüístiques prestigioses (les classes mitjanes i el sexe femení) i la va identificar com un dels motors del canvi lingüístic.

A partir dels anys noranta del segle XX la sociolingüística francòfona –especialment a Bèlgica– reprén amb força els estudis sobre la inseguretat, amb investigacions de caràcter qualitatiu. Destaquen els treballs de Michel Francard, que va centrar els seus estudis en la comunitat valona de Bèlgica. Francard va fer un esforç important per posar les bases per a un marc teòric nou del fenomen de la inseguretat lingüística i dels seus efectes (Francard, 1993a, 1993b). També va destacar el paper important que la institució escolar pot tenir en l'aparició de la inseguretat lingüística per ser la institució que ensenya i difon les normes socials prestigioses d'ús de la llengua (Francard, 1989: 151, 1993b: 40).

Aude Bretegnier (1996: 916) i, sobretot, Louis-Jean Calvet (1996, 1999) són els primers a plantejar l'existència d'una inseguretat en l'ús de llengües diferents, és a dir, no en l'ús de varietats socials o geogràfiques dins d'una mateixa llengua, sinó en les relacions entre les diverses llengües dels parlants en les comunitats multilingües. Calvet proposa una ampliació del concepte d'inseguretat lingüística en plantejar tres modalitats diferents d'inseguretat, que poden aparèixer combinades:

- 1) la inseguretat formal, que seria el resultat de la no coincidència entre les formes lingüístiques que utilitza un parlant i les formes lingüístiques que aquest mateix parlant considera més prestigioses. Es tracta, doncs, del concepte d'inseguretat instaurat per Labov.
- 2) La inseguretat en l'estatus, que derivaria de la valoració negativa que el parlant realitza de l'estatus de la llengua que utilitza en comparació amb l'estatus d'una altra llengua o varietat.
- 3) La inseguretat en la identitat, que seria el resultat de la manca de coincidència entre la llengua o la varietat lingüística que utilitza un parlant i aquella que és pròpia de la comunitat de la qual el parlant sent que forma part.

La combinació d'aquestes tres modalitats d'inseguretat dóna com a resultat vuit perfils diferents que explicarien totes les situacions que poden incloure's sota aquesta denominació (Calvet, 2006: 133–145).



## ■ 2 La inseguretat lingüística dels joves valencians: aspectes metodològics

Aquesta investigació sobre la inseguretat lingüística es va plantejar des del convenciment que es tracta d'un fenomen sociolingüístic important que fins ara ha rebut poca atenció en l'àmbit de la llengua catalana.<sup>4</sup> Actualment, es donen al País Valencià un conjunt de circumstàncies sociolingüístiques que ens fan pensar que és un terreny adobat perquè hi haja un grau important d'inseguretat lingüística. Les enumerem ràpidament: la intensificació de la situació de minorització lingüística del valencià, la coexistència de diferents models lingüístics formals i de diferents entitats normativitzadores, l'heterogeneïtat de la formació lingüística del professorat, les mancances en la competència lingüística de bona part de l'alumnat, l'escassa presència de models de llengua formal en la societat valenciana fora del món educatiu, la manca d'una "capitalitat lingüística" clara, els dèficits identitaris del poble valencià, etc. (Baldaquí, 2009). És per això que ens vam plantejar la necessitat de fer un estudi ampli del fenomen de la inseguretat lingüística entre els joves valencians. Es tracta de la primera investigació a gran escala que es fa al País Valencià sobre la inseguretat lingüística, i pren com a punt de partida els estudis previs de Baldaquí (2002, 2006), que es van fer en un àmbit territorial més reduït.

L'univers estudiat són els alumnes de 3r i 4t curs de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) de les comarques de predomini lingüístic valencià del País Valencià. Són, per tant, joves que es troben majoritàriament entre els 14 i els 16 anys i que estan finalitzant l'etapa de l'educació obligatòria. S'ha obtingut la mostra seguint un disseny polietàpic estratificat per conglomerats (centres educatius de secundària). Com a resultat s'ha elegit una mostra de 31 centres educatius d'educació secundària (públics i privats) del conjunt del País Valencià (Alacant, València i Castelló).

La mostra està estratificada proporcionalment segons les variables que s'han considerat més importants per a l'estudi: demografia comarcal (percentatge d'alumnes de 3r i 4t d'ESO sobre el total), entorn sociolingüístic (regions sociolingüístiques del SIES),<sup>5</sup> titularitat del centre educatiu (públic

---

4 A banda de les nostres investigacions anteriors (Baldaquí, 2002, 2006), només coneixem el treball de Carrera (2003), que analitza el fenomen de la inseguretat d'una manera molt específica i en un context territorial força delimitat.

5 Ens basem en les cinc regions sociolingüístiques que utilitza en els seus treballs el Servei d'Investigació i Estudis Sociolingüístics (SIES) de la Generalitat Valenciana: regió d'Alacant, regió d'Alcoi-Gandia, regió de la ciutat València i àrea metropolitana, regió de València i regió de Castelló.

– privat o concertat)<sup>6</sup> i tipologia del programa educatiu (Programa d'Incorporació Progressiva [PIP] o Programa d'ensenyament en Valencià [PEV])<sup>7</sup> que segueixen els alumnes. La selecció dels elements de la mostra (grups de classe) s'ha realitzat mitjançant un mostatge aleatori simple, i els qüestionaris s'han aplicat a tots els alumnes dels grups de classe seleccionats. Finalment, el nombre d'alumnes entrevistats al final del treball de camp, que es va realitzar entre els mesos de setembre de 2007 i juny de 2008, ha sigut de 2190. En conseqüència, podem afirmar que la mostra és representativa de l'univers estudiat (l'alumnat que cursa 3r i 4t d'ESO en les poblacions de predomini lingüístic valencià del País Valencià) amb una fiabilitat del 95% i un marge d'error que en el context més desfavorable ( $p = q = 0.5$ ) és inferior a 0.03.

Els instruments d'arreglada de dades que hem utilitzat per a avaluar la inseguretat lingüística són:

- 1) un *Qüestionari sociolingüístic* que consta de 53 preguntes referides a aspectes rellevants de la caracterització sociolingüística de l'alumnat (edat, sexe, classe social, història lingüística personal, autoavaluació de la competència lingüística, autoavaluació de l'ús lingüístic en diferents àmbits d'actuació, autoadscripció a un o altre grup etnolingüístic, etc.);
- 2) un *Test d'actituds lingüístiques* que consta de 20 preguntes (10 sobre el castellà i 10 sobre el valencià) i té com a finalitat realitzar una escala tipus Likert sobre l'actitud dels enquestats respecte de les dues llengües oficials del territori;<sup>8</sup>
- 3) un *Qüestionari d'inseguretat lingüística formal* que segueix el model instaurat originàriament per Labov. El nostre qüestionari inclou 45 ítems referits a variables fonètiques (10 ítems), morfosintàctiques (20 ítems) i lèxiques (15 ítems), i valora la inseguretat en l'ús de la llengua en un àmbit formal: en classe i en la relació amb el professorat;

---

6 Els centres concertats són de titularitat privada però estan subvencionats amb fons públics.

7 La diferència més important dels dos programes educatius és la llengua principal dels aprenentatges: en el cas del PIP, la llengua principal és el castellà, encara que poden introduir-se algunes matèries no lingüístiques vehiculades en llengua catalana. En el cas del PEV, la llengua principal dels aprenentatges és el català. Encara que l'administració educativa valenciana considera que els dos programes educatius són bilingües, en la pràctica el PEV pot considerar-se un programa educatiu plenament bilingüe, mentre que el PIP ho és en un grau bastant inferior.

8 El test és una adaptació del dissenyat originàriament per Sharp *et al.* (1973) que ha sigut utilitzada freqüentment en investigacions realitzades en el nostre context.

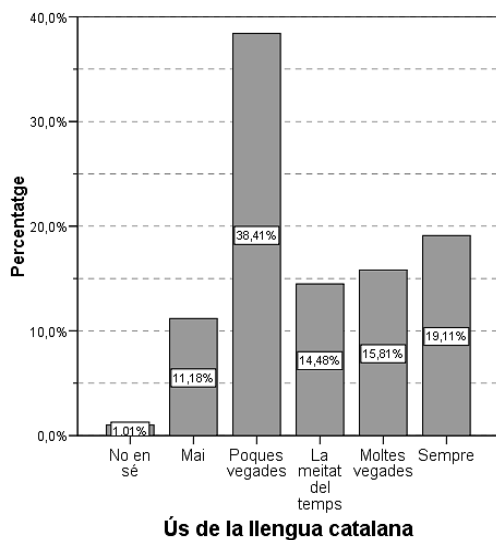
- 4) un *Qüestionari de percepció de la inseguretat lingüística*, que és un test totalment original que té com a finalitat valorar la percepció i les creences que els alumnes enquestats tenen sobre la inseguretat lingüística. Consta de 42 preguntes dobles (referides a les dues llengües oficials, valencià i castellà) sobre els diferents aspectes que hem considerat que formen part del constructe de la inseguretat lingüística, que els enquestats han de contestar sobre un *continuum* semàntic que està format per una línia dividida en 10 segments iguals. La finalitat de les preguntes dobles és obtenir una puntuació diferencial sobre la inseguretat lingüística, ja que considerem que en contextos bilingües, com és el cas estudiat, no es tracta d'un fenomen absolut, sinó relatiu. Com a resultat de l'aplicació d'aquest qüestionari hem construït una escala tipus Likert sobre la percepció dels enquestats del fenomen de la inseguretat lingüística que ens ha permès calcular un Índex General de Percepció de la Inseguretat Lingüística (IGPIL).

L'exploració completa dels resultats d'aquesta enquesta, que inclou un total de més de 250 variables diferents de cada subjecte enquestat, va molt més enllà de l'espai que disposem en aquest article. Per això, hem considerat convenient centrar-nos en aquest treball en la descripció de les relacions entre els usos lingüístics dels joves i les diferents modalitats de la inseguretat lingüística.

### ■ 3 L'ús de la llengua catalana entre els joves valencians

En una primera aproximació, descriurem breument l'ús de la llengua catalana que declaren els joves enquestats.

El gràfic 1 (pàgina següent) mostra els usos lingüístics globals que declaren els alumnes enquestats. Hi veiem que estant clarament dividits en dues meitats: hi ha un 49.4% dels joves que declara utilitzar la llengua catalana la meitat del temps, moltes vegades o sempre, front a un 50.6% de joves que la utilitzen poques vegades o mai. L'aspecte positiu és que el grup de joves que declaren no utilitzar mai el valencià és molt reduït (12.19%) però, per contra, el grup més nombrós (38.41%) és el que declara utilitzar el valencià poques vegades. Si tenim en compte que l'enquesta es va fer en un ambient escolar, on l'ús del valencià és obligatori si menys no en la docència d'algunes matèries, podem pensar que l'ús global de la llengua catalana està possiblement sobredimensionat respecte de l'ús habitual fora del centre educatiu.



Gràfic 1:  
Percentatges d'ús  
de la llengua  
catalana del  
conjunt de la  
mostra.

L'anàlisi estadística ens mostra que les variables que més contribueixen a explicar l'ús lingüístic són, en general, aquelles relacionades amb el sentiment de "valencianitat" d'una banda (primera llengua, percepció del grau d'ús de la llengua catalana en l'entorn on viuen, actitud envers el valencià, adscripció a un grup etnolingüístic, grau d'identitat valenciana, regió sociolingüística on viuen, motivació instrumental o integradora per a l'aprenentatge de la llengua) i, per l'altra banda, amb les variables relacionades amb la competència lingüística i el grau d'aprenentatge de la llengua catalana (autoavaluació de l'expressió oral, quantitat d'assignatures cursades en llengua catalana, comprensió oral en llengua catalana, comprensió lectora en llengua catalana, expressió escrita en llengua catalana, tipologia del programa educatiu).<sup>9</sup>

#### ■ 4 Relació entre l'ús de la llengua catalana i la inseguretats lingüística formal en els joves valencians

En aquest apartat compararem l'ús de la llengua catalana que declaren els joves amb els índexs d'inseguretats lingüística formal que hem construït a partir del *Questionari d'inseguretats lingüística formal* descrit anteriorment.

9 En tots els casos la probabilitat d'error en afirmar que l'ús de la llengua catalana està relacionat amb les variables sociolingüístiques que enumerem és inferior a 0.001.

Hem explicat abans que el nostre *Qüestionari d'inseguretat lingüística formal* segueix el model proposat originàriament per Labov, però ampliat amb la inclusió de variables de tots els subsistemes lingüístics: fonètiques (10 ítems), morfosintàctiques (20 ítems) i lèxiques (15 ítems).<sup>10</sup> Per a contestar-lo, l'alumnat escoltava en un primer moment dues frases semblants, que només es diferenciaven en la variable lingüística a estudiar, i se'ls preguntava quina d'aquestes frases consideraven més adequada per a dirigir-se al professor dins de classe. En un segon moment, tornaven a escoltar els mateixos ítems i se'ls demanava que indiquessin quina de les frases recordaven utilitzar habitualment per a dirigir-se als professors dins de classe. En tots dos casos quedava clar que no es tractava d'un examen, ja que en molts casos les dues frases eren igualment correctes. Per tant, el qüestionari situava l'estudi de la inseguretat en un àmbit lingüístic formal: els usos lingüístics acadèmics emmarcats en el context de l'aula.

Dels resultats d'aquest test es pot extraure molta informació: sobre la inseguretat formal, sobre les diferents tendències que presenta la inseguretat formal, sobre la consciència normativa de l'alumnat, sobre la percepció que tenen els joves del seu ús lingüístic, etc. En aquest article només analitzarem l'índex d'inseguretat formal total, semblant a l'establert per Labov,

---

10 Els ítems d'aquest qüestionari fan referència a les variables lingüístiques següents: **Fonètica** (10 ítems): 1) obertura de les *ee* inicials (*es-, en-, etc.*): [e] > [a]; 2) Pronúncia de [o] per l'oberta [ɔ]; 3) Pronúncia de [r] final epentètica; 4) Caiguda de la [d] intervocàlica; 5) Caiguda de la [t] final del grup *-lt*; 6) Ieisme; 7) Pronúncia de [s] per [ʃ]; 8) Pronúncia [z] o [dz] en *-itzar* i derivats; 9) Pronúncia de [tʃ] per [dʒ]; 10) Emmudiment de la [r] en el mot *arbre*. **Morfosintaxi** (20 ítems): 11) L'adverbi de manera (*així / aixína*); 12) Ús del pronom adverbial de tercera persona *en* en funció de complement directe (*en / Ø*); 13) Morfologia del pronom datiu de tercera persona plural *els* (*los / lls*); 14) Adverbi de quantitat *gens* (*gens / res*); 15) Ús del verb *ser* amb valor locatiu (*ser / estar*); 16) Ús de la perífrasi d'obligació personal *haver de* + infinitiu (*haver de / tenir que*); 17) Ús de *lo* neutre (*el / lo*); 18) Velarització de gerundis (*corrent / correuent*); 19) Plural del substantiu *dilluns* (*dilluns / dillunsos*); 20) Ús del pronom adverbial *hi* en funció de complement circumstancial de lloc (*hi / Ø*); 21) Infinitiu de *venir* (*venir / vindre*); 22) Forma reforçada o sense reforçar de l'adjectiu demostratiu de proximitat (*aquest / este*); 23) Infinitiu de *veure* (*veure / vore*); 24) Forma d'alguns ordinals (*cinquè / quínt*); 25) Pronom personal feble de segona persona plural (*us / vos*); 26) Formes del sufix *-ista* (*futboliste / futbolista*); 27) Plurals dels mots acabats en *-sc* (*fosc / foscos*); 28) Plural dels mots amb restitució d'una *-n*-etimològica (*hòmens / homes*); 29) Adjectiu o pronom possessiu de primera persona femení (*meua / meua*); 30) Forma de l'adverbi temporal (*hui / avui*). **Lèxic** (15 ítems): 31) *vaixell / barco*; 32) *tasca / jaena*; 33) *signar / firmar*; 34) *enterrament / enterro*; 35) *acomiar / dir adéu*; 36) *perruqueria / peluqueria*; 37) *vestit / trage*; 38) *bossa / bolsa*; 39) *gimnàstica / gimnàsia*; 40) *paperera / papeleria*; 41) *eixir / sortir*; 42) *jaena / feina*; 43) *servici / servei*; 44) *assentar-se / asseure's*; 45) *davall / sota*.

que és el percentatge de divergències entre les formes que es consideren més adequades i les que es recorda utilitzar, independentment de les tendències que expressen.<sup>11</sup>

L'anàlisi estadística ens mostra que la inseguretat formal està relacionada amb l'ús de la llengua catalana ( $F = 27.643$ ,  $p < 0.001$ ), la primera llengua ( $F = 23.649$ ,  $p < 0.001$ ), l'autoadscripció a un o altre grup etnolingüístic ( $F = 34.671$ ,  $p < 0.001$ ), el programa educatiu ( $t = -7.618$ ,  $p < 0.001$ ), l'ús percebut de la llengua catalana en l'entorn ( $F = 36.967$ ,  $p < 0.001$ ), el grau d'identitat valenciana ( $F = 7.182$ ,  $p < 0.001$ ), la competència oral en l'ús de la llengua catalana ( $F = 6.417$ ,  $p < 0.001$ ), la motivació instrumental o integradora per aprendre la llengua catalana ( $F = 4.221$ ,  $p = 0.015$ ) i el sexe ( $t = -2.614$ ,  $p = 0.009$ ).<sup>12</sup>

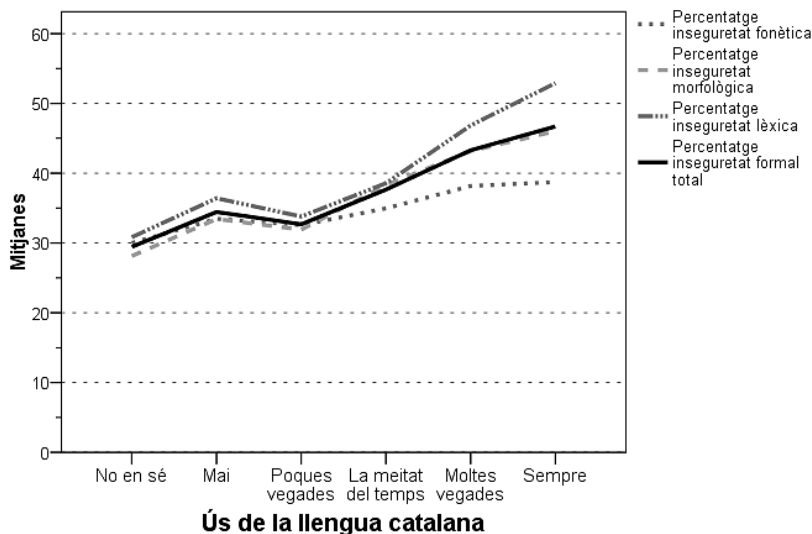
Aquestes diferències en la inseguretat formal sempre apareixen amb un sentit similar: els enquestats amb major grau d'inseguretat formal són els que utilitzen més la llengua catalana, els que la tenen com a primera llengua o són bilingües familiars, els que s'autoconsideren valencianoparlants, els que assisteixen al Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV), els que perceben un ús major de la llengua catalana en el seu entorn, els que tenen una identitat valenciana més forta i els que expressen una millor competència oral en la llengua catalana. La interpretació és diferent en el cas de la variable sexe. En el nostre estudi les xiques presenten un grau d'inseguretat formal superior al dels xics. La interpretació més lògica és que, d'igual manera que en altres estudis precedents sobre la inseguretat formal, les xiques del nostre estudi són més conscients que no els xics de quines són les formes lingüístiques més prestigioses, cosa que fa augmentar la seua inseguretat lingüística formal.

Aprofundirem a continuació en l'anàlisi d'alguns dels resultats que acabem d'enumerar: la relació de la inseguretat formal amb l'ús de la llengua catalana i la relació entre la inseguretat formal, la primera llengua i el programa educatiu.

---

11 Conforme va suggerir López Morales (1979: 165–172) i va ser posat a la pràctica posteriorment per Baldaquí (2002, 2006), no és el mateix la seguretat basada en considerar preferibles les variables més formals (o més correctes) i utilitzar-les que la que es basa en considerar preferibles les variables més informals (o més incorrectes) i utilitzar-les. De la mateixa manera, no és igual ser insegur perquè es consideren preferibles les formes lingüístiques més formals (o més correctes) però s'usen preferentment les formes col·loquials-familiars, que a l'inrevés.

12 Els estadístics  $F$  i  $t$  corresponen a les proves d'anàlisi de la variància i  $t$  d'Student. L'estadístic  $p$  correspon en tots els casos al valor de la probabilitat associada, és a dir, la probabilitat d'equivocar-nos si afirmem que les diferències que hem trobat són diferències reals entre els grups que comparem i no són degudes a l'atzar.



Gràfic 2:

Relació entre l'ús de la llengua catalana i l'índex d'inseguretat formal.

En el gràfic 2 veiem resumida la relació entre la inseguretat lingüística formal (tant la total com en cadascun dels subsistemes fonètic, morfològic i lèxic) i l'ús de la llengua catalana. En primer lloc, hi observem que el grau d'inseguretat formal és diferent si les variables lingüístiques que serveixen per avaluar-la són fonètiques (menor inseguretat), morfològiques (inseguretat mitjana) o lèxiques (major inseguretat). Interpretem que el diferent grau d'inseguretat lingüística formal dins de cadascun dels subsistemes lingüístics reflecteix el diferent grau de consciència i de control que els parlants tenen dels usos lingüístics en cada subsistema: menor per a la fonètica, mitjà per a la morfologia i màxim per al lèxic (Martín, 1993: 340–342, 351). En conseqüència, l'índex d'inseguretat formal total presenta uns resultats pràcticament coincidents amb els de la inseguretat en les variables morfològiques.

L'anàlisi del gràfic 2 posa també de manifest la paradoxa, només aparent, que sol aparèixer quan analitzem la inseguretat lingüística formal: en la mesura que augmenta l'ús de la llengua catalana augmenta correlativament la inseguretat formal en l'ús d'aquesta mateixa llengua. Aquest fenomen ja el vam descriure en els nostres treballs previs sobre la inseguretat lingüística (Baldaquí, 2002, 2006) i el que realment pensem que reflecteix

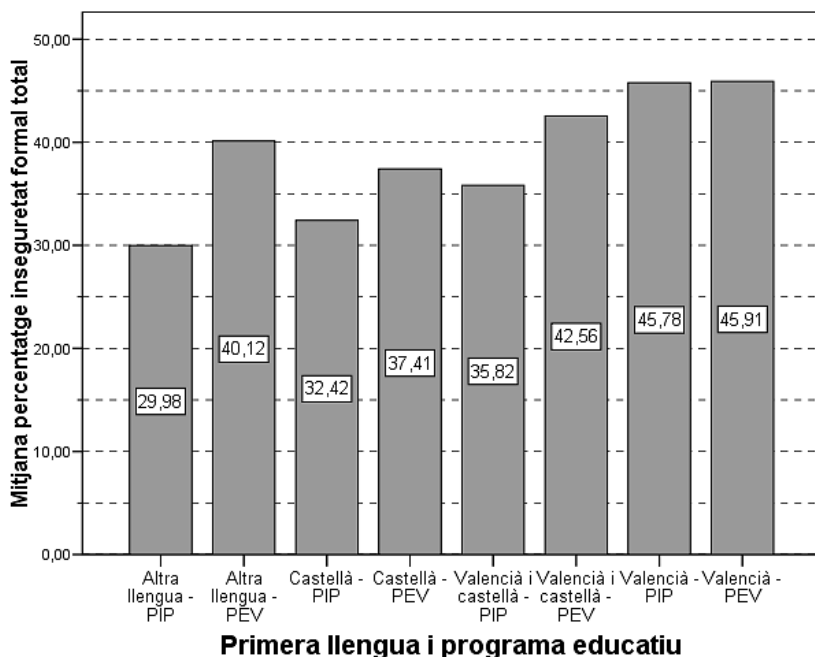
no és la inseguretats en l'ús de la llengua entesa com l'efecte d'experimentar vacil·lacions, dubtes o, fins i tot, por a utilitzar la llengua per causa de les mancances percebudes per l'usuari en la seua competència lingüística sinó, simplement, la inseguretats entesa com el resultat del major grau de coneixement de la norma lingüística formal que comporta una major consciència de la distància entre l'ús lingüístic propi i l'ús més formal o normatiu. Aquest tipus d'inseguretats, que a la vista dels resultats que hem presentat sembla que no té efectes negatius sobre l'ús lingüístic, és major en aquells grups que tenen un contacte important tant amb els models de llengua col·loquials i familiars com, també, amb els models de llengua formals que es vehiculen sobretot en l'àmbit acadèmic. Podem explicar millor el fenomen si comparem l'índex d'inseguretats formal dels diferents grups formats per la combinació de les variables primera llengua i programa educatiu.

Al gràfic de barres 3 a la pàgina següent hi ha representat l'índex d'inseguretats lingüística formal total per als grups d'enquestats formats per la combinació de la primera llengua i el programa educatiu que segueixen.<sup>13</sup> Hi podem comprovar en cadascuna de les parelles de barres que representen la mateixa situació pel que fa a la primera llengua, que els alumnes del programa bilingüe amb un major percentatge d'ensenyament de la llengua catalana (PEV) presenten un índex d'inseguretats formal superior al dels alumnes que segueixen el programa educatiu en què la llengua catalana té un pes menor (PIP). Sembla, doncs, que la millor formació lingüística i, per tant, el millor coneixement de la norma culta, comporta una major inseguretats lingüística formal. A més, també hi observem que en la mesura que la llengua catalana és la primera llengua dels alumnes, aquests presenten un índex més elevat d'inseguretats formal. Per tant, totes dues variables, primera llengua i programa educatiu, estan relacionats amb la inseguretats formal, en el sentit que la major presència del català com a primera llengua (que implica un contacte habitual amb el model de llengua col·loquial-familiar) o com a llengua del programa educatiu (més intens en el PEV que en el PIP) implica una major inseguretats formal en l'ús de la llengua catalana.

---

13 No hem inclòs els alumnes bilingües familiars castellà–altra llengua i català–altra llengua perquè compten amb molt pocs representants (l'1.1% i el 0.4% del total, respectivament) i, per tant, es corre el risc que els resultats que mostren no siguin representatius.





Gràfic 3: Relació entre l'índex d'inseguretat formal total i els grups formats per la combinació de la primera llengua i el programa educatiu.

En conclusió, interpretem que la inseguretat lingüística formal es genera per la coincidència de dos fenòmens: a) el major grau de consciència de la norma lingüística, superior en la mesura que l'alumnat assisteix a programes on l'aprenentatge de la llengua catalana és més intens, i b) el contacte habitual amb el model de llengua tradicional, après en l'àmbit familiar. Per tant, són els parlants que coneixen i utilitzen habitualment els diferents registres de la llengua, tant els informals com els formals (sobretot els que tenen la llengua catalana com a primera llengua o són bilingües familiars en català i una altra llengua), i que han desenvolupat un cert grau de consciència normativa a partir sobretot de l'aprenentatge escolar de la llengua (més intens en els programes que utilitzen la llengua catalana com a llengua principal dels aprenentatges) els que desenvolupen en un grau més elevat la inseguretat lingüística formal, però aquesta inseguretat, fruit d'una major competència lingüística i una consciència normativa més desenvolupada,

no pot considerar-se negativa, ja que, com hem vist, no sembla que tinga un efecte paralitzant sobre l'ús de la llengua minoritzada. Caldrà veure, en els apartats següents, quina és la percepció que aquests grups d'alumnes tenen del fenomen de la inseguretat lingüística.

## ■ 5 La construcció d'una escala sobre la percepció de la inseguretat lingüística

Hem explicat anteriorment que els joves enquestats han contestat un *Questionari de percepció de la inseguretat lingüística*. Aquest test, elaborat per nosaltres, té com a objectiu valorar la percepció i les creences que tenen del fenomen de la inseguretat lingüística i construir-ne una escala.

7) Quan he d'intervenir oralment a classe per explicar un tema, em trobe:										
<b>VALENCIÀ:</b>										
Molt insegur					Seguretat mitjana					Molt segur
0	-----1	-----2	-----3	-----4	-----5	-----6	-----7	-----8	-----9	-----10
<b>CASTELLÀ:</b>										
Molt insegur					Seguretat mitjana					Molt segur
0	-----1	-----2	-----3	-----4	-----5	-----6	-----7	-----8	-----9	-----10

Gràfic 4: Exemple de pregunta del *Questionari de percepció de la inseguretat lingüística*.

Com que considerem que en contextos bilingües, com és el cas estudiat, la percepció de la inseguretat lingüística en una llengua no és un fenomen absolut (intra lingüístic), sinó relatiu (intra lingüístic i, sobretot, interlingüístic), les quaranta-dues preguntes del qüestionari són dobles, és a dir, la mateixa pregunta es contesta referida a cadascuna de les llengües oficials, i els enquestats han contestat sobre un *continuum* com el que mostrem en el gràfic 4.

Per a la formulació dels ítems s'han tingut en compte les aportacions teòriques sobre la inseguretat lingüística, especialment les propostes de Louis-Jean Calvet (1999), i també les contribucions dels membres del grup d'investigació responsable del projecte. Aquests ítems els hem agrupat en els blocs següents: a.1) autoavaluació de la seguretat / inseguretat en les pràctiques lingüístiques personals; a.2) autoavaluació de la seguretat / inseguretat desitjada en les pràctiques lingüístiques personals; b) autoavaluació

de la qualitat lingüística personal; c.1) avaluació de la qualitat lingüística general del territori; c.2) avaluació de la qualitat lingüística dels models de llengua formal de referència i identificació amb alguns d'aquests models; d) avaluació de la dificultat de la varietat formal i de la varietat escrita de la llengua; e.1) valoració de la seguretat / inseguretat en l'estatus lingüístic; e.2) valoració de la seguretat / inseguretat desitjable en l'estatus lingüístic; f) valoració del paper de la llengua en la conformació de la identitat de grup, valenciana i espanyola, tant en l'actualitat com en el futur.

Les respostes permeten valorar la percepció que tenen els joves de la inseguretat lingüística respecte de cadascuna de les dues llengües oficials, però també ens han permès conèixer la percepció relativa que tenen de la inseguretat lingüística en les dues llengües a partir del càlcul de la puntuació diferencial d'inseguretat, que consisteix a restar de la inseguretat que s'expressa respecte del valencià la inseguretat respecte del castellà. Prèviament, s'han recodificat les respostes de manera que les puntuacions altes indiquen sempre una inseguretat lingüística alta i, pel contrari, les puntuacions baixes indiquen una inseguretat baixa.

A partir de les puntuacions diferencials del *Qüestionari de percepció de la inseguretat lingüística* hem construït una escala de percepció de la inseguretat lingüística seguint la metodologia de Likert<sup>14</sup> que està integrada per trenta-sis ítems i que compta amb una fiabilitat molt alta ( $\alpha = 0.964$ ). La mitjana aritmètica de les puntuacions dels enquestats en aquesta escala constitueix una nova variable que anomenem Índex General de Percepció de la Inseguretat Lingüística (IGPIL).

A continuació hem estudiat en quin grau l'estructura de l'escala de percepció de la inseguretat lingüística que hem construït es correspon amb el constructe teòric sobre la inseguretat lingüística proposat per Calvet (1999) i amb els diferents blocs en què nosaltres havíem concebut el qüestionari inicial. Per tant, hem plantejat una anàlisi factorial a partir de les puntuacions diferencials de les trenta-sis preguntes dobles que finalment han format part de l'escala. Pensàvem que, per tractar-se d'una escala totalment original, era necessari explorar-ne l'estructura i comprovar en quin grau s'ajustava o no als pressupòsits teòrics en què ens havíem basat.

La prova estadística que hem utilitzat per a conèixer l'estructura de l'escala és una anàlisi de components principals amb rotació ortogonal *varimax*. Els resultats dels diferents índexs estadístics han posat de manifest

---

14 Per a construir l'escala hem tingut en compte l'anàlisi estadística de la integració de cada ítem a l'escala i la comprovació del valor de l'estadístic alfa de Cronbach en el cas que cadascun dels ítems en fos exclòs.

que les dades amb què comptem són totalment adequades per a plantejar una anàlisi de components principals.<sup>15</sup>

La comprovació dels resultats ens ha mostrat que la prova d'anàlisi de components principals s'ajusta bastant bé a una solució de tres factors, que conjuntament expliquen el 59.55% de la variància del constructe sobre la percepció de la inseguretat lingüística.<sup>16</sup> La interpretació dels factors a partir dels ítems que presenten càrregues factorials més elevades és la següent:

El primer factor inclou la major part dels ítems dels blocs a.1 (autoavaluació de la seguretat / inseguretat en les pràctiques lingüístiques personals), b (autoavaluació de la qualitat lingüística personal) i d (avaluació de la dificultat de la varietat formal i de la varietat escrita de la llengua), i l'interpretem com l'avaluació de la seguretat o la inseguretat en les pràctiques lingüístiques personals, de la qualitat lingüística personal i la percepció de la dificultat de la llengua. És un factor que té algun punt de contacte amb la seguretat formal (Labov, 1966; Calvet, 1999), sobretot perquè inclou la percepció de la qualitat lingüística personal, però també incorpora elements referits a la inseguretat en l'ús de la llengua, que estan relacionats amb l'autoavaluació de la competència lingüística. Com veurem més endavant, és difícil considerar que aquest factor siga equivalent al concepte d'inseguretat instaurat per Labov (1966) i batejat per Calvet (1999) amb el terme d'inseguretat formal.

El segon factor reuneix la major part dels ítems dels blocs a.2 (autoavaluació de la seguretat / inseguretat desitjada en les pràctiques lingüístiques personals), c.2 (avaluació dels models de llengua formal de referència), e.2 (valoració sobre la seguretat / inseguretat desitjable en l'estatus lingüístic) i f (valoració sobre el paper de la llengua en la conformació de la identitat de grup, valenciana i espanyola, en l'actualitat i en el futur), i inclou també un ítem sobre la utilitat de la llengua. Podríem interpretar-lo com l'avaluació de la seguretat / inseguretat desitjable, tant en les pràcti-

---

15 El valor del determinant de la matriu és molt baix (2.61 E-13), cosa que indica que hi ha moltes variables amb correlacions altes, i l'anàlisi de la matriu que mostra la significació estadística de les correlacions indica que totes són estadísticament significatives ( $p < 0.001$ ). El test d'esfericitat de Bartlett té un valor molt alt (54270.33) i és estadísticament significatiu ( $p < 0.001$ ); la matriu de correlacions antiimatge mostra que tots els valors són baixos, propers a 0, i l'índex d'adequació de la mostra *KMO*, de Kaiser, Meyer i Olkin, té un valor de 0.969, considerat "meravellós" per Kayser (1974, citat per Norušis, 1994: 52). Per últim, tots els coeficients de la Mesura d'Adequació de la Mostra *MSA* (*Measures of Sampling Adequacy*) tenen valors superiors a 0.9 (el més baix té un valor de 0.919).

16 El primer factor n'explica el 29.73%, el segon el 18.08% i el tercer l'11.73%.

ques lingüístiques personals com en l'estatus de les llengües, i la valoració del paper de les llengües en la conformació de la identitat grupal. Aquest factor és el que més s'assembla a la seguretat o inseguretat en la identitat (Calvet, 1999), que en la nostra escala apareix relacionat amb el desig de modificar la inseguretat lingüística personal.

Per últim, el factor 3 integra ítems del bloc c.1 (avaluació de la qualitat lingüística general del territori) i e.1 (valoració sobre la seguretat / inseguretat en l'estatus lingüístic). Una possible interpretació és que aquest factor fa referència a l'avaluació de la seguretat / inseguretat en l'estatus de les llengües, que inclouria la qualitat lingüística general del territori com un element conformador d'aquest estatus. El factor, per tant, s'assemblaria a la seguretat o inseguretat en l'estatus proposada per Calvet (1999).

En resum, podem concloure que l'escala de percepció de la inseguretat lingüística que hem construït presenta alguns punts de contacte interessants amb el constructe teòric de la inseguretat lingüística segons el model proposat per Louis-Jean Calvet, però també presenta divergències respecte d'aquest model.

## ■ 6 La relació entre la inseguretat lingüística formal i la percepció de la inseguretat lingüística

En aquest apartat analitzarem com es relaciona la percepció de la inseguretat en l'ús de la llengua catalana amb la resta de variables sociolingüístiques de l'estudi i, molt especialment, quina relació hi ha entre la inseguretat lingüística formal i la percepció de la inseguretat lingüística. L'indicador que utilitzarem per a valorar la percepció de la inseguretat lingüística és l'Índex General de Percepció de la Inseguretat Lingüística (IGPIL).

En primer lloc, repassarem ràpidament la relació entre les variables sociolingüístiques de l'estudi i la percepció de la inseguretat lingüística. L'anàlisi estadística demostra que les variables que estan relacionades amb la percepció de la inseguretat lingüística són l'ús del valencià ( $F = 369.698$ ,  $p < 0.001$ ), l'adscripció a un grup etnolingüístic ( $F = 385.792$ ,  $p < 0.001$ ), el grau d'identitat valenciana ( $F = 246.197$ ,  $p < 0.001$ ), la primera llengua ( $F = 190.761$ ,  $p < 0.001$ ), l'expressió oral en llengua catalana ( $F = 225.256$ ,  $p < 0.001$ ), la llengua de l'entorn ( $F = 189.033$ ,  $p < 0.001$ ), l'expressió escrita en llengua catalana ( $F = 125.808$ ,  $p < 0.001$ ), la comprensió lectora en llengua catalana ( $F = 111.900$ ,  $p < 0.001$ ), la comprensió oral en llengua catalana ( $F = 104.416$ ,  $p < 0.001$ ), la tipologia del programa educatiu ( $t = 19.610$ ,  $p < 0.001$ ), la motivació instrumental o integradora ( $F = 167.036$ ,  $p$

< 0.001), la regió sociolingüística ( $F = 38.403$ ,  $p < 0.001$ ), la titularitat del centre educatiu ( $t = -5.542$ ,  $p < 0.001$ ) i el grau d'identitat espanyola ( $F = 7.680$ ,  $p < 0.001$ ).

Podem observar que, en primer lloc, tenim aquelles variables que estan més relacionades amb la identitat dels individus i, a continuació, les variables relacionades amb la competència lingüística en la llengua minoritzada. Per últim, trobem algunes variables que tenen un caràcter més divers, normalment relacionades amb el context.

En aquest punt, l'aspecte més important, que cal destacar, és que la percepció que els enquestats tenen de la inseguretat lingüística funciona en el nostre context exactament en sentit contrari que la inseguretat formal que hem descrit anteriorment. És a dir, els joves més segurs són els que tenen un major grau de "valencianitat" en les variables que podríem considerar de caràcter identitari (l'ús del valencià, l'adscripció a un grup etnolingüístic, el grau d'identitat valenciana, la primera llengua i la motivació instrumental o integradora per a l'aprenentatge lingüístic), que expressen tenir una millor competència lingüística en la llengua minoritzada (l'expressió oral en llengua catalana, l'expressió escrita en llengua catalana, la comprensió lectora en llengua catalana i la comprensió oral en llengua catalana), que viuen en un entorn on la llengua catalana té una presència major (la llengua de l'entorn i la regió sociolingüística) o que estudien en un programa educatiu que fa un ús intensiu de la llengua catalana (la tipologia del programa educatiu). Per últim, en la variable referida a la titularitat del centre són més insegurs els alumnes dels centres privats-concertats i, en la variable referida a la identitat espanyola, funciona al contrari que la identitat valenciana: són més insegurs en l'ús de la llengua catalana els joves que expressen tenir una major identitat espanyola.

Aquest resultat ens fa plantejar-nos fins a quin punt la inseguretat formal, entesa com a consciència de la distància entre l'ús lingüístic personal i la norma culta, pot considerar-se com un factor que presenta una naturalesa similar a la percepció de la inseguretat lingüística. En altres paraules: els resultats de la nostra investigació indiquen que, almenys en el context que hem estudiat, la inseguretat formal, conceptualitzada inicialment per William Labov, no es pot considerar un component del constructe sobre la inseguretat lingüística tal i com ha sigut formalitzat per Louis-Jean Calvet. En canvi, pensem que sí que podria formar part d'aquest constructe un altre factor que coincidiria amb el factor primer (el de major pes) que hem descrit com a resultat de l'anàlisi de components principals: l'avaluació de

la inseguretat en les pràctiques lingüístiques personals, que inclouria la percepció de la qualitat lingüística personal i de la dificultat de la llengua.

		Percentatge inseguretat lingüística formal total	Índex general de percepció de la inseguretat lingüística (IGPIL)	Avaluació de la seguretat / inseguretat en les pràctiques lingüístiques personals	Avaluació de la qualitat en les produccions lingüístiques personals
Percentatge inseguretat lingüística formal total	Correlació de Pearson Sig. (bilateral)	1	-.147**	-.145**	-.126**
	N	1893	1670	1810	1871
Índex general de percepció de la inseguretat lingüística (IGPIL)	Correlació de Pearson Sig. (bilateral)	-.147**	1	.926**	.863**
	N	1670	1887	1887	1887
Avaluació de la seguretat / inseguretat en les pràctiques lingüístiques personals	Correlació de Pearson Sig. (bilateral)	-.145**	.926**	1	.870**
	N	1810	1887	2063	2048
Avaluació de la qualitat en les produccions lingüístiques personals	Correlació de Pearson Sig. (bilateral)	-.126**	.863**	.870**	1
	N	1871	1887	2048	2146

\*\* La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

Taula 1: Correlació entre l'índex d'inseguretat lingüística formal total, l'IGPIL i els índexs sobre la inseguretat en les pràctiques lingüístiques i sobre la qualitat de les produccions lingüístiques personals.

Per a reforçar aquesta argumentació oferim en la taula 1 els resultats de la correlació entre la inseguretat lingüística formal total, l'índex general de percepció de la inseguretat lingüística (IGPIL), l'índex que arreplega les puntuacions de la percepció que tenen els alumnes de la seua seguretat o inseguretat en les pràctiques lingüístiques personals<sup>17</sup> i l'índex que arreplega la percepció que tenen els alumnes de la qualitat de les produccions lingüístiques personals.<sup>18</sup> Com hi podem comprovar, els tres darrers índexs

17 Els ítems emprats per a valorar la percepció de la seguretat o la inseguretat en les pràctiques lingüístiques personals són: 1) *Quina dificultat té, per a mi, parlar? (molt difícil – molt fàcil)*; 2) *Quina dificultat té, per a mi, escriure? (molt difícil – molt fàcil)*; 3) *En quin grau em trobe còmode o incòmode quan parle? (molt incòmode – molt còmode)*; 4) *En quin grau em trobe còmode o incòmode quan escric? (molt incòmode – molt còmode)*; 7) *Quan be d'intervenir oralment a classe per a explicar un tema, em trobe: (molt insegur – molt segur)*; 8) *Quan parle amb un/-a desconegut/-da de la meua edat, em trobe: (molt insegur – molt segur)*; 9) *Quan parle amb els/les companys/-es de classe dins de classe, em trobe: (molt insegur – molt segur)*; 10) *Quan parle amb els/les professors/-es dins de classe, em trobe: (molt insegur – molt segur)*; 11) *Quan parle amb els/les amics/-gues fora de classe, em trobe: (molt insegur – molt segur)*; 12) *Quan parle amb la família, em trobe: (molt insegur – molt segur)*; 13) *Quan be d'escriure un text d'alguna assignatura, em trobe: (molt insegur – molt segur)*.

18 Els ítems emprats per a valorar la percepció de la qualitat lingüística personal són: 14) *La qualitat de la meua pronunciació és: (molt baixa – molt alta)*; 15) *La qualitat de la meua orto-*

presenten una correlació molt alta de signe positiu, com no podia ser d'una altra manera ja que l'índex general de percepció de la inseguretat lingüística (IGPIL) integra, entre d'altres, els ítems que avaluen la seguretat o la inseguretat en les pràctiques lingüístiques personals i la percepció de la qualitat de les produccions lingüístiques personals.

Però el resultat realment interessant és la correlació negativa, baixa però estadísticament significativa ( $r = -0.147$ ,  $p < 0.001$ ) que hi ha entre la inseguretat lingüística formal i la percepció de la inseguretat lingüística, tant la general com la percepció de la inseguretat en l'ús lingüístic personal i també en la valoració de la qualitat lingüística. Respecte d'aquesta darrera variable podria semblar sorprenent que hi haja una correlació negativa ( $r = -0.126$ ,  $p < 0.001$ ) entre la consciència de la distància entre l'ús lingüístic personal i la norma culta, és a dir, la inseguretat lingüística formal, i l'autoavaluació de la qualitat de les produccions lingüístiques, però de fet, les dades indiquen que hi ha una relació, encara que feble, de signe negatiu.<sup>19</sup>

## ■ 7 La percepció de la inseguretat lingüística i l'ús de la llengua minoritzada

En aquest darrer apartat explicarem la relació entre la percepció de la inseguretat lingüística i l'ús de la llengua catalana. L'objectiu de l'apartat és, per tant, determinar si la inseguretat lingüística està relacionada o no amb l'ús de la llengua catalana, ja que sembla lògic pensar que una inseguretat alta podria inhibir l'ús de la llengua.

La relació entre la percepció de la inseguretat lingüística i l'ús de la llengua catalana apareix reflectida en el gràfic 5. Les línies discontinües del gràfic representen la percepció de la inseguretat en cadascuna de les llengües

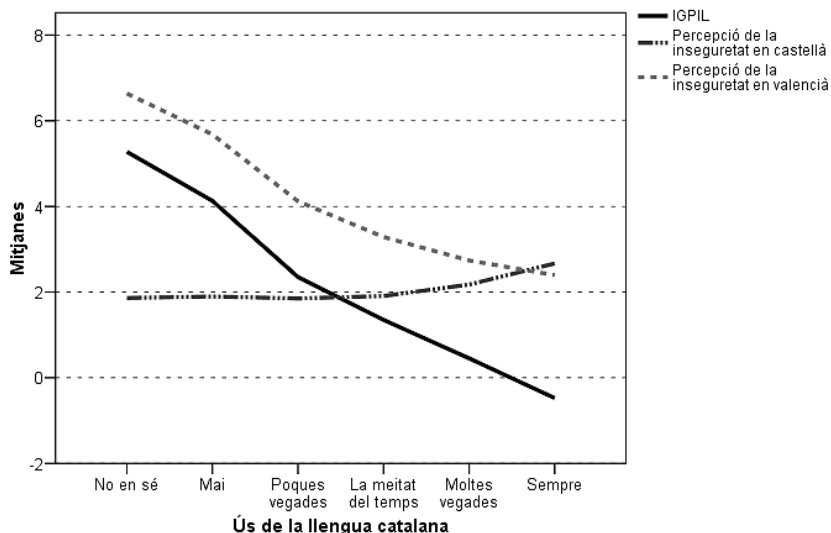
---

*grafia és: (molt baixa – molt alta); 16) La qualitat de la meua gramàtica és: (molt baixa – molt alta); 17) La meua riquesa lèxica, és a dir, el vocabulari que conec, és: (molt baixa – molt alta).*

19 Recordem que la variable sobre la percepció de la qualitat lingüística s'ha calculat a partir de les puntuacions diferencials dels ítems que valoren la qualitat de la pronúncia, de l'ortografia, de la gramàtica i la riquesa lèxica (diferència entre les respostes respecte de la llengua catalana i de la llengua castellana). Si calculem les correlacions entre la percepció de la inseguretat lingüística formal i la percepció de la qualitat lingüística personal únicament a partir de les puntuacions expressades respecte de la llengua catalana (és a dir, no sobre les puntuacions diferencials), els resultats mostren una tendència similar, encara que en aquest cas la correlació és d'intensitat menor i no és estadísticament significativa ( $r = -0.43$ ,  $p < 0.06$ ).



per separat<sup>20</sup> i la línia continua representa la puntuació diferencial de la percepció de la inseguretat (IGPIL).



Gràfic 5: Relació entre la percepció de la inseguretat lingüística en valencià, castellà, i diferencial entre les dues llengües (IGPIL) i l'ús de la llengua catalana.

Hi podem comprovar que la línia discontinua referida a la percepció de la inseguretat lingüística en valencià presenta en els grups que l'utilitzen menys uns valors bastant superiors a la línia que expressa la percepció de la inseguretat lingüística en castellà. Aquesta distància va reduint-se paulatinament fins que les dues línies convergeixen en el grup que utilitza “sempre” la llengua catalana, el qual, juntament amb el grup que utilitza la llengua catalana “moltes vegades”, són els únics que presenten una percepció de la inseguretat bastant equilibrada entre les dues llengües.

La línia que representa la percepció de la inseguretat en llengua catalana presenta un pendent bastant accentuat, cosa que indica diferències importants entre els grups en la percepció de la inseguretat en aquesta llengua, i una tendència molt clara: la percepció de la inseguretat lingüística en l'ús de la llengua catalana disminueix en un grau important en la mesura que

20 Les línies representen les mitjanes aritmètiques de les puntuacions directes de percepció de la inseguretat en una i altra llengua.

aquesta llengua s'utilitza d'una manera més intensa. En canvi, la percepció de la inseguretats lingüística en castellà és bastant similar en tots els grups – la línia que la representa transcorre paral·lela a la línia que representa el valor 2 en els quatre primers grups i només augmenta de valor amb molt poca intensitat en el grup que utilitza el valencià “moltes vegades” i, amb una mica més de força, en el grup que l'utilitza “sempre”. Totes dues línies no arriben a formar una veritable imatge en espill, ja que encara que convergeixen i presenten un eix de simetria, el pendent de les línies és bastant diferent. Com a conseqüència, la línia continua que representa la percepció de la inseguretats diferencial en totes dues llengües (IGPIL) presenta valors positius per a tots els grups llevat del que utilitza “sempre” la llengua catalana, amb un valor proper a zero però lleugerament negatiu ( $x = -0.456$ ). Aquest resultat s'ha d'interpretar com que tots els grups de l'enquesta tenen la percepció d'una major seguretats lingüística en llengua castellana excepte els grups que utilitzen “moltes vegades” i “sempre” el català, que estan en els dos casos molt a prop de l'equilibri en la percepció de la inseguretats entre totes dues llengües.<sup>21</sup>

## ■ 8 Reflexions finals

Al llarg del present article s'han mostrat les relacions entre la inseguretats lingüística i l'ús de la llengua catalana entre la població jove del País Valencià. El context de l'estudi és, per tant, el d'una llengua minoritzada en relació a la llengua dominant, i una població, els estudiants joves, amb una probabilitat alta d'experimentar el fenomen de la inseguretats lingüística. Es tracta, tant per la temàtica com per l'amplitud de la mostra estudiada, d'un treball que vol aprofundir en un fenomen sociolingüístic important que, fins ara, ha rebut poca atenció en el context de la llengua catalana.

Per a estudiar la inseguretats lingüística hem construït dos índexs, un per a mesurar la inseguretats formal, és a dir, la inseguretats tal i com va ser definida originàriament per Labov, i un altre per a descriure la percepció de la inseguretats lingüística (IGPIL). Aquest darrer índex, totalment original, ha sigut elaborat pels membres del grup d'investigació responsable de l'estudi tot tenint en compte les aportacions teòriques que existeixen sobre la inseguretats lingüística, especialment les de Calvet. La realització d'una prova

---

21 Recordem que el valor 0 indica l'equilibri de la percepció de la inseguretats lingüística entre totes dues llengües.

d'anàlisi de components principals ens ha permés descriure l'estructura d'aquest darrer índex.

Hem vist com els dos índexs sobre la inseguretat que hem construït presenten una correlació molt feble i de caràcter negatiu. La inseguretat formal, és a dir, la consciència de la distància entre la norma lingüística i els usos lingüístics habituals, creix en la mesura que augmenta el grau de formació lingüística i el grau de contacte amb la llengua catalana, especialment amb els usos col·loquials i familiars. És un resultat que no ens ha sorprès ja que coincideix amb els que havíem trobat en els nostres estudis previs sobre la inseguretat lingüística (Baldaquí, 2002, 2006). Per contra, la percepció de la inseguretat lingüística, que inclou factors com ara l'autoavaluació de la competència lingüística i de la qualitat lingüística pròpia i del territori, de l'estatus de la llengua, de la relació entre llengua i identitat, etc., disminueix per als parlants més formats lingüísticament i que més utilitzen la llengua catalana. Per tant, en el context valencià, l'estudi de la inseguretat lingüística respecte de la llengua minoritzada ens mostra que la inseguretat lingüística formal té un comportament diferent que la percepció de la inseguretat.

Aquest resultat ens ha recordat que la inseguretat no és necessàriament positiva o negativa. Alguns autors, com ara de Robillard (1996: 68) o Coste (2001), han explicat que igual que hi ha un colesterol bo i un altre de roí, hi hauria una inseguretat lingüística "sana" i una altra de "patològica". La inseguretat roïna seria aquella que té efectes paralitzants en l'aprenentatge i en l'ús lingüístic, però sempre és convenient que hi haja un mínim d'inseguretat bona, que és el resultat natural de qualsevol procés d'aprenentatge lingüístic i que ens permet ser conscients de la norma per tal d'evitar divergir-ne de manera excessiva.

Els resultats que hem obtingut ens conviden a identificar la inseguretat formal amb aquesta inseguretat "bona", ja que no sembla alentir l'ús lingüístic i sí que pot contribuir a millorar els usos formals de la llengua. Per contra, la percepció de la inseguretat lingüística, que sí que està directament relacionada amb un menor grau d'ús de la llengua, podria ser que fos una de les manifestacions de la inseguretat "roïna", encara que pensem que és massa aviat per a fer aquesta afirmació ja que, malgrat que hem descrit una relació positiva entre la percepció de la inseguretat lingüística respecte de la llengua catalana i l'ús reduït d'aquesta llengua, no és possible afirmar que hi haja una relació de causa-efecte entre tots dos fenòmens.

Per últim, voldríem recordar que alguns dels resultats que hem obtingut poden contribuir a l'elaboració del marc teòric de la inseguretat lingüística,

ja que hem presentat dades que permeten replantejar la relació entre la inseguretat lingüística formal i la resta de factors que formarien part del constructe de la inseguretat lingüística. ■

## ■ Referències bibliogràfiques


- Baldaquí, Josep M. (2002): «La (in)seguretat lingüística dels jòvens valencians», *Treballs de sociolingüística catalana* 16, 147–168.
- (2006): *El model de llengua i la seguretat lingüística dels jòvens valencians*, Barcelona / València: Publicacions de l'Abadia de Montserrat / Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- (2009): «La inseguretat lingüística i l'aprenentatge de les llengües minoritzades. Reflexions des del País Valencià», *Revista Catalana de Pedagogia* 6, 177–219.
- Bretegnier, Aude (1996): «L'insécurité linguistique : objet insécurisé ? Essai de synthèse et perspectives», in: de Robillard, Didier / Beniamino, Michel (eds.): *Le français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*, vol. 2, Paris: Honoré Champion, 903–919.
- Calvet, Louis-Jean (1996): «Les 'Edwiniens' et leur langue: sentiments et attitudes linguistiques dans une communauté créolophone», *Revue Québécoise de Linguistique Théorique et Appliquée* 13, 9–50.
- (1999 / 2006): *Pour une écologie des langues du monde*, Paris: Plon [citem per l'edició anglesa: Calvet, Louis-Jean (2006): *Towards an ecology of world languages*, Cambridge: Polity].
- Carrera, Josefina (2003): «Algunes consideracions sobre la subjectivitat dels parlants», *Llengua i literatura* 14, 171–189.
- Coste, Daniel (2001): «Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique», in: Duc, Viviana (ed.): *Atti del Convegno Valle d'Aosta regione d'Europa: l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea* (4 settembre 2001), supplément au no. 54 de *L'École Valdôtaine*, <<http://www.scuole.vda.it/webecole/Ecole/Atti/05.htm>> [05.03.2009].
- de Robillard, Didier (1996): «Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi», in: Bavoux, Claudine (ed.): *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris: L'Harmattan, 55–74.

- Francard, Michel (1989): «Insécurité linguistique en situation de diglossie : Le cas de l'Ardenne Belge», *Revue québécoise de Linguistique Théorique et Appliquée* 8:2, 133–163.
- (1993a): «Trop proches pour ne pas être différents. Profils de l'insécurité linguistique dans la Communauté française de Belgique», *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 19:3–4, 61–70.
- (1993b): *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*, Bruxelles: Service de la Langue Française.
- Labov, William (1966 / 2006): *The Social Stratification of English in New York City*, Washington: Center for Applied Linguistics [citarem per la 2a edició: Labov, William (2006): *The Social Stratification of English in New York City*, Cambridge: Cambridge University Press].
- López Morales, Humberto (1979): *Dialectología y sociolingüística. Temas puertorriqueños*, Madrid: Playor.
- Martín Butragueño, Pedro (1993): «El control individual de las reglas sociolingüísticas», *Revista Española de Lingüística* 23:2, 333–357.
- Norušis, Marija J. (1994): *SPSS Professional Statistics 6.1*, Chicago, IL: SPSS Inc.
- Sharp, Derrick *et al.* (1973): *Attitudes to Welsh and English in the Schools of Wales*, Londres: Macmillan Education.
- Josep M. Baldaquí Escandell, Universitat d'Alacant, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, Ap. correus 99, E-03080 Alacant, <josep.baldaquí@ua.es>.

Zusammenfassung: Der Beitrag analysiert den Zusammenhang zwischen dem Gebrauch des Katalanischen im País Valencià und der sprachlichen Unsicherheit bei Schülern in ihren letzten Pflichtschuljahren (im Alter von 14 bis 16 Jahren). Hierzu wurden zwei Indizes erstellt: der erste im Hinblick auf sprachliche Unsicherheit auf formaler Ebene (Bewusstsein für Unterschiede zwischen normativem Sprachgebrauch und eigenem Sprachgebrauch), der zweite in Hinsicht auf Wahrnehmung und Einstellungen gegenüber der eigenen sprachlichen Unsicherheit. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler mit der höchsten Sprachkompetenz im Katalanischen, die zudem diese Sprache am häufigsten gebrauchen, zwar eine geringere Wahrnehmung ihrer eigenen sprachlichen Unsicherheit haben, dafür aber auf formaler Ebene sprachlich relativ unsicher sind. Dieser Widerspruch lässt sich als Folge ihrer hohen Sprachkompetenz interpretieren. Der Beitrag geht außerdem auf einige theoretische Ansätze zum Konzept der sprachlichen Unsicherheit ein. ■

Summary: In this article we analyse the relationship between the use of the Catalan language in the Valencian Country and the linguistic insecurity of students in their last years of compulsory education (between age 14 and 16). Two different indexes have

been produced: the first as regards the formal linguistic insecurity (the consciousness of the distance between the normative linguistic usages and the speakers' own usages), and the second concerning the perception and the beliefs as regards this linguistic insecurity. The analysis of the results shows that those students who have the best linguistic competence and use the Catalan language most often, have a lower perception of their own linguistic insecurity but a higher formal linguistic insecurity. This contradiction could be interpreted as being a result of their better linguistic competence. The paper also offers some reflections on the theoretical concept of linguistic insecurity. [Keywords: Linguistic insecurity, linguistic usage, Catalan language, perception of linguistic insecurity, formal linguistic insecurity]. ■



# Usos lingüístics de l'alumnat d'origen estranger a l'educació primària de Catalunya

Ignasi Vila · Carina Siqués · Judith Oller  
(Barcelona / Girona)

## ■ 1 Introducció

La recuperació del català com a llengua d'ús habitual de les persones que viuen a Catalunya és un llarg procés que es va iniciar a finals de 1970 i des de llavors s'han produït canvis importants. Un d'aquests canvis s'ha manifestat en la transmissió del català com a llengua familiar que s'ha incrementat des d'un 34'2% per les persones nascudes durant l'any 1982 fins al 40'8% per les persones que van néixer durant l'any 1992 (Torres, 2003). Igualment, segons dades donades pel centre d'Estudis i Opinió de Catalunya al novembre de 2006, un 46'1% de persones afirmaven utilitzar únicament el català a la família. No obstant això, l'esmentat centre reduïa la dada anterior al 36'4% i 39'4% respectivament quan les persones manifestaven utilitzar exclusivament el català amb els amics i a la feina.

És a dir, des de la incorporació del català com a llengua del sistema educatiu de Catalunya tant el seu coneixement com els seus usos familiars s'han incrementat de manera acceptable, però sembla que l'ús social es modifica més lentament. La sociolingüística catalana ha utilitzat la noció de norma d'ús per intentar identificar els comportaments lingüístics hegemònics en una comunitat determinada. Aquesta noció permet metodològicament establir relacions entre el marc institucional i els comportaments individuals en les interaccions lingüístiques (Boix i Vila, 1998). La seva utilització ha permès, a la vegada, establir les normes de tria lingüística que els parlants fan servir a Catalunya. De manera general, aquestes normes han estat batejades com a norma d'adaptació o norma de convergència automàtica al castellà o, en un altre sentit, com a norma d'ús restrictiu del català. Independentment de la seva designació, la sociolingüística catalana està d'acord en afirmar que tant els castellanoparlants com els catalanoparlants

trien la seva llengua quan estableixen relacions amb persones del seu propi grup lingüístic, però que quan la interacció es produeix entre persones dels dos grups diferents s'utilitza, per defecte, el castellà, de manera que els castellanoparlants es poden mantenir en la seva llengua, mentre que els catalanoparlants es veuen “obligats” a utilitzar l'altra llengua.

L'arribada d'un contingent molt important de persones estrangeres a Catalunya al llarg de l'última dècada —prop d'un milió de persones— ha posat en relleu la feblesa social de la llengua catalana. D'una banda, aquest creixement demogràfic ha implicat un important augment de persones que no coneixen el català. Certament, no hi ha dades sobre aquesta qüestió, però atesa la poca presència del català en les relacions interpersonals es pot pensar que la primera llengua que aprenen les persones immigrants en molts llocs de Catalunya és el castellà. D'altra banda, el 44'23% de les persones d'origen estranger que viuen a Catalunya són llatinoamericanes i tenen un bon domini del castellà (Freixa, 2003) i, per tant, aquesta llengua es veu reforçada socialment.

Però, la feblesa social del català no es posa únicament de manifest per l'arribada d'un gran contingent de persones estrangeres. Els estudis realitzats sobre els usos lingüístics de l'alumnat d'educació primària de Catalunya escolaritzat en català abunden sobre els problemes relacionats amb l'ús social del català. Canal i Vial (2005) van estudiar els usos lingüístics que declarava l'alumnat de 132 escoles de les quals únicament 7 utilitzaven el català i el castellà, mentre que la resta utilitzava exclusivament el català. En l'estudi hi van participar 2572 alumnes i un 42% van manifestar que a l'escola utilitzaven més el català que el castellà, mentre que al carrer un 49'6% utilitzaven més el castellà que el català.

Vila i Vial (2000) i Galindo (2008) van estudiar els usos interpersonals de l'alumnat de sisè de primària en situacions d'esbarjo en 52 escoles diferents. Els resultats recolzen la proposta de la sociolingüística catalana sobre la “norma de convergència” o de “subordinació al castellà” que regeix la tria dels usos lingüístics interpersonals de les persones a Catalunya. Així, als àmbits escolars en els quals la llengua familiar de l'alumnat que domina és el castellà, aquest idioma penetra, fins i tot, a les relacions interpersonals entre l'alumnat catalanoparlant. En les escoles on hi ha un cert equilibri entre alumnat catalanoparlant i castellanoparlant, els catalans es mantenen en català en les seves relacions interpersonals de la mateixa manera que els castellans es mantenen en castellà en les seves relacions, però quan la relació s'estableix entre un castellanoparlant i un catalanoparlant, el primer utilitza el català en un 17% dels torns, mentre que el segon utilitza el castellà



en un 76% dels torns. La situació únicament es modifica quan més del 70% de l'alumnat és de llengua inicial catalana. En aquest cas, el 90% dels torns d'un castellanoparlant dirigits a un catalanoparlant són en català i, en la situació contrària, únicament un 1% són en castellà.

Els estudis abans esmentats han tingut en compte dues variables: la llengua inicial de l'alumnat i la composició lingüística de l'alumnat de les escoles (Vila i Galindo, 2005). Però, al llarg dels últims deu anys, la composició lingüística de l'alumnat d'educació primària s'ha modificat notablement. Durant el curs 2005–2006, el 12'49% d'aquest alumnat era estranger, dels quals el 45'15% era llatinoamericà i el nombre total de llengües parlades es situava al voltant de 100. Aquesta situació és nova a Catalunya i, entre d'altres coses, implica que hi hagi una distribució asimètrica d'aquest alumnat dins el sistema educatiu de Catalunya ja que una bona part de l'alumnat catalanoparlant va a l'escola privada concertada, mentre que l'alumnat d'origen estranger es concentra majoritàriament a l'escola pública. I, a la vegada, dintre de la mateixa escola pública es produeixen fenòmens de segregació que comporten la concentració de l'alumnat d'origen estranger en unes poques escoles (Síndic de Greuges, 2008).

Per això, la situació actual a Catalunya es presenta com un bon “laboratori” per analitzar les regles que governen els usos lingüístics, atès que es donen situacions enormement diverses que van, en un extrem, des d'alumnat estranger que desconeix el català i el castellà i viu en contextos sociolingüístics catalans i que està escolaritzat amb alumnat de llengua inicial catalana fins a l'altre extrem en el qual es troba l'alumnat estranger que viu en contextos sociolingüístics castellans i que està escolaritzat en centres en els quals, sense haver-hi cap catalanoparlant, hi ha parlants de 15, 16 o 17 llengües diferents. I, al mig, hi trobem totes les situacions possibles.

Fresquet (2007) i Siqués i Vila (2007) afirmen que a les escoles que escolaritzen un percentatge elevat d'alumnat d'origen estranger, l'alumnat utilitza inicialment el català en les seves relacions interpersonals com a “llengua franca”, però que, amb el pas del temps el castellà guanya terreny en les relacions interpersonals. Aquests treballs esmentats s'han dut a terme en contextos sociolingüístics castellans i no han creuat les dades amb els usos lingüístics que aquest alumnat realitza al finalitzar l'educació primària.

Amb aquest marc de referència hem realitzat dos estudis diferents que intenten descriure els usos lingüístics de l'alumnat d'origen estranger d'educació primària i esbrinar fins a quin punt funciona entre la població d'origen estranger la norma de convergència al castellà com a reguladora de la

tria dels usos interpersonals. Hem utilitzat una doble aproximació empírica. D'una banda, hem analitzat els usos lingüístics declarats de l'alumnat d'origen estranger de sisè de primària en 53 escoles de Catalunya que es diferencien d'acord amb el percentatge d'alumnat catalanoparlant i estranger a l'aula i el context sociolingüístic de la seva ubicació i, de l'altra, una aproximació etnogràfica als usos lingüístics de l'alumnat d'origen estranger d'una escola ubicada en un context sociolingüístic castellà en la qual el 90% de l'alumnat és d'origen estranger i on la presència de llatinoamericans és molt petita.

## ■ 2 Mètode

### ■ 2.1 Estudi 1

#### ■ 2.1.1 Participants

Són 625 alumnes d'origen estranger de sisè de primària de 53 escoles de Catalunya. Els països d'origen són 45 i hi ha parlants de 31 llengües. La taula 1 mostra el temps d'estada a Catalunya dels participants.

	N	%
Menys d'un any	51	8,2
D'un a tres anys a Catalunya	179	28,6
De tres a sis anys a Catalunya	175	28,0
De sis a nou anys a Catalunya o més	94	15,0
Nascuts a Catalunya	126	20,2
Total	625	100,0

N: participants; %: percentatge.

Taula 1. Alumnat d'origen estranger i temps d'estada a Catalunya. Sisè de Primària. Curs 2006–2007.

Les taules 2, 3 i 4 mostren respectivament el context sociolingüístic del centre escolar, el percentatge d'alumnat catalanoparlant i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a les aules.

	N	%
Catalanoparlant	156	25,0
Més català que castellà	40	6,4
Més castellà que català	105	16,8
Castellanoparlant	324	51,8
Total	625	100,0

N: participants; %: percentatge.

Taula 2. Alumnat d'origen estranger i context sociolingüístic del centre escolar. Sisè de primària. Curs 2006–2007.

Quasi el 70% de l'alumnat participant viu en contextos sociolingüístics en els quals predomina la presència del castellà.

	N	%
0–25% d'alumnat catalanoparlant	450	72,0
De 25 a 50%	100	16,0
De 50 a 75%	59	9,4
De 75 a 100%	16	2,6
Total	625	100,0

N: participants; %: percentatge.

Taula 3. Alumnat d'origen estranger i tipologia lingüística de l'aula. Sisè de primària. Curs 2006–2007.

Únicament un 12 % dels participants està escolaritzat en aules en les quals predomina l'alumnat catalanoparlant.

	N	%
0 a 25% estrangers a l'aula	52	8,3
25 a 50%	212	33,9
50 a 65%	189	30,2
75% a 100%	172	27,5
Total	625	100,0

N: participants; %: percentatge.

Taula 4. Alumnat d'origen estranger i percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Sisè de primària. Curs 2006–2007.

Finalment, el 57'9% dels participants està en aules en les quals hi ha majoritàriament alumnat d'origen estranger.

## ■ 2.1.2 Instruments

### ■ 2.1.2.1 Prova de coneixement oral de llengua catalana i llengua castellana

Vam utilitzar la prova elaborada i baremada pel Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) de la Generalitat de Catalunya per avaluar la producció oral en català i castellà. Aquesta prova forma part d'una bateria lingüística més àmplia que ha estat utilitzada per avaluar el rendiment lingüístic en català i castellà de l'alumnat dels programes d'immersió lingüística de Catalunya (Bel / Serra / Vila, 1992, 1993, 1994; Serra, 1997) i el rendiment lingüístic en català i castellà de l'alumnat d'origen estranger (Navarro, 2003; Oller, 2008).

L'avaluació de la producció oral es fa mitjançant dues subproves. La primera avalua la “producció de missatges i frases” i té en compte la capacitat de l'alumnat de produir lexemes nous (noms, verbs i adjectius) a través de la narració d'una història representada en dues vinyetes, així com de preguntes tancades sobre l'acció que fan els personatges que es representen en 10 làmines diferents. La segona subprova avalua l'“organització de la informació” i fonamentalment requereix que l'alumnat pugui descriure oralment de manera eficaç l'escena que es representa en una làmina. Per tant, avalua l'estructura narrativa del discurs, la coherència de la informació, la presència de salts en el discurs o de buits en la informació i l'ús adequat de mots en català o castellà. Cadascuna d'aquestes subproves rep una puntuació d'0 a 100 i la prova total té també una puntuació d'0 a 100 que és el resultat de la suma de les puntuacions de les dues subproves dividida per dos.

### ■ 2.1.2.2 Qüestionari d'usos lingüístics

Vam elaborar un qüestionari amb 11 preguntes per poder conèixer la llengua o llengües familiars i socials, així com la llengua que l'alumnat considerava que era la seva llengua habitual.

La pregunta que feia referència a quina era la llengua habitual de l'alumnat era una pregunta oberta en la qual l'alumnat havia d'escriure quina era la llengua o llengües que considerava com a seves.

La pregunta que feia referència a la llengua familiar de l'alumnat constava de diferents apartats en els quals s'havia de respondre a quina llengua utilitza el pare amb la mare, el pare amb els fills i les filles, els germans i les germanes entre ells, etc. La resposta era oberta. En canvi, la pregunta sobre la llengua d'ús social estava formada per varies subpreguntes en les quals es demanava a l'alumnat que respongués sobre la llengua que utilitzava amb els seus amics i amb les persones adultes. En aquest cas, la resposta era tancada amb un gradient que anava des de català fins a altres, passant per més català que castellà, més castellà que català, etc. Hi havia dues preguntes més que feien referència als usos lingüístics escolars (llengua al pati i llengua amb el professorat) i, finalment, hi havia varies preguntes que incidien en la llengua de lectura i d'escriptura.

### ■ 2.1.3 Procediment

Es va contactar amb el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya per obtenir els permisos necessaris per a realitzar l'estudi i poder seleccionar la mostra de les 570 escoles de primària de Catalunya que escolaritzen un nombre significatiu d'alumnes d'origen estranger.

La selecció de les escoles es va fer d'acord amb les característiques de la zona on estaven ubicades i d'acord amb el percentatge d'alumnat estranger que hi estava escolaritzat. Es tractava de tenir una mostra representativa de les diferents situacions sociolingüístiques i tipologies lingüístiques d'aula.

Posteriorment, ens vam posar en contacte amb les escoles i vam concertar dos dies per a l'administració de les proves. El primer dia es realitzava la prova de castellà i el segon dia la de català i en un dels dos dies s'administrava el qüestionari sobre usos lingüístics.

L'administració de les proves orals es va fer de manera individual a tres alumnes d'origen estranger. La tria es feia d'acord amb el seu temps d'estada a Catalunya i la seva llengua familiar.

Les proves es van administrar entre març i juny de 2007 per un equip de 10 persones que havien estat prèviament ensenyades sobre la forma en què havien de ser administrades.

Les variables utilitzades van ser:

- 1) Coneixement de català oral (EOCAT).
- 2) Coneixement de castellà oral (EOCAST).

- 3) Llengua d'ús familiar.<sup>1</sup>
- 4) Llengua d'ús habitual.<sup>2</sup>
- 5) Llengua d'ús social.<sup>3</sup>
- 6) Context sociolingüístic del centre escolar.<sup>4</sup>
- 7) Tipologia lingüística de l'aula.<sup>5</sup>
- 8) Percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.<sup>6</sup>
- 9) Temps d'estada a Catalunya.<sup>7</sup>

Totes les dades es van introduir al programa SPSS versió 15 i es van utilitzar els estadístics descriptius, l'anàlisi de correspondències simples i l'anàlisi de variància (ANOVA) d'un o dos factors.

## ■ 2.2 Estudi 2

És un estudi etnogràfic dut a terme en una escola d'educació infantil i primària ubicada en un context sociolingüístic castellà que escolaritza a un 90% d'alumnat d'origen estranger, principalment africà.

L'alumnat de l'escola té una gran mobilitat i, per tant, cada any s'incorpora nou alumnat que ocupa el lloc d'alumnes que han marxat de l'escola per canvi de domicili o per mobilitat de la família a altres poblacions. No obstant això, el nombre de llengües que es parlen a l'escola mai baixa de 15 i a totes les aules, com a mínim, hi ha cinc llengües diferents.

L'escola té 427 alumnes i hi imparteixen docència 45 professors i professores. La implicació del professorat és alta i s'han desenvolupat propostes innovadores a nivell organitzatiu i didàctic per a garantir el desenvolupament de les capacitats bàsiques de tot el seu alumnat.

- 
- 1 Aquesta variable té set dimensions: Català (1), Castellà (2), Català i Castellà (3), Altres (4), Català i Altres (5), Castellà i Altres (6) i Català, Castellà i Altres (7).
  - 2 Aquesta variable té les mateixes set dimensions.
  - 3 Aquesta variable té les mateixes set dimensions.
  - 4 Aquesta variable té quatre dimensions: Català (1), més Català que Castellà (2), més Castellà que Català (3) i Castellà (4).
  - 5 La variable fa referència al percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula i té quatre dimensions: De 0 al 25% d'alumnat catalanoparlant (1), de 26% a 50% (2), de 51% a 75% (3), més del 75% (4).
  - 6 La variable té quatre dimensions: De 0 al 25% d'alumnat d'origen estranger (1), de 26% a 50% (2), de 51% a 75% (3), més del 75% (4).
  - 7 La variable es refereix al temps que l'alumnat estranger porta a Catalunya. Té cinc dimensions: Menys d'un any (1), d'un a tres anys (2), de tres a sis anys (3), de sis a nou anys (4) i nascuts a Catalunya (5).

A l'escola han assistit dues persones des de primer fins a tercer curs de parvulari durant un dia a la setmana al llarg dels tres cursos escolars i dues persones més han assistit a un aula del cicle inicial un o dos dies a la setmana durant dos cursos acadèmics. A la vegada, les quatre persones han realitzat observacions sistemàtiques de l'alumnat de tota l'escola tant al pati com en situacions d'ensenyament i aprenentatge.

Les observacions es van centrar en els usos lingüístics interpersonals i en les característiques discursives de la llengua catalana que utilitzava l'alumnat. Les sessions a les aules de parvulari eren gravades en vídeo i les sessions del cicle inicial de primària en àudio. Totes les gravacions han estat transcrites i formen la base empírica de l'estudi etnogràfic que es complementa amb el diari de les observacions realitzades per les persones que acudien a l'escola.

### ■ 3 Els usos lingüístics de l'alumnat d'origen estranger de sisè de primària (12 anys)

Les taules 5, 6 i 7 presenten respectivament les dades declarades de l'alumnat d'origen estranger de sisè de primària respecte a la seva llengua d'ús social, habitual i familiar.

	N	%
Català	31	5,0
Castellà	177	28,3
Català i castellà	230	36,8
Altres	74	11,8
Català i altra	69	11,0
Castellà i altra	44	7,0
Total	625	100,0

Taula 5. Alumnat d'origen estranger i llengua d'ús social. Sisè de primària. Curs 2006–2007.

L'alumnat declara utilitzar més el castellà (72'1%) que el català (52'8%). Hi ha un 36'8% que afirma utilitzar ambdues llengües de manera equilibrada i un 29'8% utilitza únicament altres llengües (11'8%) o amb el català i el castellà (18'0%).

	N	%
Català	55	8,8
Castellà	264	42,2
Català i castellà	42	6,7
Altres	181	29,0
Català i altra	26	4,2
Castellà i altra	35	5,6
Català, castellà i altra	22	3,5
Total	625	100,0

Taula 6. Alumnat d'origen estranger i llengua d'ús habitual. Sisè de primària. Curs 2006–2007.

La llengua principal d'ús habitual declarada per l'alumnat és el castellà (42'2% en solitari i 15'8% acompanyada d'una altra llengua), si bé la seva llengua (quan és diferent del castellà) bé en solitari o acompanyada d'una altra llengua arriba a un percentatge del 42'3 % de l'alumnat, mentre que el català es queda únicament en el 23'2%.

	N	%
Català	5	,8
Castellà	190	30,4
Tant català com castellà	28	4,5
Altres	256	41,0
Tant català com altres	22	3,5
Tant castellà com altres	64	10,2
Tant altres com català i castellà	49	7,8
Català, castellà i altres	11	1,8
Total	625	100

Taula 7. Alumnat d'origen estranger i llengua d'ús familiar. Sisè de primària. Curs 2006–2007.

La presència del català a les famílies de l'alumnat, sempre amb altres llengües, no és pot desdenyar (16'6%). No obstant això, a les famílies de l'alumnat d'origen estranger predomina la llengua pròpia. La presència del català està en relació amb les relacions interpersonals entre germans i germanes, tots escolaritzats en llengua catalana. No hi ha cap alumne d'origen estranger que utilitzi el català amb el seu pare o la seva mare.



### ■ 3.1 L'ús social i habitual de les llengües i el context sociolingüístic

L'anàlisi de correspondències simples entre l'ús social de la llengua i el context sociolingüístic del centre escolar, la tipologia lingüística de l'aula i el percentatge d'alumnat estranger a l'aula es mostra significatiu en els tres casos {(Chi-quadrat=39'822; gl=15;  $p<0'001$ ), (Chi-quadrat=31'387; gl=15;  $p<0'008$ ) i (Chi-quadrat=30'095; gl=15;  $p<0'012$ , respectivament)}.

L'anàlisi de correspondències simples mostra que quan el context sociolingüístic és català o quan el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula supera el 50%, l'alumnat declara que utilitza el català o més català que castellà en les seves relacions interpersonals. Però, també s'estableix una relació tant o més estable entre l'ús social del castellà i el context sociolingüístic català. En sentit contrari, quan el percentatge d'alumnat estranger a l'aula és molt elevat, s'associa amb un ús de llengües diferents del català i del castellà o del català amb una altra llengua diferent del castellà, mentre que el castellà s'associa amb situacions d'aula amb molt poca presència d'alumnat catalanoparlant o una presència menor del 50% d'alumnat estranger a l'aula.

La llengua habitual declarada per l'alumnat d'origen estranger també estableix correspondències significatives amb el context sociolingüístic (Chi-quadrat=91'350; gl=18;  $p<0'001$ ), amb el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula (Chi-quadrat=90'377; gl=18;  $p<0'001$ ) i amb el percentatge d'alumnat estranger a l'aula (Chi-quadrat=45'403; gl=18;  $p<0'001$ ).

L'anàlisi de correspondències simples mostra una relació molt estable entre declarar el castellà com a llengua habitual i un context sociolingüístic castellà o un percentatge molt baix d'alumnat catalanoparlant a l'aula i, simultàniament, un percentatge molt elevat d'alumnat estranger a l'aula. En sentit contrari, la incorporació del català com a llengua habitual de l'alumnat d'origen estranger de manera aïllada o amb una altra llengua té una correspondència més feble amb el context sociolingüístic català i, en canvi, la té més alta amb percentatges elevats d'alumnat catalanoparlant a l'aula, si bé la correspondència no és tan forta com en el cas del castellà i un baix percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula. Finalment, l'ús habitual de llengües diferents del català i del castellà s'associa amb un elevat percentatge d'alumnat estranger a l'aula.

### ■ 3.2 L'ús social i habitual de les llengües i el coneixement oral de castellà i català

Les taules 8 i 9 presenten respectivament les dades sobre la relació entre l'ús social i l'ús habitual de les llengües i el coneixement oral de castellà i de català.

Llengua d'ús social	EOCAST			EOCAT		
	N	X	d	N	X	d
Català	7	44,10	21,0	7	65,48	17,93
Castellà	32	63,57	19,04	32	72,85	11,92
Català i castellà	34	69,32	22,25	34	66,23	18,15
Altres	22	61,25	25,25	22	65,75	17,40
Català i altra	15	51,77	23,21	15	52,87	18,65
Castellà i altra	16	42,78	26,83	16	59,09	14,28
Total	126	60,15	23,78	126	66,06	16,70

Taula 8. Expressió oral en castellà i català i llengua d'ús social. Sisè de primària. Curs 2006–2007. EOCAST: expressió oral en castellà; EOCAT: expressió oral en català; N: participants; X: mitjana i d: desviació típica.

Les diferències són significatives (EOCAST:  $F(5,120)=4'456$ ;  $p<0'001$  i EOCAT:  $F(5,120)=3'752$ ;  $p<0'003$ ). El test d'Scheffe mostra únicament diferències significatives para EOCAST entre l'alumnat que utilitza socialment el català i el castellà i l'alumnat que utilitza el castellà junt amb una altra llengua ( $p<0'010$ ). I, pel que fa l'EOCAT, únicament hi ha diferències significatives entre l'alumnat que utilitza el castellà i l'alumnat que utilitza el català junt amb una altra llengua ( $p<0'016$ ).

Llengua d'ús habitual	EOCAST			EOCAT		
	N	X	d	N	X	d
Català	16	69,25	14,67	16	75,36	11,81
Castellà	21	78,21	19,83	21	65,48	11,16
Català i castellà	5	78,71	13,69	5	72,05	16,85
Altres	58	47,33	23,32	58	61,25	18,76
Català i altra	8	67,71	15,70	8	79,12	15,97
Castellà i altra	10	62,27	21,70	10	62,05	15,02
Català, castellà i altra	8	65,77	15,60	8	72,02	8,81
Total	126	60,15	23,78	126	66,06	16,71

Taula 9 (pàgina anterior). Expressió oral en castellà i català i llengua d'ús habitual. Sisè de primària. Curs 2006–2007. Abreviacions cf. taula 8.

Les diferències són significatives (EOCAST:  $F(6,119)=7'928$ ;  $p<0'001$  i EOCA:  $F(6,119)=3'105$ ;  $p<0'007$ ). El test d'Scheffe no mostra diferències significatives entre les categories per l'EOCA. I, per l'EOCAST, hi ha diferències significatives entre l'alumnat que utilitza habitualment el català i el que utilitza altres llengües ( $p<0'034$ ) i l'alumnat que utilitza habitualment el castellà i el que utilitza altres llengües ( $p<0'001$ ).

Pel que fa a l'ús social de la llengua (veure taula 8), la utilització exclusiva del català es relaciona amb un baix coneixement de castellà oral, mentre que, al contrari, la utilització exclusiva del castellà implica un alt coneixement oral de català. És a dir, uns majors coneixements orals de llengua catalana no impliquen un major ús social del català. I, pel que fa a l'ús habitual de la llengua, sembla que hi ha una major relació entre el coneixement oral del català i la seva assumpció subjectiva com a llengua habitual. Igualment, a l'inversa, l'assumpció subjectiva del castellà com a llengua habitual, sempre i quan no vagi acompanyada amb una altra llengua diferent del català, es relaciona amb un major domini del castellà oral. No obstant això, el test d'Scheffe mostra poques diferències significatives entre el coneixement oral del català i del castellà respecte a l'ús social i habitual del català o del castellà.

L'alumnat estranger que sap menys català i castellà oral és el que porta menys de tres anys a Catalunya. El test d'Scheffe mostra diferències significatives en les dues variables entre aquest alumnat i el que porta d'entre tres a sis anys i d'entre sis a nou anys a Catalunya (EOCAST:  $p<0'001$  i  $p<0'001$  respectivament; EOCA:  $p<0'007$  i  $p<0'001$  respectivament). És a dir, l'alumnat estranger amb menys temps a Catalunya i amb menys coneixement oral del català i del castellà sembla que adopta la seva llengua, especialment com a llengua d'ús habitual, en lloc del català o del castellà.

Els percentatges d'ús social i habitual del català i del castellà es modifiquen entre l'alumnat que porta a Catalunya més de tres anys. Així, entre l'alumnat estranger que porta de sis a nou anys, el percentatge que utilitza socialment el català augmenta fins un 59'5% i un 30'8% el que afirma fer un ús habitual únicament del català (11'7%) o amb altra llengua (19'1%). Aquest augment es relaciona directament amb el coneixement de català oral d'aquest alumnat. La taula 10 presenta les dades de coneixement oral de català i castellà de l'alumnat d'origen estranger d'acord amb el seu temps d'estada a Catalunya.

Temps d'estada a Catalunya	EOCAST			EOCAT		
	N	X	d	N	X	d
Menys d'1 any a Catalunya	7	26,79	21,84	7	44,27	21,89
D'1 a 3 anys a Catalunya	37	47,25	27,05	37	58,70	17,88
De 3 a 6 anys a Catalunya	45	67,41	17,36	45	71,31	11,37
De 6 a 9 anys a Catalunya	22	73,00	16,76	22	75,36	13,85
Nascuts a Catalunya	15	66,97	10,92	15	64,98	12,75
Total	126	60,15	23,78	126	66,06	16,71

N: participants; X: mitjana i d: desviació típica.

Taula 10. Expressió oral en castellà i català i temps d'estada a Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006–2007.

Les diferències són significatives (EOCAST:  $F(4,121)=12'488$ ;  $p<0'001$  i EOCAT:  $F(4,121)=9'734$ ;  $p<0'001$ ).

La comparació de mitjanes mitjançant la T d'Student per a l'alumnat estranger que porta entre sis i nou anys a Catalunya no és significativa ( $t=-0'618$ ;  $gl=21$ ;  $p<0'543$ ). És a dir que, independentment del coneixement de castellà oral, sembla que l'augment de coneixement de català oral comporta majors usos socials del català i una major assumpció subjectiva del català com a llengua habitual.

### ■ 3.3 L'alumnat llatinoamericà i l'ús social i habitual de les llengües

Un 46'1% de l'alumnat llatinoamericà afirma utilitzar exclusivament el castellà en les seves relacions socials i, subjectivament, la majoria assumeix el castellà com la seva llengua habitual. Les taules 11 i 12 presenten els diferents percentatges.

La comparació de la incorporació del català a les relacions socials o la seva assumpció com a llengua habitual entre l'alumnat llatinoamericà i la resta de l'alumnat estranger presenta semblances i diferències. Així, pel que fa al seu ús social hi ha un 53'9% d'alumnat llatinoamericà que afirma utilitzar-lo junt amb el castellà. A la resta de l'alumnat estranger hi ha un 52'5%

	N	%
Castellà	106	46,1
Castellà i català	124	53,9
Total	230	100,0

N: participants.

Taula 11. Alumnat llatinoamericà i llengua d'ús social. Sisè de primària. Curs 2006–2007.

	N	%
Català	6	2,6
Castellà	198	86,1
Català i castellà	26	11,3
Total	230	100,0

N: participants.

Taula 12. Alumnat d'origen estranger i llengua d'ús habitual. Sisè de primària. Curs 2006–2007.

que afirma també la seva utilització en solitari o amb una altra llengua. No obstant això, a diferència de l'alumnat llatinoamericà hi ha un 79% que afirma utilitzar sempre el català. Les diferències més importants es situen respecte a l'assumpció del català com una llengua habitual. Així, entre l'alumnat llatinoamericà, el percentatge és un 13,9% mentre que, entre la resta d'alumnat estranger, puja fins a un 28,5%.

De la mateixa manera que amb la resta de l'alumnat estranger, el coneixement de català modifica en part els comportaments lingüístics de l'alumnat llatinoamericà. Així, únicament el 34,4% de l'alumnat llatinoamericà que porta entre sis i nou anys a Catalunya afirma utilitzar exclusivament el castellà, mentre que el seu ús social compartit amb el català creix fins al 65,6%. No obstant, pel que fa a la llengua habitual, no hi ha pràcticament diferències i el 84,4% de l'alumnat llatinoamericà amb més temps de residència a Catalunya afirma que és el castellà.

Els usos lingüístics socials i habituals de l'alumnat llatinoamericà tampoc es modifiquen d'acord amb el context sociolingüístic del centre escolar i la tipologia lingüística de l'aula. En totes les situacions predomina el castellà i, a més a més, l'anàlisi de correspondències simples no presenta cap diferència significativa.

#### ■ 4 Els usos lingüístics a l'aula escolar

Fresquet (2007) mostra que els usos lingüístics al parvulari (3–6 anys) de l'alumnat d'origen estranger a les aules on hi ha alumnat amb diferents llengües són fonamentalment en català. L'autora explica que el català, llengua de l'escola, es converteix en la llengua franca de les relacions socials entre l'alumnat i entre l'alumnat i el professorat. Això és així perquè quan aquest alumnat s'escolaritza únicament coneix la seva llengua i, en molt poc temps, se'n adona que no la pot utilitzar per establir relacions socials, bé perquè una bona part de la resta de l'alumnat no l'entén, bé perquè el professorat, malgrat els seus esforços per donar sentit a les produccions infantils, no sap mandinga, fula, àrab, amazig o soninké. No obstant això, hi ha diferències entre l'alumnat llatinoamericà i la resta d'alumnat estranger. Així, el primer pot utilitzar la seva llengua, el castellà, ja que tot el professorat la sap i, independentment que utilitzi sempre el català, entén el que diu. Al contrari, la resta de l'alumnat únicament gesticula o intenta utilitzar el català per poder establir relacions socials amb el professorat. Aquest fet comporta que l'alumnat llatinoamericà trigui més temps que la resta d'alumnat estranger en utilitzar el català de manera sistemàtica en les seves relacions amb el professorat i l'alumnat.

Al llarg dels tres cursos del parvulari el català és la llengua de relació principal de l'alumnat, el qual únicament utilitza la seva llengua quan es relaciona amb altres alumnes de la mateixa ètnia. Però, junt amb aquest ús majoritari del català també apareix el castellà.

Observació I (aula de 3 anys):

Fàtima, nena de llengua àrab; agafa unes peces de construcció i mentre les assenjala amb el dit va dient “*esto* blau, *esto* vermell, *esto* verd... (això blau, això vermell, això verd)”.

Durant el primer curs, el castellà apareix de manera aïllada mitjançant termes díctics (*esto* (“això”), *eso*, *este* (“aquest”), *ese*, *allí* (“allà”), etc.) i vocabulari habitual (*niño* (“nen”), *pelota* (“pilota”), *agua* (“aigua”), etc.). Però, poc a poc, el castellà es fa més present en les produccions infantils.

Observació II (aula de 4 anys):

M: I què li diu que faci el seu pare?

N: Se vagi a *quitar* les sabates (“se vagi a treure les sabates”).

M: Que es tregui les sabates.

Observació III (aula de 5 anys):

M: Escolteu una cosa, què vam fer amb la safata dels panellets? A on la varem posar?

N: La vam ficar al *horn* (“la vam ficar al forn”).

M: No es diu el horn, a on la varem posar?

M: Al f...Forn. Aviam com ho digueu?

Nens: Forn.

L'ús de produccions mixtes que barregen català i castellà comença a ser més important, si bé la seva presència és petita respecte al conjunt de produccions infantils. Aquestes observacions mostren que, independentment de l'aprenentatge del català que fan a l'escola, el context sociolingüístic promou també coneixement del castellà. A més a més, la següent observació mostra que l'alumnat és conscient d'aquesta realitat.

Observació IV (aula de cinc anys):

La mestra treballa amb un mapa i mostra la llengua que es parla a cadascun dels països.

M: Aquí a Catalunya quin idioma parlem? Aquí a l'escola.

N: Català i castellà.

Al començament de l'educació primària les coses són molt semblants. L'alumnat majoritàriament utilitza el català per a regular les seves relacions socials, però després de dos anys (quan l'alumnat té 8 anys) les coses han canviat notablement i la presència del castellà és molt important en les situacions informals i, fins i tot, en algunes situacions cooperatives d'ensenyament i aprenentatge. A continuació mostrem com es diversifiquen els usos lingüístics en les situacions informals. Primer mostren les situacions en què s'utilitza el català, aquelles en què s'utilitza el castellà i, finalment, mostrem l'ús de les altres llengües.

#### ■ 4.1 L'ús del català

Al començament, tal i com hem dit, la llengua catalana regulava la immensa majoria de les relacions de l'alumnat entre sí i amb el professorat. No obstant això, amb el pas del temps la situació es va modificar i l'ús del català va retrocedir notablement en les relacions informals de l'alumnat. De fet, l'ús habitual del català es va reduir a les relacions de l'alumnat amb el professorat i en algunes situacions entre l'alumnat que passem a descriure.

- 1) Entre l'alumnat amb poc temps a l'escola i l'alumnat escolaritzat des del parvulari. En aquesta situació, el català continua sent la “llengua franca” que permet la relació entre els estudiants.

Observació V:

A (alumne llatinoamericà) i B (alumne marroquí que porta un any a l'escola) juguen junts:

A: Jo sóc porta (a la vegada que assenyalava un dibuix en el que hi ha una porta).

B: Jo sóc paper.

A: Jo sóc llapis.

B: Jo sóc cotxe.

A: A què juguem?

B: Fem un puzzle. Vaig a buscar-lo.

- 2) Entre l'alumnat, fins i tot de la mateixa llengua familiar, quan es donen dues condicions diferents. Una, la parla es refereix a una tasca escolar i, dues, no hi ha presència d'alumnat que habitualment utilitza el castellà.

Observació VI:

A i B (alumnes marroquins de parla àrab) estan pintant juntes un dibuix realitzat prèviament.

A: Dóna'm el blau.

B: Té. A mi m'agrada groc.

A: No, és molt lleig

Arriba C (alumna marroquí que parla amazig i és cosina d'A amb la qual sempre parla en castellà).

C (es dirigeix a A): ¿qué haces? ("què fas?").

A: pinto.

B: estamos pintando ("estem pintant").

Finalment, hi ha altres situacions en les quals es barreja l'ús del català amb altres llengües, especialment el castellà o la llengua pròpia si tot l'alumnat que participa és de la mateixa ètnia. Normalment, són situacions de joc en les quals l'alumnat negocia les regles i la participació de cadascú pel seu desenvolupament.

## ■ 4.2 L'ús del castellà

Inicialment, l'ús del castellà estava quasi limitat a les relacions entre criatures que tenien el castellà com a llengua pròpia o en determinats moments, en contextos de joc, en els quals participava un alumne de llengua familiar castellana. Però, normalment, en aquestes situacions l'ús del castellà es barrejava amb l'ús del català.

Observació VII:

A i B (alumnes marroquís que parlen amazig) i C (alumne català que és bilingüe castellà/àrab) estan jugant a futbol al pati.

C: pásame *la pilota* ("passa'm la pilota").



- A: ahora la tiro (“ara la llenço”).  
 C: dame *la pilota* (“dóna’m la pilota”).  
 B: me toca a mí (“em toca a mi”).  
 A: *la pilota és meva*.  
 C: jugamos todos (“juguem tots”).

No obstant, amb el temps l'ús del castellà en les relacions informals guanya més i més terreny. En concret, hi ha tres situacions en les quals apareix un ús quasi exclusiu del castellà.

- 1) L'alumnat nacional de llengua familiar castellana utilitza el castellà amb la resta de companys i companyes. Fins i tot, quan aquest alumnat ha estat escolaritzat des del començament del parvulari i prèviament mantenia les relacions en català. A més a més, la seva presència determina un canvi de llengua en la resta de l'alumnat que immediatament passa a utilitzar el castellà. A aquest grup s'ha d'afegir un nombre petit d'alumnes llatinoamericans, en concret en el nostre estudi únicament dos, d'incorporació tardana i que han estat prèviament escolaritzats en castellà.
- 2) Un petit nombre d'alumnes que té com a llengua familiar una llengua diferent del català i del castellà i que té una relació especial amb l'alumnat que utilitza sempre el castellà, també l'utilitza i ho generalitza en quasi totes les seves relacions informals.
- 3) Una part de l'alumnat amb una llengua pròpia diferent del català i del castellà que es relaciona fora de l'escola en castellà l'utilitza també en les seves relacions escolars, si bé quan estableixen relacions amb altres alumnes ho fan en català.

Progressivament, el comportament lingüístic de l'alumnat observat s'assembla més al comportament lingüístic de l'alumnat castellanoparlant escolaritzat durant els anys 90 del segle passat en els programes d'immersió lingüística, els quals majoritàriament utilitzaven el castellà en les seves relacions informals (Mena / Serra / Vila, 1995). És a dir, ja als vuit anys, el pes del castellà en el context sociolingüístic en el qual viu aquesta mainada comporta que en una gran part de les seves relacions informals a l'aula predomini la llengua castellana. La següent observació és un bon exemple de l'augment dels usos del castellà.

- Observació VIII (reproduïda de Siqués i Vila [2007]):  
 A (alumne castellà) interactua amb B (alumna de parla mandinga).  
 A: El Barça ha perdido (“el Barça ha perdut”).

B: No ha *guañado*.<sup>8</sup>

B (es dirigeix a la mestra): És que nosaltres parlem en castellà perquè en sabem molt.

### ■ 4.3 L'ús d'altres llengües

La presència d'altres llengües en les relacions informals de l'alumnat és molt petita. Únicament apareix en tres situacions: 1) quan en el pati juguen alumnes de la mateixa ètnia sense barrejar-se amb altre alumnat; 2) quan, després d'una tasca escolar, a l'aula, alumnes de la mateixa ètnia fan junts un puzzle o alguna altra activitat conjunta i 3) quan dos alumnes amb la mateixa llengua familiar volen distanciar-se de la resta de l'alumnat que formen part del grup. En aquesta situació, utilitzen la llengua familiar com a forma de rebuig a la resta del grup i d'afirmació de la seva identitat.

No obstant, aquestes situacions són poc freqüents i, per tant, l'ús de les llengües diferents del català i del castellà, malgrat ser àmpliament majoritàries des del punt de vista del nombre de parlants, és molt petit.

A aquestes situacions, s'ha d'afegir també l'ús de la llengua familiar quan arriba un nou alumne a l'aula que no sap ni català, ni castellà. En aquest cas, normalment seu amb un company de la mateixa llengua que l'ajuda en les tasques escolars. No obstant, en la mesura que el nou alumne desenvolupa coneixement de català (i de castellà) l'ús de la llengua familiar desapareix.

### ■ 4.4 Els usos lingüístics de l'alumnat llatinoamericà a l'aula

Al llarg de dos anys d'observacions, hem analitzat amb cura els usos lingüístics de tres alumnes llatinoamericans amb tres situacions escolars diferents. L'alumne A es va escolaritzar als tres anys i va progressar, curs rere curs, amb la resta de l'alumnat. L'alumne B va arribar el mes d'octubre del primer curs del cicle inicial i l'alumne C es va incorporar a l'escola el setembre del segon curs del cicle inicial. Tots dos havien estat prèviament escolaritzats en castellà des dels tres anys, un a les Illes Canàries i l'altra al seu país d'origen.

L'alumne A utilitza sistemàticament el català i únicament passa al castellà en les mateixes situacions, anteriorment descrites, que la resta de l'alumnat. Fins i tot, reivindica en molts moments el seu coneixement de català

---

8 En català *guanyat* i en castellà *ganado*. La nena regularitza el terme *guanyat* d'acord amb la formació lexical del castellà.

davant d'altres alumnes estrangers que tenen dificultats amb la llengua escolar.

Observació IX:

(La mestra treballa al primer curs de la primària amb un petit grup d'alumnes en el que hi ha A).

M: Què vol dir instruccions? A veure? Què voldrà dir aquesta paraula? En A només ho sap? Vosaltres no ho sabeu?

G (alumne de parla àrab): No. No sóc català.

M: Escolta en A tampoc és català!

A: Jo, per què jo aprenduc i sé moltes coses.

M: Tu saps moltes coses? Doncs vinga A explica'ls-hi. Què vol dir instruccions?

A: Que, que, que, que tenim que respectar, que tenim, que tenim, que ens diu les instruccions!

M: Molt bé! Les instruccions ens diuen el què hem de fer. Nosaltres ara hem de fer una cosa, [...] allò d'allà. I per fer-ho hem de seguir aquestes instruccions. En A ens ha explicat molt bé, ens diuen quines coses hem de fer. Veieu que hi ha uns números?

L'alumne C, al contrari, pràcticament no va utilitzar mai el català. Tant les produccions dirigides al professorat com a la resta de l'alumnat van ser sempre en castellà. De fet, no tenia problemes de comprensió, però no deia res en català. L'alumne B utilitzava inicialment el castellà, però al llarg del primer curs, va anar utilitzant cada vegada més el català i, ja al final, una gran part de les seves produccions dirigides a la mestra eren espontàniament en català i a les seves relacions informals amb la resta de l'alumnat utilitzava també el català en moltes ocasions.

La següent observació mostra com es produïen les interaccions lingüístiques entre l'alumne B i la resta d'alumnat, tots ells estrangers amb una llengua diferent del castellà, quan C va arribar a l'aula.

Observació X:

B utilitza sempre el castellà. La majoria el segueix. Per exemple, estan mesurant l'allargada dels llapis.

B: Empate ("empat").

F (alumne de llengua àrab): Es más grande ("aquest és més gran").

B: No, empate ("no, empat").

E (alumne de llengua fula): Este es más grande ("aquest és més gran").

Però, al cap de poc temps aquest alumne fa produccions dirigides a la resta de l'alumnat com les següents: "yo antes que tu" (quan vol dir "jo abans que tu") o "ciento quaranta quatre" per "cent quaranta quatre". A vegades es sorprèn i pregunta a la mestra perquè es dirigeix a ell com "en A" i la mestra respon "perquè en català es diu així, en castellà A".

Poc a poc modifica el seu lèxic, d'acord amb el que hem vist a l'observació VIII, però en un sentit diferent, del castellà vers el català. Per exemple, designa el “peix espasa” com el “peix pincho” o “los peces punxa” pels “peixos espases” o “pinxos” per “espines”.

Al cap d'unes setmanes comença a barrejar el català i el castellà amb els mateixos alumnes amb els quals prèviament únicament utilitzava el castellà.

Observació XI:

D, alumne de parla amazig, està dibuixant un policia de tràfic.

E (alumne de parla fula): D, què fas?

B: Quiere un *pulisia*<sup>9</sup> de verdad (“vol un policia de veritat”).

E: Què?

B: Quiere un *pulisia de veritat* (“vol un policia de veritat”).

B (parla sol mentre mira el dibuix d'en D): Yo no necesito esto porque yo sé dibujar un policia de verdad (“A mi no em cal això perquè jo sé dibuixar un policia de veritat”).

B (es dirigeix a E): Quiero ser *pulisia* de mayor (“vull ser policia de gran”).

I, poques setmanes després, utilitza sistemàticament el català amb préstecs castellans quan es dirigeix al professorat. No obstant això, en les situacions de joc utilitza principalment el castellà, fins i tot quan hi ha alumnat que es manté en català. En aquest context, empra el terme *ustedes* (“vostès”) per dirigir-se als seus companys. Però, a mesura que augmenta el seu coneixement de català, també en aquests contextos passa a utilitzar espontàniament la llengua catalana. Al final del curs, els seus usos lingüístics s'assemblen als de l'alumne A.

El comportament lingüístic dels alumnes B i C implica comportaments lingüístics diferents de la resta de l'alumnat. Així, en el cas de l'alumne B, les seves relacions s'estableixen primordialment en català independentment de que al començament fossin en castellà, mentre que, en el cas de l'alumne C, totes les relacions informals s'estableixen en castellà.

Observació XII:

H és una nena de parla soninké que sempre utilitza espontàniament el català. No obstant, amb C manté les relacions en castellà.

H (dirigint-se a C per explicar-li com ha d'utilitzar un tub de cola d'enganxar): No tienes que subir mucho (“no has de pujar molt”).

Hi ha una diferència important entre l'alumne C i l'alumne B. Així, el primer manifesta constantment que no li agrada parlar en català, mentre que el segon mostra sempre actituds positives vers el català. Fins i tot,

---

9 Pronuncia “policia” amb una fonètica clarament catalana.

l'alumne C en les classes de suport lingüístic, dirigides a desenvolupar habilitats conversacionals en català, utilitza habitualment el castellà i manifesta la seva contrarietat per haver de parlar en català. I quan se li pregunta les raons del rebuig a utilitzar el català contesta que a casa seva no els hi agrada el català.

## ■ 5 Discussió i conclusions

La modificació de la composició demogràfica de l'alumnat d'educació obligatòria de Catalunya no ha modificat els usos lingüístics observats i analitzats en anys anteriors (Vila i Vial, 2000). Així, malgrat que la llengua de l'escola és el català i que es converteix en llengua franca de l'alumnat estranger durant els primers anys o moments de la seva escolarització, poc a poc, el castellà penetra en les relacions informals i es converteix en la llengua habitual d'una bona part de l'alumnat estranger.

La presència social del castellà és tan gran que, malgrat que tingui poca presència al context escolar, la infància i l'adolescència estrangera desenvolupen en molt poc temps habilitats conversacionals en castellà que automatitzen ràpidament, i de manera inconscient, són utilitzades sempre i quan l'interlocutor parli en castellà. A més a més, poc a poc, el castellà substitueix al català en les relacions informals de l'alumnat estranger i un percentatge relativament important el converteix en la seva llengua habitual. De fet, l'estudi amb l'alumnat estranger de sisè de primària mostra que únicament un 36'8% té el castellà com a llengua inicial, però hi ha un 58% que afirma que el castellà, bé en solitari, bé acompanyat d'una altra llengua, és una llengua habitual. Si bé en el nostre estudi no hi ha cap alumne estranger que tingui el català com a llengua inicial hi ha un 23'2% que considera que el català, ja sigui en solitari o acompanyat d'una altra llengua, és la seva llengua habitual. La diferència en la incorporació del català o del castellà com a llengua habitual apareix en el fet que, malgrat la presència escolar del català, el castellà té la mateixa atracció ja que, com hem vist, la gran majoria de l'alumnat llatinoamericà no fa del català una llengua habitual.

Les anàlisis de correspondències simples realitzades entre els usos lingüístics de l'alumnat estranger de sisè de primària i les variables contextuals mostren que, fins i tot, els usos exclusius del castellà es corresponen amb situacions sociolingüístiques clarament catalanes. De fet, aquests usos es corresponen amb l'alumnat llatinoamericà que únicament manté un coneixement passiu del català, i mostren que, fins i tot, en les situacions on el

català és majoritari a nivell social funciona la norma de convergència vers el castellà quan l'interlocutor és una persona estrangera. Aquesta situació es modifica quan el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula és molt elevat. Aquesta és l'única situació on s'estableix una clara correspondència amb els usos socials del català.

No existeix una relació mimètica entre coneixement oral del català i usos socials i habituals del català. Únicament es pot considerar que l'alumnat que porta de sis a nou anys a Catalunya que, d'altra banda, és el que obté millors rendiments en català oral, és el que utilitza més català socialment i qui afirma en major grau tenir el català com a llengua habitual, bé en solitari, bé amb alguna altra llengua. Igualment, l'estudi etnogràfic manifesta que, malgrat que el coneixement oral de català de l'alumnat estranger és bastant més alt que el coneixement oral de castellà, qualsevol coneixement de castellà és ràpidament utilitzat per aquest alumnat. Per exemple, un alumne pakistanès que portava sis mesos a Catalunya i era capaç de comunicar-se en català amb la seva professora, però era incapaç de fer-ho en castellà, jugava al parxís amb un altre nen bengalí en castellà. És a dir, es produeix una relació molt estreta entre la llengua que s'aprèn i el context en què s'adquireix. La relació és tan estreta que espontàniament una gran part de l'alumnat estranger utilitza el castellà en les seves relacions informals malgrat tenir un millor coneixement de català.

La consideració de llengua habitual de les llengües diferents del català i del castellà per part de l'alumnat estranger de sisè de primària és molt elevada, malgrat que el mateix alumnat reconegui que les utilitzen poc, inclòs en el context escolar. Probablement, aquesta consideració està relacionada amb aspectes identitaris que mostren els seus processos de socialització al context familiar.

Els comportaments lingüístics de l'alumnat llatinoamericà requereixen una discussió específica. Primer de tot, cal aclarir que a la categoria "llatinoamericà" hi ha una notable diversitat com en qualsevol grup humà. L'estudi etnogràfic mostra que els comportaments lingüístics de l'alumnat d'origen llatinoamericà poden ser molt diferents i que, probablement, estan relacionats amb les actituds lingüístiques que es transmeten en el context familiar. No obstant això, altres estudis (Huguet i Janés, 2005) constaten l'existència d'un percentatge més elevat d'actituds negatives o neutres vers el català entre l'alumnat llatinoamericà que entre la resta d'alumnat estranger. Igualment, el nostre estudi sobre els comportaments lingüístics de l'alumnat estranger de sisè primària mostra que l'alumnat llatinoamericà és globalment menys susceptible que la resta de l'alumnat estranger d'incor-

porar el català com a llengua habitual, si bé el percentatge que afirma utilitzar socialment el català és molt semblant al de la resta de l'alumnat estranger.

Lapresta, Huguet i Janés (2008) van estudiar mitjançant tècniques narratives i d'anàlisi del discurs les actituds lingüístiques d'un grup d'adolescents estrangers amb diferent origen i temps d'estada a Catalunya que viuen en contextos sociolingüístics amb una elevada presència del català. Els seus resultats sostenen que la configuració d'actituds positives vers el català es relacionen amb el seu grau d'integració social, el qual es relaciona en gran part amb una percepció positiva de l'"altre", dels catalans, que correlaciona també amb la percepció positiva de la valoració i l'interès dels catalans per l'"altre", els estrangers. Al seu estudi hi ha adolescents de dos grups lingüístics que mostren actituds negatives vers el català: adolescents de llengua amazig i adolescents llatinoamericans. No obstant, els autors mostren que en el discurs dels dos grups apareixen raons diferents. Així, entre els adolescents marroquins apareixen raons relacionades amb la utilitat funcional de la llengua catalana, mentre que, entre els adolescents llatinoamericans, es sumen raons identitàries. En els dos grups el nivell d'integració social és baix i mantenen xarxes socials en les que prevalen el grup d'iguals. Però, els primers situen el català com una llengua inútil, mentre que els segons afirmen que no és necessària per viure feliçment a Catalunya ja que tenen el castellà com a llengua pròpia que és una llengua oficial a Catalunya i, per tant, un coneixement passiu del català és suficient. A més a més, afegeixen que la seva identitat està construïda des del castellà, llengua molt útil a Catalunya, i que, per tant, per a la seva defensa no els cal sumar cap altra llengua. De fet, una bona part d'aquests adolescents llatinoamericans afirmen que la resta dels estrangers han d'aprendre el català ja que des de la seva llengua no es pot viure a Catalunya, però que no és el seu cas ja que la seva llengua és útil i oficial a Catalunya.

Independentment de les raons mostrades per un i altre col·lectiu d'adolescents sembla que la manca d'integració social i el manteniment de xarxes socials en les que mai estan presents els nacionals són les raons principals per mantenir actituds negatives vers el català. Siqués (2008) afegeix nous arguments a aquesta consideració. El seu treball avalua el coneixement de català i el grau d'adaptació escolar de l'alumnat estranger de les aules d'acollida durant el curs 2006–2007. Els resultats ratifiquen resultats anteriors (Vila *et al.*, en premsa) segons els quals el coneixement de català i el grau d'integració escolar estan íntimament relacionats, de manera que elevats graus d'integració escolar comporten, a la vegada, uns millors coneixe-

ments de la llengua catalana. Però, el treball de Siqués (2008) aporta dades en el sentit que l'alumnat amb una llengua molt diferent del català, per exemple amb una llengua indoiraniana o sinotibetana, amb una elevat grau d'adaptació escolar obté resultats semblants en coneixement de català als de l'alumnat amb una llengua romànica amb un alt grau d'adaptació escolar i amb condicions semblants respecte a la seva escolarització prèvia o el temps d'estada a Catalunya. I, evidentment, els resultats de coneixement de català d'aquest alumnat són significativament més alts que el de l'alumnat amb una llengua romànica d'adaptació baixa o mitjana quan se'ls equipara en edat, temps d'estada o escolarització prèvia.

La incorporació del llenguatge es fa des de les interaccions socials entre les persones (Bruner, 1983). Per tant, actituds positives vers la llengua i desig de fer coses amb qui la parla són dos factors decisius per a la seva adquisició. Per això, l'alumnat estranger amb un elevat grau d'integració social i escolar és el que obté millors resultats sobre coneixement de català, perquè probablement és el que més utilitza socialment la llengua catalana. La relació entre adquisició del llenguatge i context d'ús és determinant per l'automatització de les habilitats conversacionals i, així, poder utilitzar-la espontàniament en les relacions socials informals. Ara bé, la configuració d'actituds positives vers la llengua d'aprenentatge i el desig de fer coses amb ella amb les persones que la parlen està directament en relació amb la percepció positiva d'aquestes persones, la qual es construeix des del reconeixement d'actituds positives vers els aprenents de la nova llengua.

Aquestes consideracions mostren alguns dels problemes per augmentar l'ús social del català. D'una banda, la immensa majoria de l'alumnat estranger incorpora el català des de l'escola i, per tant, l'incorpora al marge de les seves relacions informals, les quals estan vehiculades bé pel castellà o per la seva llengua. Per això és difícil que aquest alumnat utilitzi el català en les relacions informals que apareixen a l'escola, fins i tot quan inicialment aquestes relacions s'han construït des del català. I, evidentment, encara és molt més difícil traspasar coneixements de català incorporats des del context escolar a usos en contextos socials en els quals la presència del català és inexistent. D'acord amb els nostres resultats, únicament quan existeix continuïtat en els usos lingüístics entre el context social i el context escolar es fa aquest transvasament. Això passa en el cas de l'alumnat estranger que viu en contextos sociolingüístics catalans i està escolaritzat en una escola on la majoria de l'alumnat de l'aula és catalanoparlant. De l'altra, la manca de continuïtat a Catalunya en els usos lingüístics entre el context social i el context escolar significa que, per a una bona part de



l'alumnat estranger, el procés d'adquisició del català sigui un procés molt lent (Oller i Vila, 2008; Siqués i Vila, 2007; Vila / Siqués / Roig, 2007) i, per tant, l'adquisició de competències conversacionals en català es retardi en el temps, mentre que, a la vegada, es desenvolupen, sense que calgui instrucció específica, habilitats conversacionals en castellà des de les relacions informals.

El manteniment del català com a llengua d'instrucció del sistema educatiu de Catalunya esdevé fonamental per a fer possible el seu coneixement a tota la població, però certament no soluciona els problemes relacionats amb l'ús social de la llengua catalana. Per això, cal aprofundir en polítiques com els "plans d'entorn" que tenen com a objectiu augmentar la presència social de la llengua catalana en els contextos socials en els quals és més feble i aconseguir evitar la segregació social de manera que l'alumnat estranger tingui més contactes amb l'alumnat nacional de llengua inicial catalana. ■

## ■ Bibliografia

- Bel, Aurora / Serra, Josep Maria / Vila, Ignasi (1992): *El coneixement de llengua catalana a 6è, 7è i 8è d'EGB*, Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- / — / — (1993): «Estudio comparativo del conocimiento de catalán y castellano al final del ciclo superior de EGB», in: Siguan, Miquel (ed.): *Enseñanza en dos lenguas*, Barcelona: Horsori, 97–110.
- / — / — (1994): «Estudio comparativo del conocimiento del catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990», in: Siguan, Miquel (ed.): *Las lenguas en la escuela*, Barcelona: Horsori, 229–252.
- Boix, Emili / Vila, Xavier (1998): *Sociolingüística de la llengua catalana*, Barcelona: Ariel.
- Bruner, Jerome S. (1983): *Child's Talk*, New York: Norton.
- Canal, Immaculada / Vial, Santiago (2005): «Llengua i escola a l'ensenyament primari», Comunicació al Tercer Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants, Vic, setembre.
- Freixa, Montserrat (2003): *Estudi sobre el grau d'integració dels immigrants en la província de Barcelona. Primera Part*, Barcelona: Òrgan Tècnic d'Immigració del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya,

- <[http://cv.uoc.es/DBS/a/materials/portada/ambits/im/pdf/estudi\\_bcn1.pdf](http://cv.uoc.es/DBS/a/materials/portada/ambits/im/pdf/estudi_bcn1.pdf)> [15.07.2008].
- Fresquet, Montserrat (2007): *Procés d'adquisició de la llengua catalana per part de la infància estrangera escolaritzada a educació infantil en una escola ubicada a les comarques gironines*, Girona: Universitat de Girona, Departament de Psicologia [tesi no publicada per l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats].
- Galindo, Mireia (2008): *Les llengües a l'hora del pati. Usos lingüístics en les converses dels infants de primària a Catalunya*, Lleidà: Pagès.
- Huguet, Àngel / Janés, Judith (2005): «Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña», *Cultura y Educación* 17, 309–321.
- Oller, Judith (2008): *El coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya: factors explicatius i relacions d'interdependència*, Girona: Universitat de Girona [tesi doctoral no publicada].
- / Vila, Ignasi (2008): «El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Catalunya y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria», *Segundas lenguas & Inmigración en red. Revista electrónica de investigación y didáctica* 9, 9–28.
- Lapresta, Cecilio / Huguet, Àngel / Janés, Judith (2008): «Anàlisi discursiva de les actituds lingüístiques de l'alumnat nouvingut a Catalunya: una aproximació qualitativa», *Recerca i Immigració* 1, 133–152.
- Mena, Carmen / Serra, Josep Maria / Vila, Ignasi (1995): «Catalanización escolar, tipología lingüística del aula y uso de la lengua catalana», in: Siguan, Miquel (ed.): *La enseñanza de la lengua por tareas*, Barcelona: Horsori, 165–178.
- Navarro, José Luis (2005): *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*, Lleida: Universitat de Lleida [tesi doctoral no publicada].
- Serra, Josep Maria (1997): *Immersion lingüística i rendiment escolar*, Barcelona: Horsori.
- Síndic de Greuges (2008): *La segregació escolar a Catalunya*, Barcelona: Sindicatura de Greuges.

Siqués, Carina (2008): *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: Descripció i avaluació dels resultats*, Girona, Universitat de Girona [tesi doctoral no publicada].

— / Vila, Ignasi (2007): «Linguistic plurality and the learning of the school language», in: Cuvelier, Pol *et al.* (eds.): *Multilingualism and Exclusion. Policy, Practice and Prospects*, Pretoria: Van Schaik, 181–196.

Torres, Joaquim (2003): «L'ús oral familiar a Catalunya», *Treballs de Sociolingüística Catalana* 17, 47–76.

Vila, Ignasi *et al.* (2009): «Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005–2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar», *Infancia y Aprendizaje* 32:3 [en premsa].

— / Galindo, Mireia (2005): «El sistema de conjunció en català en l'educació primària a Catalunya: impacte sobre els usos», comunicació a la II Jornada del Grup Català de Sociolingüística, Barcelona, 25 de novembre.

— / Siqués, Carina / Roig, Teresa (2007): *Llengua, escola i immigració*, Barcelona: Graó.

— / Vial, Santiago (2000): *Informe “Escola i Ús”. Les pràctiques lingüístiques de l'alumnat de 2n nivell de cicle superior d'educació primària de Catalunya en situacions quasi-espontànies*, Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

■ Ignasi Vila, Universitat de Girona, Departament de Psicologia, Àrea de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, E-17071 Girona, <ignasi.vila@udg.edu>.

■ Carina Siqués, Universitat de Girona, Departament de Psicologia, Àrea de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, E-17071 Girona, <carina.siques@udg.edu>.

■ Judith Oller, Universitat de Girona, Departament de Psicologia, Àrea de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, E-17071 Girona, <judith.oller@udg.edu>.

Zusammenfassung: Die in den 1970er Jahren begonnene Wiederherstellung des Katalanischen als offizieller und als Bildungssprache ist ein Prozess, der lange Zeit von positiven Einstellungen der katalanischen Bevölkerung gegenüber ihrer Sprache getragen wurde. In den vergangenen 10 Jahren hat sich nun aber die Demographie Kataloniens grundlegend verändert. Der Beitrag stellt zwei Studien zum Sprachgebrauch von Schülern mit Migrationshintergrund im katalanischen Grundschulbereich vor. In der ersten Untersuchung geht es um den Sprachgebrauch von 625 12-Jährigen an 53 verschiedenen Schulen; die zweite Studie mit ethnographischem Ansatz geht auf den Sprachgebrauch von ausländischen Schülern an einer Schule mit 90% Migrantenanteil ein. Es wird deutlich, dass sich Spanisch langsam zur meist gebrauchten Sprache unter den Schülern mit Migrationshintergrund entwickelt, ungeachtet dessen, ob die eigent-

liche Unterrichtssprache Katalanisch ist oder nicht. Die einzigen Variablen, die dieser Tendenz entgegen wirken, sind eine hohe Präsenz von katalanischsprechenden Schülern in der Klasse und der Gebrauch des Katalanischen im sozialen Umfeld der Schüler.

■

Summary: The recovery and preservation of the Catalan language initiated during the 1970's has been a long process that has been backed by the positive attitudes of the whole population towards this language. However, in the last 10 years, the demographic composition of Catalonia has changed substantially. The article presents two studies about the linguistic uses of migrant students in primary education. The first study analyses the linguistic uses of 625 12-year-old foreign students in 53 different schools, whereas the second study is an ethnographic research about the linguistic uses of foreign students carried out in a school where 90% of the students are migrants. The results show that, little by little and no matter if Catalan is the language of instruction or not, Spanish is the socially dominant language usually used by most foreign students. The only variables which modify this tendency are the presence of a high percentage of Catalan-speaking students in the classrooms and the use of Catalan in the students' social environment. [Keywords: Immigration, linguistic uses, Catalan language, school education]. ■



# Linguistic Consciousness among Adolescents in Catalonia: A Case Study from the Barcelona Urban Area in Longitudinal Perspective

Kathryn A. Woolard (San Diego)

## ■ 1 Introduction

Although youth language is far from being a topic limited to the school domain, it is inevitably intertwined with education issues because of the large part that schooling plays in the daily lives of young people.<sup>1</sup> Language policy in Catalan education has changed remarkably in the last twenty-some years and might be expected to bear a relation to new developments in youth language in Catalonia. As Vila i Moreno wrote,

una transformació d'aquesta magnitud –canvi de llengua vehicular en vint anys en un sistema educatiu en ple funcionament– no té cap precedent enlloc del món, i menys encara en règims democràtics i en comunitats nacionals no independents. (Vila i Moreno, 2004: 161)

While the change in educational linguistic policy itself is dramatically clear, it is less obvious what all the effects of the change have been. Although Catalan is well-established in the school system, this is set within a larger

---

1 Fieldwork for this article was carried out in 2006–2007 while I was a visiting researcher affiliated with the Department of Catalan Philology at the Universitat Autònoma de Barcelona. I thank the Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya for its support and Professor Joan Argenter for his kind sponsorship. I am also grateful to the Wenner-Gren Foundation and to the University of California, San Diego, for support of this field research. None of these agencies is responsible for the views expressed here. Many colleagues in Barcelona assisted me in many ways in this work, and I thank them. I am most indebted to the students, teachers and staff of the Ramon Llull School for their generous cooperation; all names of the school and students used here are pseudonyms. Vanessa Bretxa assisted with the statistical analysis, and Maria Rosa Garrido, Katia Yago and Cristina Aliagas assisted with transcription of the interviews.

framework in which Castilian holds officially sanctioned sole power at the level of the Spanish state, and *de facto* asymmetrical power in the commercial marketplace of popular culture. Moreover, when we ask about effects of policy changes, there are many dimensions of youth language to be considered, among them second language acquisition and mastery, language choice, sociolinguistic variability and change, metalanguage and linguistic consciousness.<sup>2</sup> This last area of investigation, linguistic consciousness and accompanying metalanguage, is the focus of this article.

Given the establishment of Catalan in schooling, what is the social meaning of the language for young people now in Catalonia? This question is particularly important to ask for those who come to Catalan primarily and in many cases almost exclusively through school. How does such everyday institutional use affect the way that Catalan is heard by teenagers, and the images that they hold of the language? What social meanings do young people now attribute to the use of Catalan, or lack thereof, by their peers? How might its identification with education affect young people's identification with the Catalan language?

These questions are approached here through a case study of one class of third-year students in secondary school (*ESO: Educació Secundària Obligatoria*), based on fieldwork in 2006–2007. These students attended the same public high school in a satellite city of the Barcelona urban area where I had done a similar case study in 1987 (Woolard, 1992, 1997, 2003). The goal of the re-study was to identify changes in linguistic ideologies and practices in the intervening twenty years.

## ■ 2 The school

The school where this research was carried out in both 1987 and 2006–07 is a public institute of secondary education (IES) in a mid-size city of the Barcelona area (in the *comarca* Vallès Occidental). Until the last quarter of the 20th century, textile and other industries had attracted large numbers of immigrants from the south of Spain to work in this city's factories. The urban center has a distinct personality despite its geographical closeness to Barcelona and has always retained a strongly identified Catalan core.

---

2 The weightiest question is whether there are positive or negative educational effects, and around the Spanish state, controversies have arisen over this question in recent years. It is too large and complex a question to be addressed here.

Around this are ranged the city's large working class *barris*, now populated increasingly by new immigrants from Eastern Europe and Latin America.

The case study school, which I will refer to pseudonymously as IES Ramon Llull, is generally considered one of the better public high schools in this city, and it draws its students from working-class to middle-class backgrounds from a number of different neighborhoods. The majority are from Castilianspeaking homes, but the school has ample representation of first language (L1) Catalanspeakers and a longstanding reputation for a Catalan orientation.<sup>3</sup> Some of the students (more in 1987 than in 2007) had deliberately chosen to attend Ramon Llull on the basis of its reputation as Catalan-oriented. Many of the schools they might otherwise have attended in 2007 were known for conflictive student bodies and high rates of educational failure, and several students reported that they had come to Ramon Llull to escape tough students, gangs, and poor education in their neighborhood schools. Teachers and former students from those other schools reported them to be places where the Catalanspeaking minority spoke as little Catalan as possible on campus in order to escape notice.

I chose Ramon Llull for my study in 1987 not because it in any way typified high schools in the Barcelona area, but rather precisely because of its somewhat atypically mixed student population. This created an unusually good opportunity to observe students of Catalanspeaking and Castilianspeaking backgrounds interacting regularly, and to see what language choices are made when a real option is available in peer social relations. By 2007, Ramon Llull had been affected but not overwhelmed by the new immigration, particularly from Eastern Europe and Latin America, but also from the Maghreb and Asia. There is now a much wider mix of ethnic backgrounds than in 1987, but immigrants make up only about 10% of the school population (matching the average in Catalonia) and are not the primary focus of this study.

---

3 Throughout this article, the terms “Castilianspeaker/ing” and “Catalanspeaker/ing” will be used to identify social categories and are not intended to suggest monolingualism. A “Castilianspeaker” is from a home where Castilian is the primary language spoken, and is likely to be Castilian-dominant in language habits. There is no implication that a “Castilianspeaker” will be monolingual and not speak Catalan. Most of the “Castilianspeakers” in this study do speak Catalan, many of them very fluently. All “Catalanspeakers” in this study also speak Castilian, although some of them claim not to be very comfortable in that language. When I wish to stress the native language of an individual, I will use the terms “first language” or “L1” Castilian- or Catalanspeaker.

Linguistically, whereas in 1987 students had a mix of classes taught in Catalan and Castilian, now nearly monolingual Catalan-medium instruction is fully implanted throughout the school system and widely accepted by students without much comment. A number of teachers with noticeably non-native accents conduct classes in Catalan, although students asserted that some of these can be triggered to switch to Castilian quite easily. The educational system itself has undergone extensive reform since my 1987 research. Like other secondary schools, Ramon Llull has changed from an elective *batxillerat* (roughly equivalent to high-school diploma) institution (IBUP) to an institute of secondary education (IES) comprising both compulsory secondary education (ESO) and the later elective sequence of *batxillerat*. Correspondingly, the school body now encompasses a wider age range, since obligatory secondary education begins two years earlier than the old BUP curriculum. However, the school is still very recognizable, as are the kinds of students who attend it. The physical plant is almost unchanged – to the faculty’s dismay – and a number of the teachers from 1987 continue on the staff.

Where the differences between students in the two research years are most visible is at the margins – linguistic, academic, social, and spatial. Linguistically, students now who are not oriented to Catalan may seem even more determinedly disengaged from classroom activities. Academically, now that the period of obligatory school attendance has been extended to age sixteen, considerably more marginal students find themselves forced to remain in school than twenty years ago. Moreover, the academically marginal are now much more marginal, as teachers often commented.<sup>4</sup> Disengaged students are more visibly and bodily disengaged from classroom activities than their counterparts were in 1987, now resembling the “seat-warmer” familiar in U.S. classrooms but not often seen in this school twenty years before. One or two of these students slump in the back of the classroom staring into space or with their heads down on desktops barren of books, papers or pencils; teachers generally ignore them as long as they are quiet. Spatially, there is now an alternative classroom, *aula oberta* (open classroom), for students who don’t do well in traditional classes. The most disengaged and disruptive go there for most of their classwork (including most of the slumping students just described). New foreign immigrants

---

4 There have been significant recent reports of severe educational failure in Catalonia, especially for immigrants. These important concerns will not be addressed directly in this article.



attend the *aula d'acollida* (reception class) for introduction to Catalan-medium instruction on a pullout basis for months or in some cases more than a year. In the case study class, the least successful immigrant students had moved on from *aula d'acollida* to *aula oberta* rather than to a mainstream class.

The school has four classes of about thirty to thirty-five students for each grade level. Only one of these, the *reforç* (remedial) class, is academically tracked, with students assigned to it on the basis of their performance the previous year. All other students are deliberately redistributed across the other classes from year to year, so each class includes mixed performance levels and a mix of students from Catalanspeaking, Castilianspeaking, and immigrant backgrounds. As in 1987, each class of students remains together throughout most of the day, generally taking all but one elective together; as in the past, the class is divided in half for laboratory sessions.

### ■ 3 The Case Study Class

The case study class was selected from the 3rd year of ESO, to be most similar in age (fourteen years old, on average) to the first year BUP group studied in 1987. A dimension of comparability in stage of life, i.e., transition to secondary school, was sacrificed in order to preserve comparable age. Through most of the observation period there were thirty-three students in the case study class, sixteen girls and seventeen boys (there was some flux in and out across the months).

As my ethnographic observations progressed, teachers commented that this was a particularly well-behaved group with a number of good students, a chance occurrence given the lack of academic tracking in the school.<sup>5</sup> A few students themselves commented that there was less aggressive behavior and conflict in this class compared to the last they had been in. While in appearance there was the normal quotient of physically and socially precocious girls, the boys in this group generally appeared to be relatively late bloomers into physical adolescence, which may account for the perceived difference in the tenor of the classroom. The hyper-masculine styles and aggressive physicality often seen among working class youth in the Barce-

---

5 It is apparent that the class was not even covertly tracked given the assignment to this group of three *aula oberta* boys who were very unsuccessful students, including one who was very disruptive, as well as at least one student who was repeating from the previous year, and another who was transferred in mid-year from the remedial class.

lona area (Pujolar, 2001) were relatively absent in this group. This is not to say that these were quiet or subdued students. Boisterous behavior was still the norm, and the noise level in the classroom was often deafening, but the rowdiness had a relatively childlike quality.

The group was quite balanced between blue-collar working class and white-collar middle class families. Of the twenty-four students I was able to interview, the fathers of nine were skilled laborers, including occupations such as bus and truck drivers, factory worker, mechanic, concierge. Seven fathers were white collar workers or professionals, two were in management, and four were shop owners or artisans. In contrast to 1987, almost all mothers worked outside the home, and the majority of these were in clerical jobs, although some were housecleaners, waitresses, and small business owners. There were more divorced parents than in 1987.

Sixteen students in the class were first-language (L1) speakers of Castilian, twelve were L1 speakers of Catalan, two reported that they were bilingual from the earliest age, and two had foreign first languages. First language was not fully ascertained for one fluently bilingual but Castilian-dominant student, who indicated that he used both languages at home.

Students' accounts of family history in interviews showed a clear trend toward Catalan across the generations. Four of the eleven students interviewed who reported that Catalan was their first language were children of linguistically mixed marriages and said that one of their parents used only Castilian in the home. In contrast, no student with a Catalanspeaking parent reported Castilian as their first or habitual language.<sup>6</sup> Further, two interviewees who reported Castilian as their first language and whose parents were Castilian speakers reported their habitual language choice to be both languages. That is, any language change between parent and child or between home and habitual language was toward Catalan. Moreover, a substantial proportion of those from monolingual Catalanspeaking homes had grandparents from Andalusia, Aragon, Extremadura or La Mancha. Most students who were descended from one or more immigrants were not very aware of the family immigration history or language practices and in fact seemed quite distanced from their immigrant roots. Ten percent of the class were themselves foreign-born, mostly Latin American, but Eastern European and other backgrounds were represented as well.

---

6 One student who reported both Castilian and Catalan as his first language also reported that both his mother and father were Catalanspeakers. However, the parents were separated and there was considerable influence from Castilianspeaking family members.

The linguistic mix of Catalan and Castilian first language speakers in this classroom is quite notable for public schools in the Barcelona area, where *de facto* class-based residential linguistic segregation is still significant and reflected in school catchment areas. Although the Ramon Llull group is not representative, it gives us a good opportunity to see what happens to language use among young people when they are actually in close and well-balanced contact with peers from the other language background.

After initial observations and a lively class discussion of language in December 2006, I visited the class regularly two to four days a week from January to June 2007. Just as in 1987, data were gathered through observation and recording of formal and informal classroom interactions throughout the day, including whispered conversations at students' desks or worktables. A matched-guise test of language attitudes was administered early in the fieldwork. Full interviews of 45–90 minutes each were carried out with fifteen of the girls and nine of the boys. Thus, this article draws on several different kinds of data on the students' linguistic consciousness: indirect expressions of language attitudes in the matched guise test, explicit comments in interviews and class discussion, and observed as well as reported use of the languages.

#### ■ 4 Implicit Language Attitudes: Status and Solidarity

As a first gauge of these students' views of the Catalan and Castilian languages, I carried out a matched guise test of language attitudes as a classroom activity. The matched guise test is a well-known quasi-experimental measure that asks listeners to evaluate the personal qualities of recorded speakers (Lambert, 1972; Woolard, 1989; Woolard and Gahng, 1990). The test presents each speaker twice, once in each language. Listeners are not told about and are usually completely unaware of these repetitions, and their attention is directed to personal traits rather than to images of the languages. By holding context, text and speaker constant and varying only the language used, the test allows us to approximate the effect of language choice on the impression a speaker makes, and to capture language attitudes that might not be openly expressed in public discussion. The same recording of speakers, all females, and the same inventory of personal traits were used with this group as with larger samples of students in several schools in the Barcelona urban area in 1980 and 1987.

## ■ 4.1 Status

The 2007 Ramon Llull group gave the speakers significantly higher ratings on the qualities I label “Status” when they spoke Catalan than when they spoke in Castilian. The higher Status perceptions for Catalan are true regardless of the linguistic background of the speaker or the listener. This replicates the finding in both the 1980 and 1987 versions of this same matched guise test, when significantly higher Status ratings for Catalan than for Castilian were also found. “Status” is the label I have given to a summary variable generated from the original set of fourteen personal traits by the statistical technique of principal component analysis. This variable reflects what we could also call prestige (in a social psychological sense), and it is based primarily in ratings on the traits ‘intelligent’ (*intel·ligent*), ‘cultured’ (*persona culta*), ‘hardworking’ (*persona treballadora*), and to a lesser extent in those of ‘self-confident’ (*té confiança en ella mateixa*) and ‘worthy of confidence’ (*digna de confiança*).

Year	Catalan	Castilian	Difference
1980	.0415	−.0415	.0830*
1987	.0951	−.0941	.1892*
2007	.1659	−.1576	.3226**

\* significant at .05    \*\* significant at .01

Table 1. Mean Status Scores by Language Spoken and Year.

Technically it is not statistically appropriate to compare directly the strength of the effect across the different years in this repeated-measure experimental design, given the different samples of listeners. Loosely speaking, however, the relatively higher status value of Catalan appears not only undiminished but even strengthened across the years (see Table 1).<sup>7</sup> This would seem to be a logical outcome of the predominant use of Catalan in schooling, and the latest result is thus relatively unsurprising. However, it is a useful confirmation of the continuing high status value of Catalan given the persistent doubts many Catalan advocates have about the prestige of the language. Such doubts are fueled by both the overwhelming

7 Scores are standardized, ranging around zero. Small differences in patterning across the years owe to the growth of the “other language” category of respondents, who were omitted from the ANOVA but not the principal component analysis, and to a differing method of substituting for missing data in the 2007 analysis.

dominance of Castilian in the state apparatus, mass media and commercial culture, and by recent overt efforts to characterize Catalan as a “local” language of limited value (see Woolard 2008a, 2008b).

## ■ 4.2 Solidarity

A second component of the personality traits measured by the matched guise test is one that I have labeled “Solidarity.” This component summarizes principally the personal traits ‘likeable’ (*simpàtica*), ‘amusing’ (*divertida*), ‘has a sense of humor’ (*té sentit de l’humor*), ‘open’ (*oberta*), ‘attractive’ (*atractiva*), and ‘generous’ (*generosa*). This might better be considered a measure of “likeability,” but in keeping with the literature on linguistic status and solidarity and my own practice since 1980, I label it Solidarity for consistency.

In the earlier instances of this matched guise test, there were complex patterns of statistically significant effects for the Solidarity factor. The 1980 results showed that listeners rewarded linguistically identifiable co-members of their ethnolinguistic group for using their own language, and penalized them with significantly lower solidarity ratings when they used the out-group language. Yet listeners were relatively indifferent to the use of one language or another when the speaker was not a co-member of their linguistic group. Listeners appeared to be policing the ethnolinguistic boundary between the groups with differential solidarity rewards. In 1987, listeners still favored their own language, but Catalan listeners had come to extend the reward of increased Solidarity not just to native speakers but to all of the speakers when they used Catalan. That is, the ethnolinguistic boundary appeared to be breaking down. Similarly, Castilianspeaking listeners in 1987 did not penalize their co-members for using Catalan, the way their counterparts had in 1980.

In the experiment with the new case study group in 2007, there was no statistical difference between Catalan and Castilian guises in the Solidarity ratings.<sup>8</sup> The general likeability of a speaker was not affected by the language she used; in contrast to earlier years, ratings neither rose nor fell with a speaker’s use of Catalan or Castilian. The loss of significance of language choice for Solidarity over the decades of Catalan autonomy and educational policy is as important a finding as is the maintenance of high Status for Catalan.

---

8 A trend was detectable in the data that could conceivably rise to significance in a larger sample, for speakers to receive higher status scores when using their own first language, regardless of the language of the rater.

The lack of a language effect on Solidarity does not mean that these young people do not hold strong aural stereotypes, quite probably linguistic, that affect how a speaker is judged. As in earlier years, there were significant differences in Solidarity ratings between some of the speakers themselves, regardless of the language they used.<sup>9</sup> As in the past, the Andalusian-origin speaker received dramatically lower Solidarity scores than all the others in both language guises, while the more standard Castilianspeaker received the highest scores of all. These same speakers showed a similar pattern on the Status scores as well, with the Andalusian-origin speaker garnering dramatically lower scores in both languages than the other speakers, and the standard Castilianspeaker getting the highest scores across her two language guises. We cannot be sure that it is speech style rather than some other aspect of the speakers' voice quality that creates these dramatic patterns. However, it is a plausible hypothesis to entertain, and one that underlines the complex, dual social positioning of Castilianspeakers of varying backgrounds in relation to Catalanspeakers.

#### ■ 4.3 Summary of Language Attitudes Test

To summarize the overall experimental results for the case study group in 2007: Although there is evidence of continued stigmatization of a person who sounds like she is from the south of Spain, there is no evidence of either penalties or rewards in Solidarity for anyone for choosing to speak either Catalan or Castilian. The social solidarity value of the language distinction among young people, and the corresponding stress on the ethno-linguistic boundary between Catalans and Castilians, have disappeared since 1980. In contrast, there is a continued significant reward in Status associated with using Catalan rather than Castilian, and there are suggestions that this kind of prestige has increased for Catalan since autonomy.

Although the smaller sample of this study compared to 1980 and 1987 reduces the possibility of detecting subtle patterns in the data, it does allow a fuller exploration of the corresponding everyday meaning and nuances of

---

9 The general Solidarity finding is in keeping with the overall results of another recent matched guise experiment with a larger sample, which was designed as an approximate replication of Woolard (1989) and Woolard and Gahng (1990) (cf. Newman, Trenchs-Parera and Ng, 2008). However, the results of the two experiments on Status are very different, with Newman *et al.* finding no significant language effect on that factor. The population sampled differed importantly from the series of Woolard studies in certain dimensions, a fact that may account for some of the difference in results.

the experimental findings through interviews and observational work. Classroom discussion, observation and individual interviews with the same students who participated in this matched guise test not only confirmed the experimental findings but also allow us to expand on them. Whereas the traits evaluated in the experiment are proposed by the researcher (based on traits significant in discourse when I first formulated the test for Barcelona in 1980), informal discussion and interviewing can elicit these students' own terms for talking about people and languages.

### ■ 5 Explicit language attitudes: Elegance and coarseness

In an animated class discussion and in individual interviews, the great majority of students in this class showed remarkable uniformity in the contrasting images they held of the Catalan and Castilian languages, regardless of their own linguistic background or practice. Their descriptions of the languages confirm and make vivid the results of the matched guise test. Victoria, child of a linguistically mixed marriage and a bilingual home, sets out the status or prestige difference succinctly: "*M'agrada més parlar el català perquè el veig més elegant?*" ("I like to speak Catalan more because I see it as more elegant").

Asked whether they agreed with this assertion, 17 of the 26 students present for the discussion raised their hands in agreement that Catalan is more "elegant" than Castilian, many very enthusiastically. Although some demurred and felt the two languages were equally elegant, not one took the position that Castilian was more elegant than Catalan.

In private individual interviews over the next few months, the theme of the "elegance" of Catalan was affirmed and developed repeatedly, with 14 of 24 students endorsing this explicit term again, among them a number of Castilian-dominant speakers and even some who were extremely reluctant to use Catalan. While a few students didn't find one language more elegant than the other, only one said in private discussion that Castilian was more elegant than Catalan. He nonetheless found that Catalan sounded "*més cult*" (more cultured), suggesting that his understanding of the term "elegant" differed from that of his classmates, who evaluated these qualities in parallel. In interviews, students also volunteered that Catalan sounded more "*fi*" or "*finet*" (refined, 12 mentions), more "*cult/culto*" (cultured, 6 mentions), and more "*intel·ligent/intel·ligent*" (intelligent) or "*savi*" (wise, 4 mentions). L1 Castilianspeakers were just as likely as L1 Catalanspeakers to endorse this vision of Catalan as elegant, cultivated and refined compared

to Castilian. Further developments of this theme included descriptions of Catalan as “*menys vulgar*” (less vulgar), “*més polit*” (more polished), “*més ben parlat*” (more well-spoken), “*més bonic*” (prettier), “*més maco*” (more beautiful, agreeable), and simply “*mucho mejor*” (much better) or “*millor!*” (better!) as a number of students called out when I asked them to sum up their impressions in class. “*Me siento mejor en catalán que en castellano*” said one L1 Castilianspeaker in interview – in Castilian, his own choice (“I feel better in Catalan than in Castilian”). “*El veig com una llengua – no sé, millor?*” (“I see it as a, I don’t know, a better language”) said another.

Given such a uniform status- and prestige-oriented view of Catalan, how do these student think of Castilian? “*No suena elegante, suena, ¡Suena castellano!*” (“It doesn’t sound elegant, it sounds, it sounds Castilian!”) one boy summed up. Castilian lacks elegance, explained Katia, a Castilianspeaking immigrant, because “*ningú el parla sofisticadament*” (“no one speaks it in a sophisticated way”). How does it sound then? “*Cabrejat*” (annoyed), called out one child of a bilingual home, because “*el castellà l'utilitzem més quan estem cabrejats*” (“we use Castilian more when we’re annoyed”). Many classmates spoke at once to confirm that they associated Castilian with anger, insults, and “*palabrotas*” (swear words) both outside and within their own households. In interview, another boy from a bilingual home reported that “*a casa meva utilitzem el castellà quan estem enfadats*” (“at my house we use Castilian more when we’re mad”), so in contrast he hears Catalan as “*més dolç*” (sweeter). Another Catalanspeaker acknowledged that she had always understood that “*el castellà era més per fotre la bronca*” (“Castilian is more for making a row”), as happens in her home. A Catalanspeaking girl similarly asserted that when “*estic molt, molt molt enfadada*” (“I’m really, really really mad”) “*ho dic en castellà, perquè el castellà sona més fort; o sigui és involuntari, em surt en castellà*” (“I say it in Castilian, because Castilian sounds stronger; I mean, it’s involuntary, it just comes out in Castilian”). Another Catalan-speaking girl asserted that people in general, when they are “*enfadats*” (angry) and “*vol insultar, normalment ho dinen en castellà*” (“they want to insult, normally they say it in Castilian”). Castilian was characterized as an appropriate and frequent resource for arguing and insulting because it makes insults sound “*més potents, que es fan sentir més,*” (“more powerful, they’re felt more”) as one student put it. In contrast, Catalan would soften insults or angry words, making them sound “*més finetes, com més fluïxes*” (“more delicate, like weaker”), according to another. Another student also volunteered that “*les paraules en castellà sonen com més fortes,*” (“swear words in Castilian sound stronger”) while Catalan “*pareix com més fluïxa que el castellà, suavitza*



*més les paraules que diu*” (“seems like weaker than Castilian, it softens more the words you say”).

Beyond Castilian’s connotation of anger and insult, the most common terms for Castilian offered in interviews as well as in class discussion were “*bast/basto*” (“coarse”, 6 mentions in interviews) and “*vulgar*” (3 mentions); “*deixat*” (careless) was the dominant term used in class discussion. “*Més barroera*” (“cruder”), “*brusco*” (brusque), “*més d’estar per casa*” (“more for hanging around the house”), “*de garrulo*” (“like a good-for-nothing”), “*de tirar*” (throw-away), and “*més joder tio*” (“more ‘fuck, man’”) were some of the more original expressions of this same theme of coarseness.

One very Catalan-oriented student, Arnau, attempted to generalize the shared sentiment of class discussion with the assertion that “*la gent que parla castellà, és gent que no té gaire cultura, diguem*” (“people who speak Castilian are people who don’t have much culture, let’s say”), a claim that brought a round of applause as well as a general clamor and some loud opposition from the class. Backpedaling from his flat assertion, Arnau elaborated that what he really meant to say was that all speakers are careless with Castilian, and “*s’expressa pitjor, fa servir coses que no s’han de fer*” (“express themselves worse, use expressions that they shouldn’t use”), particularly in pronunciation. (“*He acabao,*” for “*he acabado*”, with the common elision of the intervocalic [ð], was the example he gave of poor speech). Catalan, in contrast, “*es parla tal i com és*” (“is spoken just the way it is”). This is a striking bit of language ideology, asserting that there is one way that a language really “is”. It is especially interesting given the emphasis here and elsewhere in discussion on the correct pronunciation of letters orthographically represented, since Catalan does not have the close correspondence between orthography and phonology that Castilian is famously held to have. Perhaps it is precisely this mythic idea of a prescriptive correspondence of one sound to one grapheme in Castilian, by which Catalan is not constrained, that subjects oral Castilian variants to greater disapprobation.

Arnau’s view of Castilian as badly spoken by everyone was rejected by one vocal opponent who characterized the phonetic elision Arnau had cited not as bad, but simply as rapid speech. Arnau’s view was nonetheless widely shared in the class. Castilian “*sona més mal parlar*” (“sounds more poorly-spoken”) as one person summed it up. It is especially noteworthy how uniform this vision of Castilian as carelessly spoken was, because many of the students also recognized that they had an exemplary model in their Castilian language teacher. Several lauded him in interviews for his “elegant” Castilian style and his “*veu de prestigi*” (voice of prestige). When

students conjured images of the language itself, ideological erasure (Gal and Irvine, 2000) made that speaker invisible; recall Katia's assertion that "no one speaks it in a sophisticated way".

A shared tenet of language ideology that was expressed repeatedly may underlie this view of Castilian: the belief that speakers wear out their languages through use. A number of the students endorsed the idea that words get worn down, especially phonetically, from so much use for everyday purposes. "*El castellà... ho parlem tots. És molt usat, no? Està molt vist, molt parlat*" ("Castilian, we all speak it. It's very used, no? It's seen a lot, spoken a lot"). Because of this frequent use, Castilian is a language that sounds not only "*més col·loquial*" (more colloquial), but also "*desgastat*" (spent, worn down): "*El castellà ja s'ha sentit molt i massa s'ha anat desgastant*" ("Castilian has been heard a lot, too much, and it's gotten worn down"). In interviews, students elaborated: "*És que el castellà el fem servir molt per dir jo què sé qualsevol tonteria, no?*" ("It's because we use Castilian a lot to say, I don't know, whatever stupid thing, you know?"). Ironically, because Catalan is spoken less – "*a pocs llocs*" ("in few places") – students hold that it "*és com més nou*" ("it's like newer"), not as "used up" as Castilian is by its many speakers. Lesser-used language are more pristine in this view, rather than rusty or decayed, equally plausible images that are often found in other situations of language contact.

These were the overwhelming themes of linguistic imagery, repeated again and again and rarely challenged, although there were nuances and one fairly steadfast dissenter.<sup>10</sup> Other notes were hit less frequently, but almost all were consistent with the template of Catalan elegance vs. Castilian coarseness. For example, other students said that Catalan "*suena... més dèbil, més sutil, ¿no?*" ("sounds ... weaker, more subtle, you know?"), Catalan is "*més distant, como si fuese una lengua para hablar formalmente, serio*" ("more distant, as if it were a language for speaking formally, seriously"); "*quan parles més seriosament, o més de tu a tu parles, jo parlo en català*" ("when you speak seriously, or more personally/frankly, I speak Catalan") said another, giving seriousness a different twist. For another habitual Catalanspeaking boy, Castilian is "*més directe, més dur*" ("more direct, harder"). Arnau, who thought everyone speaks poorly when speaking Castilian, nonetheless granted the language "*sonorital*" (sonority). In keeping with this, an L1 Catalanspeaker characterized Castilian as sounding "*més greu*" (deeper), and

---

10 The dissenter was recognized by all his peers as *espanyolista* in orientation on other grounds, such as his use of the Spanish *toro* sign on stickers and his cellphone screen.

another boy volunteered the same characterization of his own voice when speaking Castilian. Castilian “*té més força*”, (“has more force”) he added, while Catalan is “*més agut i més suau*” (“higher-pitched and softer”). Such characterizations suggest the feminization of Catalan, in the sense of a normative traditional femininity, a trend identified by both Pujolar (2001) and Woolard (1997) in the late 20th century sociolinguistic situation.

A boy who asserted that Castilian was better for insulting said it was also more useful “*quan has de donar ordres a algú; queda més, com si imposessis més*” (“when you have to give someone orders; it’s more, like it’s more imposing”). And it was also best “*si tu expliques un chiste verd*” (“if you tell a dirty joke”); for others it was better suited for joking (*fer bromes*) in general. For one boy who characterized Catalan as “*dolç*” (sweet) and Castilian as “*cabrejat*” (annoyed), there was another possible contrast, a seeming reversal of earlier claims: saying the same thing in the two languages could sound equally good, but Catalan would be “*més dolç*” (sweeter) and Castilian “*sembla més, més tecnic, més ben dit*” (“seems more, more technical, more well-put”). Two students associated Catalan with old people, but for one of these, Catalan made them sound especially “*savi*” (wise). Somewhat surprisingly to me, there were no other mentions of age, and no sign that Castilian was overtly associated with youth or popular culture, as might be expected (cf. Pujolar, 2001), except for the embrace of all kinds of popular music except music in Catalan by one student.

In these students’ stereotypic imagery, then, we see for each language a form of erasure that Gal and Irvine (2000) have called “register stripping”, although in complementary domains. That is, through ideological erasure, recognition or actual use has been lost of the language in particular registers. For Catalan, the lost registers are those of forceful and rough, careless everyday use. For Castilian they are high, formal, and refined registers. However, the erasure lies more in ideology than in practice for Castilian, while actual register stripping in practice is more significant and consistent for Catalan. When questioned further, most students could recognize high forms of Castilian and recall refined speakers with cultivated voices, such as their language teacher. But almost none of them had any awareness of variable forms of Catalan; to their knowledge there was only one kind of spoken Catalan. One immigrant said “*el catalán para mí es todo igual*” (“for me, Catalan is all the same”), no doubt in part because she is not an expert speaker, but her view was shared by native speakers and skilled bilinguals as well. “*No hi ha una manera deixada*” (“there isn’t any careless way”) of speaking Catalan, said one Catalan-dominant bilingual. In another inter-

view, a nearly monolingual Castilian echoed her: “*yo no conozco una manera dejada de hablar catalán*” (“I don’t know any careless way to speak Catalan”). The virtually monolingual Castilianspeaker Lola asserted “*el catalán suena muy fino siempre – siempre*” (“Catalan sounds very refined always – always”), and a nearly monolingual Catalanspeaker independently affirmed that even “*quan parles normal*,” (“when you speak normal”) Catalan “*queda elegant, queda bé*” (“sounds elegant, sounds good”). These students hold the same view that Susan Frekko has recently identified in relation to language experts’ view of Catalan: a standard register of Catalan is now taken to be the whole language (Frekko, 2009).

The view that Catalan has no register variation is linked to highly purist attitudes among these students. Purist attitudes are much less often expressed toward Castilian, although they are not entirely absent. In this purist view, there are not different ways to speak Catalan for different purposes, there are only pure versus mixed versions, which are defined as correct and incorrect, respectively. The only way these students know of speaking Catalan that differs from the elegant, refined way they think of first is that which mixes it with Castilian: “*Hi ha molta gent que diu ‘bueni’, i ‘bueni’ no és*” (“There are a lot of people who say ‘bueni’, and it’s not ‘bueni’”). Similarly, the only “*dejada*” way of speaking Catalan (so familiar for Castilian), is when “*la gente dice muchas castellanadas, palabras convertidas al catalán pero que son de castellano en realidad*” (“people say a lot of Castilianisms, words converted to Catalan that are really Castilian”). And there is no celebration of such hybridity among any of these young people, for they flatly reject language mixing: “*El català que no m’agrada és el català que, que barreja paraules amb castellà. Sona molt malament*” (“The Catalan that I don’t like is Catalan that, that mixes words with Castilian. It sounds really bad”).

Many of these young people felt it was simply the quality of the language itself that shaped their view of it, but a few recognized that their images of the languages owed in part to their personal home circumstances rather than to characteristics of the languages themselves. So, Alex, of Castilianspeaking background, acknowledges that he hears Castilian as not only “*más familiar*” (“more familial/familiar”), but also “*más cariñoso*” (“more affectionate”), because he’s accustomed to hearing it at home, a basic insight of sociolinguistics. But the very familiarity of Castilian is also what creates part of Catalan’s attraction for Alex: “*estoy bastante harto de hablar castellano, me siento mejor en catalán que en castellano, me gusta hablar el catalán*” (“I’m pretty tired of speaking Castilian, I feel better in Catalan than

in Castilian, I like to speak Catalan”). (See Stasch [2007] on the attraction to linguistic difference.)

Others understand that the value of a language is established through linkages to iconic speakers and social types as much as to domains of use. Paco was a disruptive student who spent most of his school day in the *aula oberta*, but with his monolingual Castilian speech habits, track suits, buzz-cut hair and gold earrings, he was an icon for all of his classmates of the street-tough style known as “*quillo*” (an Andalusian-derived term for a style popular among working class, Castilianspeaking youth, which will be discussed below). Using the stigmatized ethnic label “*gitano*” (Gypsy) that is less commonly also applied to *quillo* style, one female classmate explained how sociolinguistic iconization works by singling out Paco: “*él se podría considerar así, gitano, y él habla mal el castellano. Entonces mucha gente asocia eso, y tú dices va esto es castellano malo, y la gente se le pega hablar así a todo el mundo.*” (“He could be considered like that, Gypsy, and he speaks Castilian badly. So then a lot of people associate that, and you say well that’s bad Castilian, and people pin speaking like that on everyone”). Another girl gave a parallel picture of the linguistic iconization of a contrasting style-based identity, the *pijo* (roughly equivalent to American “preppie”). She explained that the Catalan language is perceived as more refined “*com que les persones que parlen català son més bé pijos i gent així que son més refinats*” (“since people who speak Catalan are more likely to be preppies and people like that, who are more refined”). This generalization may surprise people of older generations, for whom *pijos* are closely identified with Castilian.

These students treat language choice as primarily a matter of style, and they view style as an issue of personal choice, not ethnolinguistic background. However, the linkage of such styles to social class doesn’t escape their notice. A bilingual girl explained that Castilian is associated with “*els barris així una mica deixat*” (“the neighborhoods that are a little run-down”), where “*es parla més castellà*” (“more Castilian is spoken”), and she includes her own *barri* in that estimation. A Latin American immigrant student says “*asociamos el castellano mal hablante a gente mal educada así mal hablado*” (“We associate the poor-speaking Castilian with crude people, poorly spoken like that”) and goes on to link this explicitly to social class: “*el hablar castellano te hacía como más trabajador*” (“speaking Castilian made you like more working class”). Putting the matter most baldly, one student called out in the class discussion, “*El català és la llengua dels rics*” (“Catalan is the language of the rich”). Another student, himself very favorably disposed toward Catalan, put the same thought somewhat more picturesquely: “*és com a Inglaterra que*

*abans els rics i els feudals feien servir el francès perquè era més, més elegant. En aquí el català sembla més*” (“It’s like in England in the past, the rich and the feudal lords used French because it was more, more elegant. Catalan is more like that”).

## ■ 6 Language and Adolescent Social Identities

These strong stereotypes of language do not play out in a straightforward way in peer interactions. Almost all students, even those who had virtually monolingual social relations, insisted that language background and language choice were not important issues among young people anymore. “*Ya no nos peleamos para ver quien habla catalán y a ver quien habla castellano. Ahora ya da igual*” said Lola (“We don’t fight over who speaks Catalan and who speaks Castilian anymore. Now it’s all the same to us”). This nonchalance about language affiliation is confirmed by the results of the matched guise experiment, in which there were indeed no differences in Solidarity ratings between a given speaker’s Catalan and Castilian guises. This indifference has also been a common thread in young people’s discourse about language for much of the period of autonomy (Boix, 1993). It is part of what preoccupies Catalan activists who fear that such indifference will allow the loss of the language (Larreula, 2002; see Woolard 2008a, 2008b, for a different interpretation).

What was changed in 2007 compared to my earlier studies was not the surface discourse of adolescent linguistic *laissez-faire*, but rather the limited extent to which language actually entered into the diagnostics of social identity in the students’ own social arena. In the 1987 study at this same school, despite widespread insistence that language choice had little to do with friendship or peer relations, almost all students discussed the social landscape of their classroom, school, and city in terms of two groups: “Catalans” and “Castilians” (cf. Boix, 1993). At that time, even students who advocated that “all those who were born and live here are Catalan” usually quickly resorted to a language-based distinction between Catalans and Castilians when discussing social relations on the ground. Category membership was diagnosed on the basis of perceived language background and preference. Language rather than fashion and style was used to place people (although girls’ use of cosmetics was seen as predictable from their ethnolinguistic identities).

Now, the ordered relations between linguistic identity and style are reversed. No one in 2007 explicitly named “Catalans” and “Castilians” as a social contrast set, and only one student of the 24 interviewed drew on this contrast as she discussed her social world. Identities are defined now in style terms first (*pijo* and *quillo* being the dominant categories), and language generally enters into talk about social life only at a secondary level, as a corollary to more basic identity diagnostics. This certainly does not mean that language preference is not correlated with social relations and predictably aligned with adolescent groups that are defined by style. Rather, it means that the students do not themselves construe their social status and relations in linguistic terms. Importantly, they view identities that are socially significant to them as matters of choice rather than of ethnic ascription.

Various new lifestyle-based identities have emerged since 1987, such as the “*skater*” (for skateboarders, as in American English) and the “*rapero*” (hip hop style), but the most universally recognized style categories are the *quillo* and the enduring category of the *pijo*. The basic definition of *pijo* now is one who “*va de marcas*”, that is, who dresses in expensive brand-name clothing, most importantly skinny jeans. Girls are also identified by their pink tops, ballet slipper shoes, and soft sweaters and scarves. As mentioned earlier, at this working to middle-class school, the *pijo* is thought of as predominantly (although not exclusively) Catalan speaking, in keeping with the identification of Catalan with wealth and refinement.

The *quillo*, in contrast, is identified by track suits and earrings for the boys, and wide bell-bottom pants of synthetic material, tight shiny tops, exposed flesh and heavy makeup for the girls. The *quillo* (the label is said to derive from a common Andalusian diminutive for ‘boy’, “*chiquillo*”), is exclusively Castilian speaking; all interviewees asserted that a Catalan-speaking *quillo/a* would be a contradiction in terms. The *quillo* style is considered *basto* (coarse) and vulgar, in concert with the stereotype of the Spanish language as more coarse and vulgar than Catalan.

For these young people, there are no longer “Castilians” who come from within Catalonia. Whether from Catalanspeaking homes or Castilian-speaking homes, and regardless of their preference for speaking Castilian among friends, if young people are conversant in Catalan and use it in school activities, all of them are “Catalans” in these students’ view. Only two groups of students are not viewed as Catalan in this sense: new immigrants from outside of Spain and those born in Catalonia who refuse bilin-

gualism in Catalan and who in practice remain monolingual in Castilian. The former are “immigrants” and the latter are now known as “*espanyols*.”<sup>11</sup>

In place of “Catalans” vs. “Castilians”, the principal social dichotomy invoked now is between Catalans and *espanyols*. The former category is expanded considerably over its meaning in 1987: bilinguals of Castilian-speaking background who continue to use Castilian preferentially in informal peer relations are now as likely to be included under the label “Catalan” as their Catalan-dominant classmates, if they use the Catalan language routinely at school. The term *espanyol* represents a significant shift in the ethnolinguistic interpretive frame, rather than simply a relabeling of the previously existing category “Castilian”. “Castilian” was a language-based identity, but “*espanyol*” is an ideological and politico-cultural category, indicating someone who is actually anti-Catalan in stance. It is not the Castilian or Spanish language as such that is associated with *espanyol* identity, but rather the *refusal* of Catalan. Castilian-dominant language choices do not disqualify a young person from being seen as “Catalan” in these students’ view. But a functionally *monolingual* Castilianspeaker who avoids use of Catalan even in school counts as “not Catalan.”

The *espanyol* identity, then, is attributed to those who do *not* do the expected and use Catalan in school. Since students must go out of their way not to learn and use Catalan in the classroom under current educational linguistic policies, such monolingualism is understood by these young people as deliberate, reactive, and politically motivated. It thus qualifies a person not simply as “Castilian” on the basis of language choice, but rather as anti-Catalan and *espanyol*. It is not only the strong Catalanists among the students (of whom there were in fact relatively few) who use the contrast set of Catalan/*espanyol* to talk about the social life of the classroom. Rather, it was invoked by a broader spectrum of interviewees to explain their social world to me. This is the one sense in which language use is socially definitional among these young people, but only in its absence. For most of these students, there is not necessarily anything significant about Castilian use in itself. Only those who are *not* bilingual, who do *not* also speak Catalan, are seen as *espanyol* on the basis of language use. However, *espanyol* or *espanyolista* identity can also be claimed or assigned to functional bilinguals on the basis of more overt political talk or use of symbols such as the Spanish flag and the Osborne *toro*, the black bull mas-

---

11 I retain the Catalan form “*espanyol*” to indicate that there are political and social nuances not captured by the translations “Spanish/Spaniard.”



cot of a big alcohol firm that has come to stand for Spain in popular culture (Brandes, 2008).

Basic terms of social identity have moved from an essentialist treatment of Castilian linguistic origins or habits as defining Castilian identity in contrast to Catalan twenty years ago, to a voluntarist conceptualization of *espanyol* vs. Catalan identity as a matter of politics and style. In earlier work I suggested that by 1987 “Castilian” was becoming a residual category, reserved for those who were not actively bilingual in peer interactions (Woolard, 2003). This social category, residual in the sense of being defined by what one does *not* do, has now become consolidated under the *espanyol* label.

“New Catalans” was the term I used for L1 Castilianspeakers in 1987 who publicly showed bilingual identities through bilingual practices with close peers. New Catalans were distinct not only from functionally monolingual Castilians but also from what I called “Catalan converts”, students from Castilianspeaking homes who had adopted Catalan-dominant linguistic practices and often hid their Castilianspeaking origins. In the 1987 study, the New Catalan bilingual identity and pattern of language choice were found only among students from middle class families. Working class kids of Castilian origin remained Castilian in identification by self and other as well as in language habits, for the most part.

By 2007, however, the “New Catalan” pattern of competent, casual public bilingualism and untroubled Catalan identity-claiming was extended to young people from working-class Castilianspeaking homes. The “New Catalan” had been a position of relative class privilege in 1987, but in 2007 it had become a normal type of “Catalan” identity in this classroom. New Catalans are now simply Catalans, and in this classroom they were almost as likely to be found among working class grandchildren of Andalusian immigrants, children of truck drivers, factory workers and housecleaners, as they had been among middle class children from Castilianspeaking homes in 1987. Undoubtedly, this pattern is tied to the high educational standing of this public school and the still generally positive orientation of the student body to the school as an institution; the *espanyol* and the *quillo* are the dominant figures at the lower-status schools in working class neighborhoods of this city.

## ■ 7 Language use

Despite the remarkably uniform stereotypes of the languages and particularly the positive images of Catalan that these students generally held, actual language use in the classroom and in peer relations was very complex, too complex to analyze in the space of this article. As Victoria herself continued, “*A mi, per exemple, m’agrada més parlar el català perquè el veig més elegant, vale, de llengua, però parlo més el castellà*” (“For me, for example, I like to speak Catalan better because I see it as more elegant, ok, as a language, but I speak Castilian more”). This apparent contradiction between linguistic consciousness and practice will be the subject of later analyses.

A brief overview of linguistic practice nonetheless can be given here. The preponderance of students in the regular class (as opposed to those who went to *aula oberta*) were “Catalan” by the students’ standard of school use of Catalan. The majority participated in Catalan-medium instruction with general ease, dropping into Catalan in the classroom, some with noticeable Castilian accents. Most students, even the few who avoided speaking Catalan, wrote their assignments in that language. Only one of the regular class, a Latin American, chose Castilian for a major class presentation. Only a small number of Castilianspeakers in the regular class remained mostly silent, saving them from speaking in Catalan. However, a number of students, particularly girls who favored the *quilla* style, could be expected to intersperse Castilian and Catalan turns, and a few to use mainly Castilian, when participating in class discussion.

In peer interactions in 2007, there was no one pattern of language etiquette, but rather some of everything: virtual monolingualism in Castilian, near monolingual practice in Catalan, passive bilingualism, bilingual accommodation to Castilianspeakers, bilingual accommodation to Catalanspeakers. These varied and more subtle patterns remain to be explored through close analysis of recorded interactions.

## ■ 8 Conclusion

In this first analysis of data from an ethnographic case study of a Barcelona classroom in 2007, I have examined metalanguage as well as more indirect indicators of linguistic consciousness among a group of secondary school students. A language attitudes experiment, general patterns of language use, and students’ own discourse about languages and social identities all suggest both continuities and changes in the last twenty years.

The high status of the Catalan language compared to Castilian has been maintained since Catalan autonomy, and if anything is more accentuated now than in my previous studies. Catalan-medium schooling is taken for granted as unproblematic and untroubling by almost all of these students, even those who rarely use the language. A corresponding perception of Catalan as a language of elegance and refinement and of Castilian as a coarser language has become nearly absolute for many of these students. They do not recognize intra-linguistic variability and register differentiation, particularly for Catalan.

Because of myriad other changes – political, social, economic, demographic, cultural – over the same period, we cannot know how directly these developments in young people’s linguistic consciousness can be attributed to educational linguistic policy. Nonetheless, the ethnographic aspect of the study allows us to see how these stances toward the language are fitted into and supported by formal and informal interactions within the school. Language affiliations are viewed by these young people even more than those in past years as the exercise of options, as stylistic choices that individuals can and do make, rather than as enduring essential characteristics. Many of these students and their families have moved toward increasing use of Catalan over the years and generations. At the same time, there are several signs that there is less peer-sanctioned social motivation among bilingual students than before to choose one language over the other in interaction. Overall, these findings show that there is increased bilingualism, a broadened acceptance of the Catalan language, and an accompanying expansion of Catalan identity among these young people compared to their counterparts of twenty years ago. In spite of these positive developments for Catalan, there is paradoxically at the same time a narrowing vision of what the language is, what it is about, and what social purposes it can serve. ■

## ■ Bibliographical References

- Boix Fuster, Emili (1993): *Triar no és traïr: identitat i llengua en els joves de Barcelona*, Barcelona: Edicions 62.
- Brandes, Stanley (2008): *Torphiles and torophobes: The politics of the bullfight in contemporary Spain*, Paper presented at the annual meetings of the American Anthropological Association, San Francisco.

- Frekko, Susan (2009): «'Normal' in Catalonia», *Language in Society* 38:1, 1–23.
- Gal, Susan / Irvine, Judith T. (2000): «Language ideology and linguistic differentiation», in: Kroskrity, Paul (ed.): *Regimes of language*, Santa Fe: School for American Research, 35–84.
- Lambert, Wallace E. (1972): «Evaluational reactions to spoken languages», in: *Language, psychology and culture*. Essays by Wallace E. Lambert. Selected and introduced by Anwar S. Dil, Stanford, CA: Stanford University Press, 80–96.
- Larreula, Enric (2002): *Dolor de llengua*, València / Barcelona: Eliseu Climent.
- Newman, Michael / Trenchs-Parera, Mireia / Ng, Shukhan (2008): «Normalizing bilingualism: The effects of the Catalan linguistic normalization policy one generation after», *Journal of Sociolinguistics* 12:3, 306–333.
- Pujolar, Joan (2001): *Gender, Heteroglossia and Power. A Sociolinguistic Study of Youth Culture*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Stasch, Rupert (2007): «Demon language: The otherness of Indonesian in a Papuan community», in: Makihara, Miki / Schieffelin, Bambi (eds.): *Consequences of contact: Language ideologies and sociocultural transformations in Pacific societies*, New York: Oxford University Press, 96–124.
- Vila i Moreno, F. Xavier (2004): «De l'ús al coneixement. Algunes reflexions sobre la promoció de la llengua al sistema educatiu», *Jornades de la secció filològica de l'Institut d'Estudis Catalans a Vic*, Barcelona / Vic: Institut d'Estudis Catalans / Universitat de Vic / Ajuntament de Vic, 149–169.
- Woolard, Kathryn A. (1989): *Double Talk: Bilingualism and the politics of ethnicity in Catalonia*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- (1992): *Identitat i contacte de llengües a Barcelona*, Barcelona: Edicions de la Magrana.
- (1997): «Between friends: Gender, peer group structure and bilingualism in urban Catalonia», *Language in Society* 26:4, 533–560.
- (2003): «'We don't speak Catalan because we are marginalized'. Ethnic and class connotations of language in Barcelona», in: Blot, Richard (ed.): *Language and social identity*, Westport, CT: Praeger, 85–103.
- (2008a): «Les ideologies lingüístiques: una visió general d'un camp des de l'antropologia lingüística», *Llengua i Dret* 49, 179–199.

- (2008b): «Language and Identity Choice in Catalonia: The Interplay of Contrasting Ideologies of Linguistic Authority», in: Süselbeck, Kirsten / Mühlshlegel, Ulrike / Masson, Peter (eds.): *Lengua, nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*, Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert / Iberoamericana, 303–323.
- / Gahng, Tae-Joong (1990): «Changing language policies and attitudes in autonomous Catalonia», *Language in Society* 19, 311–330.
- Kathryn A. Woolard, University of California, San Diego, Department of Anthropology 0532, 9500 Gilman Drive, USA-La Jolla CA 92093-0532, <kwoolard@ucsd.edu>.

Resum: Aquest estudi etnogràfic de l'any 2007 va investigar la consciència lingüística entre alumnes d'un institut públic de l'àrea urbana de Barcelona prèviament estudiada l'any 1987. Es va trobar que el català conserva el seu alt prestigi i connota "elegància", mentre que el castellà ara es caracteritza com una llengua degradada. A la vegada, els estudiants no reconeixen variació de registre en la llengua catalana. Les fronteres etnolingüístiques s'han debilitat des del 1987. Els estudiants ja no classifiquen els seus companys com "català" o "castellà" a base de llengua, i l'elecció de llengua ha perdut el seu valor de solidaritat des del 1987. El bilingüisme és l'expectativa normal, i el monolingüisme funcional en castellà a l'escola ha esdevingut una elecció socialment marcada. ■

Summary: This ethnographic case study from 2007 investigated linguistic consciousness in a public high school in the Barcelona urban area previously studied in 1987. Catalan was found to retain its high status and connote "elegance", while Spanish is now characterized as a debased language by the majority of students in this case study from varying linguistic backgrounds. Students do not recognize register variation in Catalan. Ethnolinguistic boundaries have weakened considerably since 1987. Peers are no longer categorized on the basis of language background, but in voluntaristic and commodified stylistic terms. Bilingualism is the normal expectation, and while language choice has lost its solidarity value since 1987, functional Castilian monolingualism is a socially marked choice. [Keywords: language attitudes, language ideology, linguistic identity, national identity, youth language]. ■



# Actituds dels docents davant les noves situacions escolars multiculturals i multilingües: qüestions recurrents

Juli Palou · Montserrat Fons (Barcelona)

## ■ 1 El context

Els canvis socials i demogràfics produïts a Catalunya des de finals del segle XX han modificat sensiblement la composició lingüística i cultural de les escoles i dels instituts. Al curs 2008/2009, dels 896.000 alumnes matriculats d'entre 3 i 16 anys, 124.000 són estrangers. Si observem els llocs de procedència d'aquests alumnes, que representen el 14% de la població escolar, trobem que el grup majoritari prové d'Amèrica Central i del Sud (43%), seguit dels que provenen del Maghreb (26%), i en molta menys proporció trobem, en ordre de més a menys, els que procedeixen de països europeus de fora de la Unió Europea, els que provenen d'Àsia i Oceania, els de la Unió Europea i els de la resta dels països d'Àfrica.<sup>1</sup>

A aquesta composició cal afegir que els escolars estrangers es distribueixen de manera desigual segons el sector –es concentren especialment en el sector públic (84%)– i segons el territori – hi ha una alta densitat en alguns barris de les grans ciutats, en la zona metropolitana de Barcelona, i en determinades comarques. De manera que el panorama de les aules multilingües i multiculturals no és homogeni a Catalunya, però allà on es presenta ho fa de forma destacada. Així, per exemple, és fàcil trobar en una aula del barri del Raval de Barcelona alumnes que pertanyen a més de 10 nacionalitats diferents, les llengües familiars dels quals sobrepassen la dotzena.

Des d'àmbits diversos s'estan fent estudis i experiències per tractar d'entendre els nous contextos i replantejar continguts, enfocaments i organitzacions amb la voluntat que tots els alumnes puguin accedir en les millors condicions a l'aprenentatge i a l'ús de la llengua pròpia del país i de les altres llengües del currículum, així com adquirir uns valors renovats sobre les llengües i l'alteritat (Vila, 2001).

---

1 Font: <<http://www.idescat.cat>> [data de consulta 10.01.2009].

Amb la intenció de trobar nous marcs interpretatius per comprendre com l'escola acull els nouvinguts, propicia els intercanvis lingüístics i aborda l'educació plurilingüe de tots, el treball que presentem focalitza l'atenció en el docent, un dels components més importants de qualsevol situació educativa. Entenem que el docent no només concreta objectius i continguts, dissenya activitats, selecciona materials i avalua, sinó que també acull, acompanya i vetlla per les relacions socials i afectives que en el context del centre educatiu es vehiculen gairebé sempre acompanyats d'intercanvis lingüístics. Per dur a terme la seva tasca, el docent interpreta cada context i basa el seu fer pràctic en un sistema de creences, representacions i sabers (CRS) construït a partir de diverses fonts, sobretot de la pròpia experiència personal i professional que ha tingut i té en relació amb l'aprenentatge de les llengües i el seu ús.<sup>2</sup>

Partim de la consideració que el sistema de CRS emergeix a partir del que diuen els professors i de com ho diuen, per això ens interessen els discursos dels docents construïts en diferents contextos formatius: entrevistes amb els investigadors, discussions en grup, sessions de reflexió conjunta sobre experiències d'aula, diaris reflexius i relats de vida orals o escrits. En tots els casos destaquem la importància del discurs, a través del qual s'expressa el pensament. El nostre treball de recerca s'elabora a partir de dades recollides empíricament en els contextos educatius naturals i de la interpretació que es fa d'aquestes dades, tot aplicant procediments de l'anàlisi del discurs i en especial del discurs en interacció (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

Esbossem en aquest article qüestions rellevants i recurrents relacionades amb els CRS que han emergit després d'analitzar de manera detinguda discursos de docents implicats en processos formatius; es tracta de docents que ensenyen llengües en contextos multiculturals i multilingües. Més enllà del que exposem en aquest article, els investigadors també busquem en els discursos indicis que serveixin per qüestionar els models de formació actuals; el propòsit final és trobar gestos formatius que promoguin nous marcs interpretatius de la situació actual que, al seu torn, afavoreixin la consolidació de propostes didàctiques innovadores relacionades amb l'ensenyament de llengües.

---

2 Aquest treball s'insereix en el marc del grup de recerca PLURAL (PLURilingüismes escolars i Aprenentatge de Llengües) de la Universitat de Barcelona. Més informació a <[www.ub.edu/plural/Index.htm](http://www.ub.edu/plural/Index.htm)> [data de consulta 07.03.2009].



Exposem a continuació tres qüestions recurrents que sorgeixen dels textos analitzats. Prenem en consideració la veu dels docents per tal de comprendre millor els posicionaments i la professió d'ensenyant pel que fa a la diversitat lingüística i cultural de l'alumnat, i pel que fa a l'ensenyament de les llengües en els nous contextos educatius.

## ■ 2 La diferència és vista com a riquesa i com a valor educatiu, però presenta problemes

El fenomen de l'arribada de persones d'arreu del món a l'escola i a l'institut és la base d'una consciència creixent de l'heterogeneïtat de formes de vida i de la diversitat de llengües en un mateix territori. Aquesta presa de consciència sacseja la forma més homogènia de veure i viure la cultura i la llengua de molts docents.

La Pilar, mestra de llengües estrangeres i directora d'escola primària, exposa en una entrevista com la pluralitat cultural i lingüística és un fet enriquidor:<sup>3</sup>

PILAR: [per mi] no és un problema \ | no perquè m'agrada i a més que hi hagi aquesta diversitat | és molt enriquidor molt | i aprens moltes coses perquè les mares a vegades vénen aquí | aquestes sobretot són àrabs i tenim molta relació i jo li dic escolta explica'm tot això del mocador explica'm el paper de la dona ¿com cuineu? ¿com feu l pa? | i va venir un dia mira el pa el fem així/ el cuscús així/ les pastes tal | i: i molt bé i vas aprenent moltes coses \ | molt ¿eh? | [són molt rics]

La mateixa Pilar en un debat amb docents de diferents etapes educatives manifesta de nou la riquesa que aporten els nouvinguts.

PILAR: nosaltres | a les escoles públiques | des de fa uns anys aproximadament hem vist un increment de: nouvinguts considerable | aleshores la primera cosa que nosaltres hem fet és treballar molt a nivell conjuntament | les escoles públiques | hi ha una molt bona coordinació entre el que són tots els directors (...) tot això dóna una riquesa / increïble ¿no? sobretot en el camp de la investigació de la llengua

Seguint el discurs que valora la pluralitat com a riquesa, la primera qüestió que se'ns presenta és com mantenir i fer viure aquesta riquesa dins

---

3 Codi de transcripció: [text afectat]: encavalcament; |: pausa curta (1–3<sup>ra</sup>); ||: pausa mitjana (+ de 3<sup>ra</sup>); /: entonació ascendent; ¿?: entonació interrogativa; s:i: o si:: : allargament de so; p- : ruptura; (( )): fet no verbal; (F): forte o més volum de veu; *corsiva*: en castellà; ( ): ítem probable; X: paraula intel·ligible; XX: enunciat intel·ligible; (...) fragment no transcrit.

l'escola sense detriment de cap de les llengües i cultures presents, inclosa per descomptat la del país d'acollida. És a dir, ¿com mantenir l'equilibri entre les llengües i cultures diverses i la llengua i cultura d'acollida?

La Laura, professora d'educació especial de secundària, que ensenya català, castellà i matemàtiques a grups reduïts d'alumnes amb dificultats, exposa en la seva entrevista dues idees clau: temps i negociació.

LAURA: em sembla que d'aquí a un temps quan hi hagi allò | la tercera generació estarà superadíssim/ perquè els nanos que aquí han començat i ara estan a l'ESO | havent fet una escolaritat aquí són nens | que *bueno* que ja han vist un altre- [(F) tot i que pesa encara la cultura de casa] ¿eh? però clar el valor que els *nanos* XX molt diferent i no ens podem entendre:: o sigui jo penso que:: que:: que hem de pactar ¿no? hem de pactar perquè la concepció i el pes que donem | és molt diferent molt diferent i no és una qüestió de dir oh és que | la llei aquí ens diu no perquè ells no ho diuen així/ o sigui ells per ells no donen- *bueno* hi ha quantitat d'exemples ¿no?

La Laura manifesta la necessitat de diàleg i de pacte; aquest pacte s'ha d'emmarcar en un debat social ampli per aprofundir en els reptes que els moviments migratoris plantegen a la ciutadania en general i a la institució escolar en particular.

Considerem que els plantejaments de Biesta (2006) aporten elements a aquest debat social. Aquest autor adverteix de la impossibilitat d'analitzar, descriure i conceptualitzar la diversitat des d'un punt de vista neutral, situat fora de la mateixa diversitat. Possiblement la precisió dels termes “diversitat” i “diferència” pot ajudar a comprendre perspectives no coincidents a l'hora de tractar sobre la pluralitat cultural i lingüística. La “diversitat” intenta explicar la pluralitat com un conjunt de variacions dins d'un marc global; segons aquesta concepció hi ha una naturalesa humana universal, una mena de nucli comú a partir del qual es generen variacions culturals. Aquest concepte, d'entrada acceptable, té el problema, com mostra Bhabha a Biesta (2006), que el suposat universalisme d'aquesta diversitat amaga normes, valors i interessos etnocèntrics. La “diferència”, en canvi, parteix del fet que som diferents i que les diferències existeixen tal i com les descobrim i les experimentem, és a dir tal i com ens trobem enfrontats amb les mateixes diferències. En aquesta perspectiva entenem que tots els intents per comprendre la diferència només poden partir d'una posició des de dins del marc i no des de fora, perquè una posició neutral externa és totalment impossible, atesa la nostra condició d'éssers encarnats en un espai i en un temps. Aquesta visió ens porta a admetre que conèixer l'altre no és una condició necessària i suficient per establir-hi una relació.

La diferencia exige otra actitud hacia la pluralidad y la alteridad, una en la que nociones como respecto, compasión y responsabilidad tengan prioridad sobre nociones como conocimiento y comprensión. (Biesta, 2006: 123)

El discurs a favor de la diferència va, doncs, més enllà d'una declaració de bones intencions. El discurs pretesament objectiu, que se situa fora del marc de la veritable diferència i veu la pluralitat només com un conjunt de variacions culturals d'una naturalesa humana universal, és el que dificulta que s'afronti realment la diferència en les pràctiques escolars. Hi ha dues actituds, que podem situar en dos extrems, que no són adequades per fer front a la diferència. En un extrem trobem la marginació: cal deixar de banda allò que és diferent o desplegar estratègies per tal d'esmoreir el seu impacte. A l'altre extrem hi trobem un excés d'innocència, de candidesa: el diferent sempre és bo i acceptable, i en cap cas genera problemes. Lluny d'aquests dos extrems se situen les posicions de la Pilar i de la Laura. En el cas de la Pilar, perquè destaca que és important atendre les maneres de fer de l'altre i, al mateix temps, la necessitat de coordinar-se a nivell de centres educatius per tal que les aportacions dels altres trobin un marc de contrast que afavoreixi el diàleg i la integració social. Del discurs de la Laura hem subratllat una paraula: pacte. No és fàcil entendre's amb aquells que, a més d'un altra llengua, tenen una altra manera de concebre les relacions socials i les transcendents, relacionades amb la religió. Les lleis no resolen els problemes que planteja el cara a cara quotidià. Per aquest motiu, a parer de la Laura, cal trobar normes compartides, maneres de fer que siguin enteses per tothom i que siguin respectades; només així serà possible la convivència. La Pilar i la Laura assumeixen aquesta diferència com una realitat i manifesten la voluntat de trobar formes de gestionar de manera democràtica els conflictes que forçosament la diversitat genera.

### ■ 3 Es planteja un dilema: atendre els nouvinguts dins o fora de l'aula?

En el debat sobre la millor manera d'acollir i atendre els nouvinguts apareix de manera recurrent el dilema entre acollir-los dins l'aula ordinària, per tal d'afrontar entre tots noves relacions en la vida del grup i la realitat quotidiana, o bé acollir-los fora de l'aula ordinària, en grups específics per tal de rebre una formació bàsicament lingüística suficient per integrar-se al grup de classe. La manera com els ensenyants es representen els universos

resultants d'una i altra organització està tenyida de valors i determina posicionaments també oposats.

Els docents poden atribuir un valor positiu al fet de dirigir els alumnes nouvinguts cap a aules especialitzades: a l'aula ordinària no poden seguir amb tot el grup, s'avorreixen, perden el temps, estan perduts, no poden abordar altres aprenentatges mentre no tinguin una base lingüística que els permeti aprendre els continguts de les altres àrees. Pel bé d'aquests alumnes amb dificultats, se'ls envia a un espai més adequat, on puguin fer aquests aprenentatges bàsics amb una persona que tingui una dedicació especial i en un grup reduït de companys que es troben en les mateixes circumstàncies. En definitiva, els docents poden considerar que atendre els alumnes estrangers al·loglotes en aules especialitzades és millor per a aquests alumnes i per al conjunt de la classe.

Així mateix, els docents també poden considerar negatiu el fet de treure els nouvinguts del seu grup per deixar treballar bé els altres, d'agrupar-los com a diferents, d'expulsar-los tot negant el dret a la relació interpersonal i a la integració al grup social de la classe, tan necessàries. Alguns hi veuen una exclusió intolerable des del punt de vista educatiu, a més de contraproductiu des del punt de vista de l'aprenentatge de la comunicació i de la llengua.

Aquestes diferents valoracions, indicis d'un dilema de difícil resolució, es manifesten tot sovint en els discursos dels professors quan es parla de nouvinguts i d'alumnat estranger procedent de la immigració. Analcem a continuació un fragment d'un debat entre 8 docents de diferents etapes educatives.<sup>4</sup> Els docents que intervenen en aquest fragment són Elvira, Laura i Lídia, professores de secundària, i Tina, Pilar i Sira, mestres d'infantil i primària.

ELVIRA: però clar nosaltres a secundària es converteix en un problema | primer perquè: per ells es frustrant ((!!)) | potser un nen de tres anys o un nen de sis anys per la dinàmica que hi ha a la classe | pel que feu en classe doncs es més fàcil de: no sé o potser perquè ho feu molt bé | i nosaltres no ho fem tan bé però potser és més fàcil integrar-los no sé: | algú l'altre dia parlava de que us estranyava la diferència entre la e: i la i: | clar es que nosaltres als nostres xx no els hi ensenyem mai la diferència entre la e:

---

4 Els 8 docents participants en aquest debat són: Tina, mestra d'educació infantil del Raval de Barcelona; Sira, mestra d'educació d'una escola rural; Pilar, mestra d'anglès i directora d'una escola de Ripollet; Lídia, professora d'anglès d'un IES del Maresme; Elvira, professora d'anglès d'un IES de Barcelona; Ester, mestra d'aula d'acollida del Carmel de Barcelona; Xesco, mestre tutor de 4t d'educació primària d'una escola de Cerdanyola.

i la i:: | és que igual | no sé/ estan fent derivades o:: nosaltres estem fent una unitat d'anglès o els de socials estan fent el que sigui | no clar | tu no pots de sobte parar el programa i posar-te a explicar la diferència entre la e:: i la i:: (!!)) a nens de quinze anys o de setze anys

TINA: és una aberració que:: o sigui alumnes que s'incorporen als dotze o tretze anys en centres educatius de Catalunya que es pretengui que s'incorporin en una aula ordinària entenguin el català | al Canadà els alumnes que arriben amb més de deu anys | al Canadà estan dos anys abans d'incorporar-se en una aula ordinària | dos anys (...) però hi ha nens a primària que també els hi costa molt eh: perquè un nen que arriba amb deu nou deu onze anys que tota la classe llegeix que tothom té un nivell i que ell pobre (!!)) està fent allà uns quadernets que a lo millor està pintant eh: (...)

PILAR: (...) nosaltres a primària m:: no sé ja si és per la tipologia de mestres treballes molt lo que és l'aspecte emocional | clar perquè arriben a més amb tota la situació en una escola nova on no coneixen ningú (...) era pel tema que fessin una feina a part de la classe també hem dit els hi proporcionava un repte més i:: per això va molt bé que s'hagin fet aquests tallers de llengua però que hi hagi molta coordinació entre el taller de llengua: entre el tutor: l'acollida a l'aula quan arriba | perquè tingui un company de referència | com aquest nen representa al nen | tota aquesta feina no la podem oblidar (...)

LAURA: (...) trobo que aquests nens jo tinc ara i em sento malament XXX no es poden integrar no segueixen les socials perquè com li expliques el concepte: aquest més abstracte | d'acord aprenen vocabulari molt bé allò imatge no sé que:: però hi ha conceptes que no li pots explicar amb una imatge (...)

LÍDIA: m'agradaria afegir una coseta més | aquest nen que té quinze anys | que tu dius estàs portant-lo a un fracàs | fa dos mesos estava en una escola al Marroc i tenia el seu expedient les seves notes aprovades | i estava fent una escola normal com qualsevol nen de quinze anys i en un mes o dos mesos és un *tonto* absolutament | davant de trenta alumnes davant de trenta nens de la seva edat | un *tonto absoluto* | perquè no pot explicar què ha fet què ha estudiat què sap | no pot dir res | eh | e:: què et passaria a tu ara a la Xina | eh | ara a la nostra edat què faríem (...)

SIRA: ara els agafen ara surten i això | ells veuen la pel·lícula a trossos | estan a la classe segueixen un fil ara se'n van fan XXX tornen a la classe però ja no continuen aquí | la pel·lícula ha passat fa una estona | i es tornen a incorporar aquí quan lo que estan fent ara no té res a veure amb lo que fan a l'altre | llavors doncs clar jo he vist una cosa me'n vaig perquè no sé que:: torno | estic fent una altra cosa completament diferent | llavors nosaltres és una mica el poder rectificatiu que hem fet no des del departament perquè el departament ens diu que no però si des de l'escola hem intentat doncs que el reforç sigui sempre dintre l'aula que el nen surti el mínim possible XXX | llavors el mestre de reforç que estigui al seu costat dins l'aula | encara que l'estigui dient | a veure encara que estigui fent una cosa que sigui diferent a lo que estan fent els altres però a dintre l'ambient del grup que estigui a la classe

De l'anàlisi d'aquest fragment podem veure diferents respostes que els docents donen a la qüestió de l'acolliment dels nouvinguts que tenen greus dificultats per comprendre, comunicar-se i seguir una classe ordinària:

- 1) Elvira dóna prioritat al grup i pren una posició clara per tractar el problema “fora”. Argumenta que a secundària el nivell del treball exigeix una competència lingüística com a requisit previ i indispensable. Es posa en la perspectiva dels nouvinguts al·ludint a la frustració que poden sentir, però la raó principal és que no es pot parar el programa per explicar coses elementals, és a dir que no es pot sacrificar el conjunt del grup ni els continguts del curs.
- 2) Tina, tot i ser mestra de l'etapa infantil, està d'acord amb Elvira i considera una aberració que els alumnes de secundària treballin els continguts propis de l'edat sense tenir una competència en català, a l'aula ordinària. Fa l'argument extensiu als últims anys de primària, esmentant, com a exemple, les mancances en competència lectora. En aquest cas, Tina es queda a l'àmbit lingüístic, mentre que Elvira pensa sobretot en els continguts de les altres matèries. Com la Lúdia, es posa en la perspectiva dels nouvinguts i expressa la compassió (“ell, pobre”) per la frustració que pot suposar estar pintant quan els altres llegeixen.
- 3) Pilar, d'infantil i primària, destaca la importància que els mestres donen a les relacions interpersonalmentals, que qualifica “d'emocionals” i es centra en el sentiment dels nens que “no coneixen ningú”. Emparant-se en aquestes qüestions, troba bé el fet que vagin “fora” per aprendre, però creu necessari una bona articulació entre el “fora” i el “dins”: no només coordinació entre els mestres, sinó també fórmules com “el company de referència”, aquell nen que el guiarà quan arribi a l'aula ordinària.
- 4) Lúdia, en canvi, tot i ser de secundària, del mateix institut que Elvira i també professora de llengua estrangera, dóna prioritat als nouvinguts. Aprofundeix amb empatia en el sentiment de degradació d'un adolescent escolaritzat al seu país que, d'un dia per l'altre, es veu reduït a la condició de “tonto absoluto”. De passada, desmunta la imatge estereotipada que tots els nens marroquins vénen amb deficiències d'escolarització. L'estatus de “tonto” li ve donat pel fet que “no pot explicar què ha fet què ha estudiat què sap | no pot dir res”. Observem l'eficàcia del seu discurs al servei del seu raonament: posant el dit a la nafra de les seves mancances en les nostres llengües, fa al·lusió als altres sabers adquirits (“el que ha fet, estudiat, el que sap”) que moltes representacions circulants obliden i expressen amb un “aquests nens no

saben res”. D’aquesta manera delimita el problema a la competència lingüística i reivindica la consideració que mereixen els coneixements adquirits al seu país d’origen. Lídia sol·licita també el sentiment d’empatia dels seus interlocutors quan proposa abordar el problema des d’una altra perspectiva, des del que podríem considerar com l’altra banda de la barrera.

- 5) Laura, responsable de l’espai “fora” (una aula de suport de secundària), expressa el seu malestar per la dificultat, fins i tot en les condicions d’un petit grup, d’ajudar-los a seguir les assignatures no lingüístiques quan es tracta de conceptes abstractes que requereixen un cert domini del llenguatge verbal. La dificultat també sorgeix fins i tot dins de les classes de suport o d’acollida per als nois més grans. Això ho diu des del seu estatus com a mestra d’educació especial.
- 6) Sira se situa del cantó dels que prefereixen que els nouvinguts es quedin “dins”. Amb la metàfora de la pel·lícula per designar una classe, fa un retrat viu de les intermitències sofertes pels nouvinguts que van com una pilota de fora a dins i a l’inrevés i no poden seguir el “fil” de la classe, de manera que l’aprenentatge se’ls posa encara més difícil. Obviant les decisions de la institució, explica les decisions que l’equip de mestres han pres, optant de manera clara per deixar-los al màxim “dins”. La mesura consisteix a proporcionar-los el reforç d’un mestre especialitzat, fins i tot fent tasques diferents, però sempre dins de l’espai de l’aula ordinària. Darrere d’aquestes decisions hi ha unes conviccions molt fortes de la mestra –i de l’equip de l’escola rural on treballa– sobre el valor del treball cooperatiu, de l’acompanyament del nen nouvingut per part d’educadors i companys dintre “l’ambient del grup”. Observem el valor simbòlic de l’espai de la classe entès com un espai social, sobretot tenint en compte que es tracta d’una escola unitària on les classes ordinàries no estan organitzades per nivells d’edat com a les altres escoles. En aquest plantejament hi ha un valor importantíssim per als mestres de les escoles rurals: el de la complementaritat i ajut mutu dels aprenents com a eina educadora. I per això resulta tan important la no segregació del grup.

Els mateixos 8 docents en un altre debat, que partia d’una transcripció d’una sessió a l’aula de suport de 1r d’ESO a un institut de l’Empordà, on la professora, la Laura, ajudava a fer el treball de l’àrea de Ciències Naturals a tres alumnes nouvinguts equatorians i dos marroquins, segueixen exposant arguments a favor i en contra de mantenir els nouvinguts a dins o a fora de l’aula.

En el següent fragment del debat els professors que intervenen són: Pilar, Xesco i Sira, mestres de primària, i Lúdia i Elvira, de secundària:

PILAR : (...) a vegades a primària m:: no sé | és com si hi hagués | com si els nens | els que estan a l'aula d'acollida fan una cosa i els que estan a l'aula ordinària fan una altra (...) aquest de naturals/ si hagués tingut en compte aquests nous/nous/ hauria pensat ¿eh! la primera cosa doncs amb la seva llengua/ i després treballarem lo altre\ no sé ¿eh? | integrar més els continguts que es treballen a l'aula | coordinats amb els de l'aula d'acollida | perquè si no tot | tot això queda com | com petits bolets (...)

XESCO: jo haguera posat dos d'aquí que parlen català/ amb un:: amb un d'ells | i dos | i un d'ells | i dos | i un d'ells | clar això vol dir que has de desmuntar la classe unes hores per fer aquest treball | (...) va | la immersió pum pum pum | quan estructuralment com a escola els mateixos alumnes [podrien ajudar

LÚDIA: [sí sí sí] i tant

XESCO: això vol dir que toca una tasca de replantejament ¿eh?(...)

SIRA: malgrat facis tot aquest treball/ va molt bé que una persona els tingui | sols

XESCO: segur ¿eh? [sí sí]

SIRA: [i:: els] ensenyi a estructurar i els ensenyi a fer:: | malgrat fem tot el treball de que els companys no sé què | que vull dir que nosaltres això ho mirem molt i ho treballam molt | però que:: estonetes vingui:: | se'ls emporti una persona per fer una cosa concreta | això també:: *buenu* jo penso que això també va molt bé (...) jo per exemple penso que aquí | a vegades ens equivoquem que valorem | clar si tu fas fer un treball amb grup amb els nens i valores el resultat/ es crearan rivalitats | i als nens immigrants no els voldran (...) jo penso que l'objectiu seria (...) valorar més el procés que no el resultat |

Veus: XXX

LÚDIA: i de fet no és malgrat | si no a més a més

XESCO: no és tot | és anar fent coses | [que sumi]

ELVIRA: [sí sí]

LÚDIA: el cas de:: que parlem dels instituts és diferent /

ESTER: és que als instituts és una altra història::

LÚDIA: sí | *buenu* és molt diferent perquè és a la inversa | ¿m'entens? | passen d'una aula on són només els immigrants | i s'entenen i:: *buenu* allà | no importa què | perquè no hi ha més espectadors i:: hi ha una complicitat entre ells | a tu sol | sol ja no estàs amb la resta de:: dels que són com tu | tu sol amb un grup de vint o trenta | [clar a partir d'aquest moment]



Com es pot veure la Pilar introdueix el tema de la relació entre la feina feta a les àrees curriculars a l'aula ordinària i la de l'aula d'acollida sobre el llenguatge. Es posiciona contra la falta de coordinació entre ambdues, i fa recaure una bona part de la responsabilitat d'aquesta descoordinació en els professors de les àrees no lingüístiques, poc sensibles als problemes lingüístics. De fet, retreu al professor de naturals que hauria d'ajudar més els nouvinguts en l'adquisició dels continguts de l'àrea, admetent que s'expressin amb el que poden, i coordinant-se amb la professora de l'aula de suport.

Seguint aquest fil temàtic, en Xesco proposa solucions imaginatives partint de la idea que els mateixos alumnes poden ajudar: equips de dos catalanoparlants i un nouvingut. Al mateix temps es lamenta de la mandra que els professors tenen per canviar el muntatge clàssic per fer cada activitat, l'atracció de la solució fàcil i expeditiva (“la immersió pum pum”) i insisteix sobre la necessitat de replantejaments a fons.

La Sira aquí matisa molt el plantejament expressat en l'anterior debat: sí, és important la integració al grup, però també va bé que vagin a estonetes amb una persona i un grup específics, que “se'ls emporti” (però ho limita: “a per fer una cosa concreta”). Notem en aquesta intervenció l'impacte que ha tingut l'observació de la sessió de l'aula de suport, motiu d'aquest debat, on l'objectiu prioritari de la Laura era ensenyar als nouvinguts a ordenar les idees i estructurar un text, de manera que ara a la Sira li sembla molt important aquest treball precís: “ensenyi a estructurar”.

La Sira passa tot seguit a tractar la qüestió del que valoren els mestres: el resultat, en lloc del procés. Aquesta prioritat al resultat final és nefasta perquè estimula la competitivitat i la rivalitat, el contrari de la cooperació, que és un dels valors més importants per a ella. Per tant, desplaça aquí l'oposició ‘dins / fora’ i n'introdueix una altra que li sembla més central: cooperació / competitivitat. De fet tradueix una qüestió organitzativa en una qüestió educativa més de fons.

La Lúcia repren el “malgrat” que la Sira ha emprat, per oposar-li un “a més a més” i plantejar amb gran claredat la situació *inversa* dels nouvinguts de secundària, per als quals l'aula d'acollida és sobretot un refugi necessari per poder treballar sense la tensió dels altres: sol davant “trenta espectadors”. En canvi, entre ells (“els que són com tu”) poden treballar amb complicitat, entenent-se.

La qüestió dels agrupaments no és un tema trivial en educació, perquè és en el seu tractament on es plasmen diferents concepcions dels profes-

sors pel que fa a la diversitat dels alumnes i al seu rol com a docent dins de la interacció de la classe.

El grup petit, a l'aula d'acollida o de suport, pot ser vist per uns professors, sobretot els de secundària, com un refugi: un espai petit, amb límits, gairebé íntim, una cambra interior de calma i pau, a la mida de l'ésser, protector (amb la presència d'una persona que en té una cura exclusiva) i que permet la concentració. Un espai social, també, on les relacions interpersonals són més avinents. L'aula ordinària, en canvi, és l'espai on cal marxar al toc de tots, amb els riscos que això comporta, perquè el supòsit d'un nivell homogeni és una altra representació que poc es correspon amb la realitat. També el gran grup és un espai més públic, el món dels altres com a massa, on les relacions socials són més difícils d'iniciar, on hom pot ser mal entès, jutjat sense miraments, estigmatitzat o humiliat.

Els docents que estan més avesats a flexibilitzar els agrupaments al llarg de la jornada, segons les diferents necessitats (sobretot d'infantil i primària i d'escola rural), creuen, però, que dins de l'aula ordinària també hi ha altres possibilitats per crear unes condicions facilitadores de l'ajut específic que necessiten aquests nens sense per això treure'ls de l'aula i de les oportunitats de socialització: funcionament per padrins, ajuts entre alumnes del mateix origen residents des de fa més temps, participació d'altres membres de la comunitat, presència de més d'un mestre dins de l'aula, etc. Intueixen, per experiència, allò que els estudis científics han anat aportant: el bastiment (normalment entre un adult i una criatura, un mestre i un alumne) també pot produir-se entre alumnes, sobretot quan tenen sabers diversos i, per tant, complementaris (Donato, 1994; Lantolf, 2000).

#### ■ 4 Ús i vivències amb les llengües: l'ús de la llengua catalana en les interaccions més enllà de l'aula

En diferents entrevistes i debats col·lectius, així com també ho confirmen els estudis de Galindo (2008), els professors constaten que els usos del català i del castellà estan molt desequilibrats: mentre la llengua de la classe és el català, la llengua de comunicació a l'escola és el castellà, com ho és en general als jocs del pati. Si el català està associat als usos institucionals, no ho està als usos interpersonals dels alumnes. Potser l'escola ha estat més atenta a ensenyar les varietats formals i escrites de la llengua, i massa poc als usos orals i a altres varietats de la llengua en situacions informals.

En el cas dels alumnes estrangers es pot produir una situació semblant, però hi ha diferències clares. Una d'aquestes diferències és que molts

alumnes quan arriben a Catalunya desconeixen tant el català com el castellà i, per tant, el català pot esdevenir amb més facilitat la llengua comuna. Una altra diferència és que sovint els nouvinguts viuen en barris plurilingües, on s'usen diverses llengües, encara que la llengua de comunicació entre persones de repertoris diferents acostuma a ser el castellà.

Sira, mestra d'escola rural, explica en una entrevista la seva sorpresa pel fet següent.

SIRA: (...) els nens el gran sobretot el Cristian va aprendre el català el va aprendre súper ràpid i el Cristian ara quan ell anava a comprar a les botigues feia servir el català i si veiés moltes vegades que anaven la mare i el nen *pues* compraven en català i tot en català i ara els dos *nanos* a casa entre ells parlen català | o sigui els pares a casa sempre es parla romanès | quan hi ha els dos *nanos* entre ells parlen en català perquè m'ho va dir la mare | diu | és que a casa quan es veuen ells dos ja parlen català | ells dos parlen català quan:: | el Dani en el seu germà li parla en català | amb els seus pares parla romanès | i representa que quan va a comprar ara el Dani ja sap que pot parlar català però en principi per anar a comprar feia servir el castellà però ara ell ja ha vist que parlant català a les botigues l'entenen | i el castellà | ara el Dani ja el castellà l'utilitza poquíssim | com al començament sí | doncs ara ja no

Els catalanoparlants, a les botigues i altres espais del barri, acostumen a canviar de llengua, del català al castellà, quan es troben amb estrangers. D'aquesta manera s'acompleix una norma tàcita d'acomodació al castellà, ja a bastament estudiada per Boix (2004) i Boix i Sanz (2008). Sembla que la parla bilingüe (“tu em pots parlar en castellà i t'entenc, però jo et parlo en català perquè tu em pots entendre”) costi d'acceptar amb naturalitat.

SIRA: (...) al poble de 400 habitants no arribem a 500 tothom parla català (lo que és normal i tot això) llavors suposo que: | no sé com dir-ho | si és cultura: d'hàbits o de gent que ja la predisposició (que té la persona) o la gent estrangera lo primer que parlen és castellà o perquè és la llengua que coneixen però la tendència (...)

Massa sovint predomina la idea que un estranger ha après, o té més facilitat per aprendre, una llengua més estesa, com és el castellà. Tanmateix això no té cap sentit amb els immigrants, alguns dels quals provenen de terres molt llunyanes. Però aquest model tan interioritzat d'adreçar-se als estrangers en castellà es reproduïx sovint a les aules dels més petits i segueix en les relacions entre joves autòctons i al·lòfons.

A nivell familiar, com hem comentat més amunt, es prenen també opcions diverses, les quals no deixen de ser una font d'informació rellevant per als docents. Dins les xarxes de comunicació familiars la llengua de la

regió d'origen es pot transmetre o abandonar. El manteniment de la llengua d'origen, diferent de la del país d'acollida, depèn no només dels pares, sinó també de les ideologies dominants, i especialment de les polítiques d'immigració. El plantejament pluralista vol evitar un bilingüisme subtractiu. Tanmateix les representacions positives sobre el valor de les llengües, tant la d'origen com la d'acollida, sempre tenen un paper decisiu.

La situació social i econòmica del país de procedència i les condicions particulars de cada immigrant són claus importants per entendre la imatge que té d'ell mateix i de la seva llengua. A l'escola, la diversitat d'actituds espontànies que tenen els alumnes estrangers cap a la seva llengua primera aniria des de la que expressen la majoria dels hispanoamericans, que comparteixen una mateixa llengua i mostren una certa tendència al monolingüisme, fins a la de la majoria de nord-africans, que acostumen a distingir amb nitidesa l'espai públic, en el qual usen la llengua del país d'acollida, de l'espai privat, on mantenen la llengua d'origen.

Els professors perceben el valor que els alumnes de fora atribueixen a les seves pròpies llengües d'una manera indirecta, a través d'actituds i de l'ús que en fan. És important la distinció molt clara entre l'ús que es fa de la llengua o de les llengües d'origen en certs cercles familiars i a l'aula. Crida l'atenció que els comentaris dels docents que hem recollit sobre aquesta qüestió només es refereixin a alumnes maghrebins i subsaharians. Sembla clar que aquests alumnes manifesten la voluntat de no voler ni esmentar la seva llengua a classe, per tal de no diferenciar-se dels seus companys.

ELVIRA: (...) tenen suposo aquesta:: aquesta sensació que tenen els adolescents de no voler-se sentir diferents al grup i aleshores a:: jo penso que:: | tot i que hi ha alguns a lo millor que després van a estudiar àrab a les *mezquitas* | ¿no? o amb l'imam | doncs el que és a dintre del grup-classe ells el que fan és intentar diferen- diferenciar-se el menys possible | i jo els que tinc | que ara penso amb una nena i un nen que tinc que són nascuts aquí jo no els he sentit mai parlar àrab | tinc constància de que la nena | perquè m'ho explica ella | va a fer classes d'àrab però a dintre de l'escola no l'he sentit mai parlar d'àrab | àrab (...) a veure jo el que faig a vegades és fer comentaris sobre el Marroc o la llengua però ells no *bueno* elles no participen a la conversa suposo que ho podrien fer però és el que et comentava abans no passa perquè no volen tu Fàtima XXXX com la Fàtima que és del Marroc jo no sóc del Marroc sóc d'aquí (...) sí doncs no sé com *bueno* parlàvem d'això amb un grup de nens ¿no? i jo li dic Alaji/ digue'ns alguna cosa amb:: no sé si és del Camerun o camerunès no hi va haver manera | i jo però ¿que no parles a casa? sí sí però deixa'm deixa'm que aquí no vull (...)

La voluntat manifestada dels alumnes estrangers de fer invisible la seva llengua i, per tant, el seu origen, en els espais públics, pot tenir relació amb aspectes diversos com són el nivell socioeconòmic, les possibles actituds de menyspreu de la societat receptora i els trets propis del desenvolupament de la personalitat de l'adolescent.

LAURA: (...) doncs perquè m'expliquessin coses de com feien allà les coses *bueno* doncs algunes nenes que hi havia en concret molt maques portaven coses i ens explicaven i algunes | ¡ostres! però això que no ho vegin | això que no sé què perquè els feia com vergonya ¿no? que els altres *nanos* se'n poguessin XXX vénen aquí amb una actitud molt de no sé això que veuen que són l'últim esglaó de la cadena

TINA: (...) quan se'ls pregunta així com es diu a la teva llengua o els seus hàbits culturals no funciona | perquè es posa en evidència la seva diferència | el nano no vol | però si s'integren en una activitat de classe sí que participen

Malgrat aquesta voluntat de fer invisible la diferència que detecten alguns docents, no podem passar per alt que les llengües apreses en primer lloc, a la família i a l'entorn, són les llengües dels afectes i de la socialització. Aquestes llengües estan carregades d'un valor simbòlic especial perquè connecten amb l'àmbit privat. No es pot menystenir el valor simbòlic de la llengua d'origen, que sovint és la llengua de la veritat, de l'autoritat, de la seriositat i del prestigi dins de la comunitat, a més de la llengua de la religió i de la tradició, del lligam amb els orígens. Aquesta llengua és la que usen quan assisteixen a actes religiosos. Aquesta llengua és la que senten quan van al seu país. Aquesta llengua és la que adquireix una funció identitària molt forta. Per això, perquè la llengua apresada a casa és sempre una llengua important, els docents haurien de mostrar un interès per aprendre coses sobre la llengua d'origen dels alumnes que parlen altres llengües que la de l'escola. Aquest interès dels docents ha de ser un primer pas per establir ponts de contacte entre la diversitat de llengües que pugui haver-hi a l'aula i la llengua vehicular de l'escola.

Si els alumnes no fan de manera espontània la comparació entre les llengües que han d'aprendre i la pròpia o les pròpies, cal dissenyar activitats didàctiques que afavoreixin la reflexió metalingüística. En aquestes activitats didàctiques es poden fer visibles les llengües dels immigrants, sense que sigui necessari posar-los en evidència. A més, si es treballa de manera adequada en activitats de reflexió sobre les llengües, els nens que tenen en els seus repertoris llengües minoritàries han de poder comprendre bé la situació de contacte del català amb el castellà.

La migració és abans que res una ruptura brusca i violenta amb les representacions de la realitat que cadascú s'ha fet. El migrant descobreix una realitat nova que s'ha de representar d'alguna manera, i per la qual cosa l'antic marc interpretatiu li és insuficient. Es representa no només la o les llengües amb les quals es troba, sinó el contacte de llengües. Aquestes representacions entren en un procés de canvi i és en aquest procés que l'escola ha de jugar un paper rellevant.

Si els pares i el microcosmos social en el qual viuen els nois i les noies valora les llengües, totes, tant les pròpies com les del país d'acollida, no hi ha dubte que aquests nois i aquestes noies faran una experiència de desenvolupament plurilingüe en plenitud. Perquè l'aprenentatge d'una llengua mai no va deslligat del valor que se li atribueix. I això és crucial, ja que les actituds entren molt en joc per l'adquisició de les llengües i per les ganes d'utilitzar-les.

Quan la diversitat lingüística es veu com un dèficit, com un factor que dificulta el procés d'aprenentatge de la llengua del país d'acollida, la llengua pròpia és viscuda com la llengua de l'exclusió, de l'aïllament i de la marginació. Per aquest motiu el delicat equilibri lingüístic que s'estableix en un centre educatiu ha d'estar ben travat des del punt de vista dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge. Es tracta de provocar l'interès per la llengua pròpia del nostre país i, al mateix temps, afavorir actituds positives cap a la diversitat de llengües i cap a les persones que les usen.

## ■ 5 Cloenda

En aquest article hem partit de dades que s'han obtingut amb mètodes de recerca diferents: entrevistes i debats col·lectius. Ara bé, aquests mètodes coincideixen en una qüestió fonamental: ambdós donen la paraula als docents per tal que davant d'un investigador o davant de companys de professió expressin i contrastin creences, representacions i sabers. Entenem que aquesta és la manera més eficaç d'afavorir la creació de nous marcs interpretatius d'allò que succeeix a les aules. Del discurs generat per aquests docents n'obtenim algunes orientacions molt valuoses sobre com abordar una situació tan complexa com és el tracte que ha de rebre la realitat multicultural i multilingüe. En concret, s'han tractat tres qüestions que considerem bàsiques: la manera de percebre la diferència lingüística i cultural, les estratègies més adequades per a l'acollida que tenen relació amb la ubicació dels alumnes i el paper que s'atorga a les diferents llengües, entenent que l'aprenentatge del català i el seu ús han de ser un objectiu prioritari.

La primera constatació és que si bé és cert que el contacte de llengües i cultures diferents es pot valorar de manera positiva, en la mesura que pot suposar un enriquiment mutu, no és menys cert que aquesta nova situació pot comportar problemes greus. No hi ha lleis, ni fórmules màgiques. Allò que valoren els docents és crear xarxes de col·laboració entre centres i, sobretot, la capacitat d'arribar a crear un marc d'entesa amb cada alumne, amb cada família. Tot plegat per afavorir la convivència, una qüestió que queda estretament lligada a la necessitat de garantir el benestar afectiu de cada alumne i el seu progrés en l'ordre cognitiu.

La nova situació no admet rigideses. Es poden prendre, en funció de les circumstàncies, opcions diferents. L'important és adaptar-se a les necessitats de cada alumne i això és més factible quan ja existeix una familiarització amb maneres de fer que tenen en compte la diversitat, entesa de manera global. Podríem afirmar que la resposta a la diversitat ha de ser diversitat. Això comporta en alguna ocasió canvis en profunditat i comporta també la cooperació entre els docents de totes les àrees i, si és el cas, entre els responsables de l'àrea ordinària i el de l'aula d'acollida.

El paper que s'atorga a la llengua és fonamental, ja que és el vehicle principal de comunicació de tots els sabers. Els docents que imparteixen les àrees anomenades no lingüístiques haurien de ser molt sensibles a aquesta qüestió. D'una manera especial, els docents que ensenyen llengües han de dissenyar dispositius didàctics que ajudin a descobrir semblances i diferències entre els diferents sistemes lingüístics i usos culturals. L'observació i el contrast són els recursos bàsics que poden ajudar a entendre les diferències entre llengües, entre cultures i entre persones. Els mateixos alumnes, que tenen uns hàbits comunicatius diferents, poden ser la font d'informació, però sovint succeeix que es troben massa preocupats per fer invisible la seva diferència.

Tot plegat indica que hi ha un treball a fer relacionat amb les actituds cap a les llengües que se situa en primer terme. No hi ha llengües més importants que altres, perquè cada una d'elles es una finestra oberta a un món singular. Els reptes que d'una manera o altra manifesten de manera continuada els docents és la necessitat d'aprendre a conviure amb la diferència, des de la responsabilitat i la cooperació. Un propòsit que no ha de ser incompatible, tot el contrari, amb la necessitat d'aprendre el català com a llengua vehicular dels centres educatius i a usar-lo en diferents contextos, malgrat els autòctons no sempre ajudin a fer-ho. ■

## ■ Referències bibliogràfiques

- Biesta, Gert (2006): «Acerca de la humanidad», in: Maaschelein, Jan / Simons, Marten (eds.): *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*, Barcelona: Laertes, 119–128.
- Boix, Emili (2004): «Les representacions: un camp de recerca des de l'antropologia lingüística per mantenir la diversitat», Ponència Fòrum Barcelona, 2004, <[http://www.linguapax.org/congres04/pdf/3\\_boix.pdf](http://www.linguapax.org/congres04/pdf/3_boix.pdf)> [data de consulta 07.03.2009].
- / Sanz, Cristina (2008): «Language and identity in Catalonia», in: Niño-Murcia, Mercedes / Rothman, Jason (eds.): *Bilingualism and Identity*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 87–106.
- Borg, Simon (2003): «Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do», *Language Teaching* 36:2, 81–109.
- Cambra, Margarida (2003): *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris: Didier.
- Donato, Richard (1994): «Collective scaffolding in second language learning», in: Lantolf, James P. / Appel, Gabriela (eds.): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, New Jersey: Ablex Publishing, 33–56.
- Galindo Solé, Mireia (2008): *Les llengües en joc, el joc entre llengües: l'ús interpersonal del català entre els infants i joves de Catalunya*, Lleida: Pagès.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2005): *Analyse du discours en interaction*, Paris: Armand Colin.
- Lantolf, James P. (ed.) (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Moore, Danièle (ed.) (2001): *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, Paris: Didier.
- Palou, Juli (2008): *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua d'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Vila, Ignasi (2001): «Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 23, 22–28.
- Woods, Devon (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.



- Juli Palou, Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Passeig Vall d'Hebron, 171 (Llevant), E-08035 Barcelona, <jpalou@ub.edu>.
- Montserrat Fons, Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Passeig Vall d'Hebron, 171 (Llevant), E-08035 Barcelona, <mfons@ub.edu>.

Zusammenfassung: Multikulturalität und Mehrsprachigkeit verändern den sprachlichen Austausch unter jugendlichen Sprechern und deren Kommunikation mit ihren Lehrern und Lehrerinnen in vielen Klassenzimmern im katalanischen Schulsystem. Der vorliegende Beitrag basiert auf einer ethnographischen Untersuchung in Form von Gruppeninterviews und -diskussionen, bei denen die Lehrkräfte das Wort ergreifen und ihre Einstellungen, ihre Vorstellungen sowie ihr Wissen darlegen und vergleichen. Hierbei geht es um drei konkrete Fragestellungen: Wie werden sprachliche und kulturelle Unterschiede wahrgenommen, als Bereicherung oder als Problem? Wie können neue ausländische Schülerinnen und Schüler integriert werden, in der Klassengemeinschaft oder durch gesonderte Unterrichtsphasen? Wie gelangt man dahin, dass diese Schülerinnen und Schüler das Katalanische als Gebrauchssprache im täglichen Leben verwenden? ■

Summary: Multiculturalism and multilingualism change the characteristics of linguistic exchanges among youngsters, and also between them and their teachers, in many of the classrooms of the Catalan education system. In this article, based on the analysis of data collected via ethnographic research methods (interviews and group debates, in which teachers express and compare their beliefs, attitudes and knowledge), we show three relevant and recurrent issues: the way of perceiving linguistic and cultural differences (which is regarded as a richness, but at the same time is conceived as a problem); the dilemma of integrating newcomers directly into the classroom or introducing them in specific phases; and the concern as regards, how one reaches a point where these students use Catalan as their habitual language in interactions beyond the classroom. [Keywords: Catalan language, multiculturalism, multilingualism, classroom interactions, students' attitudes, teachers' beliefs, ethnographic method]. ■



# El salt a secundària: els preadolescents, consum cultural i llengua

Vanessa Bretxa i Riera (Barcelona)

## ■ 1 Introducció

“L’adolescència és una frontera entre l’edat adulta i la infantesa, i com a tal té una riquesa i diversitat incomparable al costat de qualsevol altra etapa de la vida” (Pipher, 1994). És per aquest motiu que la fa especialment interessant d’estudiar però alhora, les contradiccions i els canvis constants fan que sigui una tasca difícil. En aquest article<sup>1</sup> es pretén només copsar una petita dimensió en aquesta gran etapa. A partir d’una panoràmica descriptiva, s’intentarà entendre i explicar-ne el seu consum cultural. Des del consum dels mitjans de comunicació més quotidians, com són la televisió, la música i l’ús d’Internet, fins a la lectura de llibres. El que fa especial aquesta recerca és la dimensió diacrònica, que pretén comparar el pas de l’ensenyament primari al secundari com un element essencial en el pas de la infantesa a la joventut, passant per l’adolescència.

En aquest article es proposa conèixer la influència dels grups lingüístics en les seves pràctiques culturals. És rellevant la llengua per explicar el consum cultural a Catalunya? Existeixen tipologies de consumidors segons la llengua inicial? Qui són els consumidors de cultura en català? L’univers d’estudi són els alumnes de Mataró nascuts a l’any 1995, que durant el curs escolar 2006–07 cursaven 6è de primària (11–12 anys) i durant el curs escolar 2007–08 cursaven 1r ESO (12–13 anys). La investigació es basa en tècniques quantitatives (qüestionari sociodemogràfic i sociolingüístic).

Les primeres conclusions mostren el poc mercat cultural en català que existeix a Catalunya per als preadolescents. En el salt de la infantesa a la

---

1 La recerca forma part del projecte «Resocialització i llengües. Els efectes lingüístics del pas de la educació primària a secundària en contextos plurilingües» finançat pel Ministeri d’Educació i Ciència (HUM2006-05860) i dirigit per F. Xavier Vila. En concret, aquest article forma part de la tesi doctoral que està finançada per la Caixa Sabadell (2007–08) i la Fundació Jaume Bofill (2008–09). Vull agrair els comentaris i correccions de Pere Campí.

joventut hi ha un buit mediàtic important en català i de producció catalana. D'altra banda, sí que es dibuixen certes diferències en cada grup etnolingüístic, és a dir, la llengua de l'alumne és un factor rellevant per tal de conèixer el seu consum cultural.

## ■ 2 Marc teòric

### ■ 2.1 Els preadolescents: infància, adolescència i joventut

En tots els països, l'adolescència és una fase difícil i sensible de la vida. El començament de l'adolescència se situa entre els 10 i 13 anys (preadolescència). És un període crític de canvi tant en termes biològics com psicològics. Alhora, també s'involucren canvis dràstics en l'entorn social, incloent-hi la transició de l'escola primària a la secundària (Hurrelmann, 1994). Referir-se als conceptes de joventut, pubertat o adolescència depèn de la perspectiva d'anàlisi o bé de la disciplina des d'on es parteix. Aquests conceptes cobreixen el període entre els 10 i els 20 anys. L'adolescència fa referència a la segona etapa de la vida, en totes les societats, l'adolescència és un temps per créixer, per moure's de la immadura infantesa a la maduresa de l'edat adulta. No es pot especificar un esdeveniment que indiqui el límit entre el final de la infantesa o l'inici de l'adolescència. Els experts (Feldman / Elliott, 1990; Coleman / Hendry, 1990 i Steinberg, 1996) pensen que el pas de la infantesa a l'adolescència és gradual i inclou diferents aspectes del comportament individual. Aquestes transicions són tan biològiques com cognitives, socials i emocionals.

La transformació biològica de l'adolescència o pubertat és potser el signe més evident de l'inici de l'adolescència. Tècnicament, la pubertat es refereix al període en el qual un individu comença a ser capaç de la reproducció sexual. El segon element important en els pas a l'adolescència és l'evolució cognitiva. En comparació a la infantesa els adolescents pensen de manera més abstracta, hipotèticament, multidimensional, relativa i auto-reflexiva. A més a més, l'adolescència és un període de forts canvis emocionals, sobretot en la manera en què s'autodefineixen i en les seves capacitats de funcionar autònomament. Acompanyant els canvis biològics, cognitius i emocionals, els adolescents també pateixen canvis importants en les seves relacions socials. L'aspecte més evident d'aquests canvis socials és l'increment en la quantitat de temps que comparteixen amb els companys o amics en detriment del temps compartit amb la família.

## ■ 2.2 Pràctiques culturals dels adolescents

El canvi constant en les formes de consum cultural durant les últimes dècades és prou important perquè els adults se sentin permanentment interessats pel consum cultural de les generacions més joves. En aquest cas entenem consum cultural (Willis, 1990) com el conjunt de pràctiques dels joves en el seu temps lliure, és a dir, aquell temps que no està ocupat per l'escola o la família (Martínez *et al.*, 2005). Segons Willis, el concepte d'art com a alta cultura queda molt lluny de la majoria de persones joves o de les seves vides. Però hi ha una vida i una creativitat simbòlica vibrant en la quotidianitat, en l'activitat diària. La gent jove té la necessitat d'expressar alguna cosa sobre la seva importància cultural real o potencial. Això és realment viure la cultura. A vegades pot ser vulgar, però també comuna, és a tot arreu, és resistent i dura. Comuna vol dir compartida, és la cultura que crea el poble. L'art exclou, però la cultura inclou. Tots som productors culturals d'alguna manera en el nostre dia a dia. La cultura comuna viva és plural i descentralitzada.

Cultura entesa com a consum cultural o pràctiques culturals, és el conjunt de símbols, valors, normes, models d'organització, coneixements o objectes que constitueixen les formes de vida d'una societat. La idea de cultura es caracteritza per la capacitat d'expressar una manera de viure i pensar d'uns subjectes en un aquí i un ara (Aranda, 2007). La cultura és un context, és la manera que tenim de vestir-nos o de parlar, la cultura és com la vida quotidiana. Aquest concepte de cultura es més sociològic o antropològic que no pas artístic o cultural. Els omnipresents mitjans de comunicació dins l'era de la informació i de les noves tecnologies proveeixen els joves de gran part del seu potencial creatiu. Els mitjans de comunicació ajuden a difondre i crear les noves possibilitats de cultura "comuna". La televisió és la força major d'organització de l'oci de la gent jove, no només per les hores dedicades a mirar-la sinó per la influència en les seves activitats culturals. La música és extremadament important per crear subcultures i grups amb una forta identificació tant de classe social com d'ètnia o de gènere.

## ■ 2.3 Antecedents teòrics de les pràctiques lingüístiques dels adolescents catalans

Els antecedents teòrics de les pràctiques lingüístiques dels adolescents catalans provenen bàsicament de dues línies metodològiques. Per una banda, la vessant més antropològica i sociològica, i, per altra, la tradició

que prové dels estudis de grans zones urbanes amb intens contacte de llengües. La primera es caracteritza perquè ha posat en evidència l'existència i persistència de normes alternatives a les impulsades des dels poders oficials. Woolard (1985 i 1992), per exemple, tracta sobre les ideologies lingüístiques, a partir precisament del seu treball de camp a Barcelona, on descrivia dos fenòmens simultanis: mentre la llengua catalana era simbòlicament molt valorada, les normes quotidianes d'ús lingüístic, en canvi, continuaven reflectint un ús del castellà altament important. Igualment, Fishman (1991) insistia en la importància i el funcionament relativament autònom dels usos lingüístics en el món privat, associatiu i veïnal, en contrast amb el dels àmbits més oficials. A Boix (1993) es dibuixa un marge creixent de llibertat d'ús de les dues llengües per part dels joves barcelonins; per als joves escollir l'altra llengua no significa traïr la identitat del seu grup d'origen, i aquest fet és determinant quan es volen harmonitzar els drets col·lectius i els drets individuals. La segona línia antecedent és la provinent dels estudis sobre grans zones urbanes amb intens contacte de llengües. Destaca en aquest sentit el treball del Centre d'Investigació Interdisciplinari de la situació lingüística de Brussel·les de la Vrije Universiteit Brussels i els estudis de cas sobre les ciutats bilingües de Biel/Bienne i Fribourg/Freiburg (Witte, 2005).

Si ens fixem concretament en el cas català, en els anys seixanta trobem el primer estudi sociolingüístic de la zona barcelonina (Badia Margarit, 1969) on s'observava el caràcter crucial d'una de les zones urbanes bilingües més importants d'Europa i, sens dubte, la major d'Espanya. En els vuitanta comptem amb obres macrosociològiques sobre aquesta àrea com les diferents edicions de l'Enquesta Metropolitana de la Regió de Barcelona (Subirats, 2003), que proporcionen informació sociolingüística molt rigorosa. I últimament la publicació de l'Enquesta d'Usos Lingüístics de Catalunya, EULCAT-03 (Torres *et al.*, 2005), representa l'enquesta amb una mostra més gran que tracta bàsicament els usos lingüístics actuals a Catalunya. Hi ha hagut estudis de casos molt pertinents portats a terme sobre la bilingüització de la població en una ciutat barcelonina no metropolitana (Bastardas, 1985), sobre el *code-switching* català-castellà en població de secundària (Erill *et al.*, 1992; Boix, 1993), sobre centres d'immersió lingüística a Barcelona (Vila, 1993), sobre les parelles lingüísticament mixtes a Sabadell (Vilardell, 1998), sobre l'ús lingüístic espontani dels adolescents (Galindo, 2008), sobre els joves en edat d'incorporació al mercat laboral a Santa Coloma de Gramenet (Bretxa i Parera, 2003) i sobre possibles factors que expliquen els usos lingüístics dels joves Catalunya (Torrijos, 2008).

## ■ 2.4 Llengua i consum cultural a Catalunya

Les institucions oficials de Catalunya han fet esforços importants per tal de mesurar i tenir un alt coneixement del consum cultural a Catalunya. Així doncs, s'ha potenciat la creació del *Baròmetre de la Comunicació i la Cultura i l'Enquesta de consum i pràctiques culturals*. Al mateix temps, i com a element important a tenir en compte, s'ha introduït la variable llengua en la major part dels estudis.

La televisió és la columna vertebral del consum cultural contemporani. Segons les dades del *Baròmetre de la Comunicació i la Cultura de l'any 2007* (Fundacc, 2008) la televisió és el mitjà de comunicació amb més capacitat de penetració en la població catalana: un 90,6% dels catalans en consumeix habitualment. L'oferta de televisió a Catalunya segons la llengua és molt desigual; hi ha hagut una evolució positiva vers l'oferta de televisió en català, però actualment representa una minoria considerable davant la gran oferta de canals de televisió en castellà. Aquest fet repercuteix, sens dubte, en el consum de televisió en català en la població general i especialment en la població adolescent. Ara bé, si ens fixem en el consum de llibres, segons l'estudi d'*Hàbits de Lectura i Compra de llibres a Catalunya 2007* (Conecta, 2007) un 45,1% de la població de Catalunya són lectors freqüents (llegeixen una mitjana de 5 h/setmana), un 14,3% són lectors ocasionals (alguna vegada al mes) i un 40,6% són no lectors (no llegeixen mai). El castellà és l'idioma en què llegeixen habitualment llibres el 77,9% dels entrevistats, seguit del català amb 20,4%. D'altra banda, el subgrup de població que llegeix més llibres en català és el comprès entre els 14–24 anys. El consum de música forma part de la vida quotidiana dels catalans, segons l'*Enquesta de Consum i Pràctiques Culturals 2006 – ECPC-06* (Idescat, 2008), que diu que un 95,9% són aficionats a escoltar música, d'aquests un 79,5% són aficionats habituals (cada dia o més d'un cop a la setmana), un 16,4% ho són esporàdics (un cop a la setmana o algun cop mes) i 4% no escolten mai música.

L'impacte de les noves tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) és ben visible en la societat catalana. El 58,7% de les llars catalanes disposen d'ordinador, un 64,5% de la població de Catalunya són usuaris freqüents d'Internet (cada dia o més d'un cop a la setmana), 29,6% són usuaris esporàdics i només un 5,9% diuen que no utilitzen mai Internet, segons l'*Enquesta de consum i pràctiques culturals 2006 – ECPC-06* (Idescat, 2008). L'*Enquesta sobre Usos Lingüístics i Tecnologia 2007 – TIC-Llengua* (FOBSIC, 2007) subratlla que els cercadors són en primer lloc i a molta diferèn-

cia les pàgines web més visitades pels catalans, seguides per les pàgines dels mitjans de premsa, ràdio i televisió. Les pàgines més habituals es miren en la versió castellana (81%), un 40,5% en català i un 10,1% en anglès (FOBSIC, 2007). Una de les conclusions de l'*EUCLC-03* (Bretxa, 2005) advertia que cal diferenciar l'ús com a consumidor i l'ús com a productor (notes personals, correu electrònic i xats) a l'hora d'estudiar el consum d'Internet, ja que la llengua utilitzada en la comunicació interpersonal per Internet està molt més relacionada amb la llengua de l'informant i de l'interlocutor que no pas la llengua de consum. Així doncs, en aquesta recerca s'han diferenciat els dos usos.

### ■ 3 Metodologia

#### ■ 3.1 Orígens de la investigació

Aquest article forma part d'una recerca longitudinal de diferents municipis de Catalunya, La Franja i Mallorca, i se centra en l'estudi dels canvis esdevinguts en el canvi d'etapa educativa. Per analitzar aquests canvis, el projecte s'ha dissenyat de manera longitudinal, amb dues onades de treball de camp separades per un any. Una primera onada centrada en informants en el seu últim any d'ensenyament primari (6è grau) i una onada, un any més tard, en la qual s'han analitzat els mateixos informants a la fi de 1r d'Educació Secundària Obligatòria (ESO).

#### ■ 3.2 Població estudiada i selecció dels informants

Mataró és la capital de la comarca del Maresme situada al litoral mediterrani. Es troba a uns 30 quilòmetres al nord de la ciutat de Barcelona i forma part de la segona corona de la Regió Metropolitana de Barcelona (RMB). La RMB suposa el 10% de tot el territori de Catalunya i concentra el 68% de la seva població, essent la segona aglomeració amb una major densitat d'Europa.

Les favorables condicions climàtiques i de localització que gaudeix el Maresme han fet de la zona un reclam per a la immigració. El Maresme sempre ha estat una zona densament poblada en relació amb la resta del territori català. Mataró tenia l'any 2008 una població de 119.858 habitants.

La capital del Maresme va viure un gran creixement industrial, que va comportar l'arribada de milers d'immigrants. Aquesta arribada va fer-se especialment evident durant les dècades dels anys 60 i 70, quan desenes de



milers d'immigrants provinents de Múrcia, Andalusia i Extremadura principalment es van instal·lar al municipi.

Actualment Mataró està vivint una segona arribada d'immigrants, provinents del Magreb, la Xina, l'est d'Europa i Sud-Amèrica. L'arribada de la població estrangera ha estat molt concentrada en el temps i es caracteritza per l'heterogeneïtat ètnica, social i cultural que la conformen.

En termes demogràfics, l'origen geogràfic de la població de Mataró és heterogeni. El grup majoritari és la població nascuda a Catalunya, que representa una mica més del 60%. El segon grup és població nascuda a la resta de l'Estat espanyol, que representa un 25,5% (d'aquest, els nascuts a Andalusia representen el 12,2%, i els nascuts a Extremadura el 5,1%). Per sota d'aquests dos orígens hi ha els nascuts a l'estranger, que representen el 14,9% de la població total. La tendència dels darrers anys ha estat l'increment continuat de la població estrangera. L'arribada de població nascuda a la resta de l'Estat espanyol s'ha anat reduint progressivament o, com a molt, mantenint els valors ja assolits.

Pel que fa a la situació sociolingüística del municipi, gairebé tota la població de Mataró entén el català, prop del 70% és capaç de parlar-lo i llegir-lo, i aproximadament la meitat de la població creu que pot escriure'l. Pel que fa a la cohort adolescent, el coneixement de les quatre habilitats augmenta considerablement amb comparació a la població adulta, és a dir, el 98% entén el català, el 90% el parla i llegeix i el 85% l'escriu sense dificultats. En aquesta última habilitat, el sistema educatiu en català hi ha tingut un paper important.

Contextualitzant les dades observem que Mataró té un coneixement de català inferior a la mitjana de Catalunya en les quatre habilitats. Se situa per sota de la mitjana de Barcelona i de les poblacions de la segona corona de la RMB, com són: Terrassa, Martorell o Vilafranca del Penedès, les quals tenen uns valors més semblants al conjunt de Catalunya. Tanmateix, Mataró se situa per sobre de les poblacions de la primera corona de la RMB, tal com Badalona o l'Hospitalet de Llobregat, grans receptors de població de la immigració dels anys 60. D'altra banda, Mataró presenta una gran diversitat interna pel que fa el coneixement de català entre els diferents barris que conformen el municipi.

<b>Coneixement de català 2001 (Total població 2 anys i més).</b>			
<b>Percentatges.</b>			
	<b>Catalunya</b>	<b>Mataró</b>	<b>Mataró cohort 10–14 anys</b>
Entén	94,5	92,2	97,7
Parla	74,5	69,5	90,7
Llegeix	74,2	69,2	89,8
Escriu	49,7	49,4	85,3
No entén	5,5	7,8	2,3
Total	6.215.000	103.769	5.403

Taula 1.

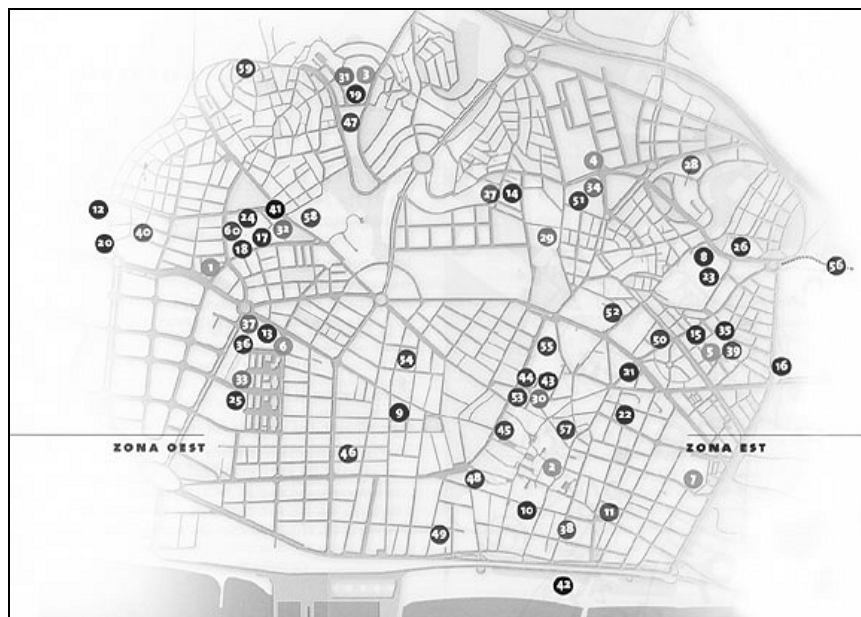
### ■ 3.3 Característiques sociodemogràfiques dels informants

La població estudiada en aquesta recerca correspon a l'univers estudiantil de Mataró nascut a l'any 1995. Durant el curs escolar 2006–07 cursaven l'últim curs de l'Educació Primària (6è grau) i durant el curs 2007–08 cursaven el primer curs de l'Educació Secundària Obligatòria (1r ESO). Mataró té una àmplia oferta educativa. Concretament, s'imparteix Primària a 15 centres públics, que agrupen el 48,4% de l'alumnat, i 13 centres concertats que escolaritzen el 51,2% de la població. L'ESO es distribueix en 6 centres públics, que representen 38,1% de la població escolar, i 13 centres concertats (61,9%); vegeu el mapa a la pàgina següent.

Durant el curs 2006–07 (6è de primària) tenim 1.017 alumnes, 506 són nois que representen el 50,5% i 495 són noies que representen el 49,5%. Durant el curs 2006–07 (1r ESO) tenim 1.141 alumnes, de manera que el nostre univers ha augmentat en 124 alumnes més. D'aquests informants 561 són nois i representen el 50%, mentre que 560 són noies i representen el 50%. Es tracta d'una població distribuïda de forma molt homogènia. En general trobem molt poques diferències entre ambdós grups tal com es pot veure tot seguit.

Segons l'origen geogràfic dels nostres informants, observem que la gran majoria ha nascut a Catalunya, a l'entorn d'un 84% tant a l'any 2007 com a l'any 2008. El 16% restant provenien un 6% del nord d'Àfrica, concretament del Marroc. Un 6% de països del centre i sud d'Amèrica, els països d'on provenen més nois són Argentina, Colòmbia i Equador. Poc més d'un 1% provenen de països de la Unió Europea: Itàlia, França, Romania i

Portugal. Un 1,2% han nascut a l'Àsia (Xina, Pakistan i Nepal). La resta provenen d'Amèrica del Nord, de la resta d'Europa i de l'Àfrica subsahariana (Gàmbia, Senegal, Guinea, Kènia) però no arriben a l'1%. Segons el temps que fa que viuen a Mataró, veiem que la majoria fa entre 4 i 5 anys. El grup que menys temps fa que viu a Mataró és el procedent d'Àsia, que no arriba als 4 anys. I el grup més arrelat són els nascuts al Marroc, que porten una mitjana de 5 anys i mig. Recordem que aquests nois quan se'ls va fer l'enquesta tenien 12 anys, és a dir, que gairebé porten la meitat de la seva vida vivint a Catalunya. Els alumnes que provenen de Centre o Sud-Amèrica també porten força anys convivint amb la població autòctona, gairebé 4 anys i mig.



Gràfic 1: Els centres educatius de Mataró.<sup>2</sup>

2 Ensenyament Públic Primària: 8. Àngela Bransuela, 9. Angeleta Ferrer, 10. Anxaneta, 12. Camí del Cros, 13. Camí del Mig, 14. Cirera, 15. Germanes Bertomeu, 17. Josep Manuel Peramàs, 18. Josep Monserrat, 19. La Llàntia, 21. Menéndez y Pelayo, 23. Rocafonda, 24. Tomàs Viñas, 25. Torre Llauder, 26. Vista Alegre. Ensenyament Públic Secundària: 29. Alexandre Satorras, 30. Damià Campeny, 31. Josep Puig i Cadafalch, 32. Miquel Biada, 33. Pla d'en Boet, 34. Thos i Codina. Ensenyament Concertat primària

La població escolaritzada a Mataró és principalment resident al municipi (89,9% l'any 2007 i 93% l'any 2008). Mataró per ser capital de comarca podria ser un nucli receptor de molta població provinent de la comarca del Maresme però no atrau tanta població com altres comarques (102 alumnes l'any 2007 i només 75 alumnes l'any 2008). Els pobles que més població escolar aporten a Mataró són els municipis que l'encerclen Mataró (Argen-tona, Sant Andreu de Llavaneres i Sant Vicenç de Montalt). Bàsicament aquests alumnes es concentren en tres escoles concertades (Col·legi Maristes-Valldemia, Escola Meritxell i l'Escola Pia Santa Anna).

L'origen geogràfic dels progenitors difereix força de l'origen dels informants, ja que només d'un 44,4% dels nens els seus dos progenitors són nascuts a Catalunya o als territoris de parla catalana. Un 21,7% tenen un progenitor nascut a Catalunya i l'altre nascut a la resta de l'Estat espanyol. Només d'un 9,5% dels informants els seus dos progenitors són nats a la resta de l'Estat espanyol. I, finalment, un 18,6% del conjunt dels nois i noies declara que els seus pares han nascut fora de l'Estat Espanyol. També trobem altres combinacions més minoritàries: un 4% tenen un progenitor nascut a Catalunya i un altre nascut a altres països i només un 1,5% són fills de progenitors nascuts un a la resta de l'Estat espanyol i l'altre procedent d'un altre país.

Del 21,7% que han nascut a altres països, un 8,9% provenen del Marroc, un 6,3% provenen d'Amèrica Central i del Sud, un 3,5% provenen de l'Àfrica subsahariana (Mali, Ghana, Guinea Equatorial, Gàmbia, Senegal, Guinea i Kènia), un 2,1% provenen de països europeus, mentre que un gairebé inapreciable 0,8% provenen de l'Àsia.

### ■ 3.4 La tècnica de recollida de dades

La recollida de dades es va realitzar a través d'un qüestionari distribuït a tot l'alumnat on s'inclouien preguntes sobre dades sociodemogràfiques, ús del temps, consum de mitjans de comunicació, dades sociolingüístiques familiars, competències, usos lingüístics i actituds. En aquest article només es treballarà amb les dades sociolingüístiques i el consum de mitjans de comunicació. Pel que fa a la part de dades sociolingüístiques familiars,

---

i/o secundària: 44. Balmes, 45. Cor de Maria, 46. Divina Providència, 47. El Turó, 48. Escola Pia Santa Anna, 49. Escola Pia Santa Anna (Escola de Mar), 50. Freta, 51. GEM, 54. Mare de Déu de Lourdes, 55. Maristes Valldemia, 56. Meritxell, 57. Sagrat Cor de Jesús, 58. Sant Antoni de Pàdua / Salesians, 59. Sant Josep, 60. Sol-Ixent.

s’han utilitzat diferents indicadors per tal conèixer els usos lingüístics dels informants. El primer indicador utilitzat ha estat la llengua amb els progenitors, a partir de les preguntes: “*Quina llengua parles amb el teu pare?*” i “*Quina llengua parles amb la teva mare?*” I el segon indicador que hem emprat ha estat la llengua d’identificació *Quina és la teva llengua?* Per a cadascuna de les variables, es van obtenir índexs a partir d’un o més ítems. Per exemple, en el cas de llengua d’identificació, es va obtenir l’índex a partir d’un sol ítem (el de la taula 2), mentre que l’índex de llengua amb els progenitors combina dos ítems (llengua que el participant parla amb el pare i llengua que parla amb la mare).

La definició de les variables *llengua amb els progenitors* i *llengua d’identificació* va ser la mateixa que per a l’EULC 03. No es va utilitzar la denominació *llengua pròpia* perquè aquest concepte sovint s’ha utilitzat en un sentit més aviat polític i institucional. Així doncs, es considera com a llengua d’identificació la llengua que el parlant considera “la seva llengua”.

Per tal de construir la variable *llengua amb els progenitors* es va partir de dos ítems del qüestionari (cf. taula 2). Les respostes a aquests dos ítems es van codificar tenint en compte que les categories “català” o “castellà” es referien a la quasi exclusivitat d’ús de les respectives llengües amb tots dos progenitors, mentre que la categoria “català i castellà” podia representar una varietat de situacions.

Variable socio-lingüística	Qüestionari sociolingüístic	Font
Llengua amb progenitors (2 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunta: Quina llengua parles amb el teu pare? Quina llengua parles amb la teva mare?</li> <li>• Opcions de resposta: Només o sobretot en català/ igual en català que en castellà/ només o sobretot en castellà/ en una altra llengua</li> </ul>	EULC 03
Llengua d’identificació (1 ítem)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunta: Quina és la teva llengua?</li> <li>• Opcions de resposta: Català/ castellà/ tant català com castellà/ una altra</li> </ul>	EULC 03
Llengua consum TV (3 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunta: Quins són els tres programes de televisió que més mires i en quina llengua són?</li> </ul>	RESOL 06

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opcions de resposta: Només o sobretot en català/ igual en català que en castellà/ només o sobretot en castellà/ en una altra llengua</li> </ul>	
Canal de televisió (3 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunta: Quins són els tres programes de televisió que més mires? Escriu la cadena.</li> </ul>	RESOL 06
Llengua consum llibres (3 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quins són els tres últims llibres que has llegit que no siguin de l'escola? En quina llengua són?</li> <li>• Opcions de resposta: Només o sobretot en català/ només o sobretot en castellà/ en una altra llengua</li> </ul>	RESOL 06
Llengua consum música (3 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quins són els tres cantants o grups de música que més escoltes? En quina llengua canten?</li> <li>• Opcions de resposta: Només o sobretot en català/ igual en català que en castellà/ només o sobretot en castellà/ en una altra llengua</li> </ul>	RESOL 06
Llengua consum Internet (4 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quines són les tres pàgines web que més visites? En quina llengua estan escrites?</li> <li>• Si utilitzes Internet per comunicar-te (correu electrònic, missatgeria instantània, xats...) en quina llengua ho fas?</li> <li>• Opcions de resposta: Només o sobretot en català/ igual en català que en castellà/ només o sobretot en castellà/ en una altra llengua</li> </ul>	RESOL 06

Taula 2.

En concret, les preguntes d'investigació de l'estudi són:

- 1) Hi ha diferències entre la llengua que els preadolescents parlen amb els seus pares i la llengua amb què s'identifiquen? Quina llengua té més capacitat d'atracció?

- 2) Se segueixen les mateixes dinàmiques tant a primària com a secundària pel que fa la llengua d'identificació i el consum de mitjans de comunicació?
- 3) És rellevant la llengua per tal d'explicar el consum cultural a Catalunya?
- 4) Existeixen tipologies de consumidors segons la llengua que parlen amb els progenitors?
- 5) Qui són els consumidors de cultura en català?

## ■ 4 Resultats

### ■ 4.1 Dades sociolingüístiques

Tal com passa a la resta de Catalunya, la llengua majoritària que els estudiants mataronins utilitzen quan parlen amb els seus pares tant a 6è de primària com a 1r ESO és el castellà (33,8% i 36,6% respectivament). Seguidament trobem els que diuen que parlen les dues llengües amb els seus pares: català i castellà (29,4% i 27,3% respectivament). En tercer lloc trobem, els que només parlen català, que representen un 23,8% l'any 2007 i un 23,9% l'any 2008. I finalment un 13% a primària i un 12,2% a secundària, diu que parlen altres llengües amb els seus progenitors.

---

**Llengua amb els progenitors: “Quina llengua parles amb el teu pare?, Quina llengua parles amb la teva mare?”  
(RESOL-Mataró 2007–2008)**

---

	2007		2008	
	N	%	N	%
Català	242	23,8	269	23,9
Català i castellà	298	29,4	308	27,3
Castellà	343	33,8	412	36,6
Altres llengües	132	13,0	138	12,2
	1015	100	1127	100

---

Taula 3.

Ara bé, quan ens fixem amb la llengua d'identificació, és a dir, la llengua que els alumnes consideren com a seva, trobem dinàmiques diferents comparant els dos anys. A 6è de primària la majoria d'alumnes s'identifica amb les dues llengües (un 36,3%). Tanmateix, a secundària hi ha una transferència cap a la identificació només amb el castellà (31%) que guanya posicions

vers la identificació bilingüe (30,7%) encara que només difereixen en menys d'1 punt percentual. El grup d'alumnes que s'identifica amb el català és un grup estàtic (26,6% a primària i 26,9% a secundària). Finalment la identificació amb altres llengües (10% i 11,5% respectivament) es manté constant.

<b>Llengua identificació :“Quina és la seva llengua?”</b>				
<b>(RESOL-Mataró 2007–2008)</b>				
	<b>2007</b>		<b>2008</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Català	268	26,6	305	26,9
Català i castellà	366	36,3	348	30,7
Castellà	274	27,2	351	31,0
Altres llengües	101	10,0	130	11,5
	1009	100,0	1134	100,0

Taula 4.

Ara bé, quins són els principals canvis que s'observen comparant aquests dos ítems, la llengua amb els progenitors i la llengua d'identificació?

En primer lloc, observem que la identificació bilingüe és la opció que té més capacitat d'atracció tant a 6è de primària com a 1r ESO. La proporció d'estudiants que declara que el català i el castellà és la seva llengua s'incrementa en relació amb els que diuen que parlen català i castellà amb els progenitors. A primària un 29,4% diu que utilitza les dues llengües per parlar amb els progenitors però un 36,3% diu que s'identifica amb les dues llengües (6,9 punts percentuals de diferència). I a secundària un 27,3% diu que parla ambdues llengües amb els seus pares i un 30,7% s'identifica amb el català i castellà (3,4 punts percentuals), encara que en un percentatge més reduït segueix essent predominant.

Quant a les dinàmiques de les transferències entre llengua amb els progenitors i llengua d'identificació, tal com passa també a la població general a Catalunya, s'incrementa la identificació amb el català i es redueix la identificació amb el castellà. A Mataró la proporció d'informants que declaren el castellà com la llengua que parlen amb els progenitors decreix quan ens fixem amb la llengua amb què s'identifiquen. A primària un 33,8% diu que parla només castellà amb els seus pares i un 27,2% diu que s'identifica únicament amb el castellà (6,6 punts percentuals de diferència). I a secundària, els estudiants que declaren que el català és la llengua que parlen amb els



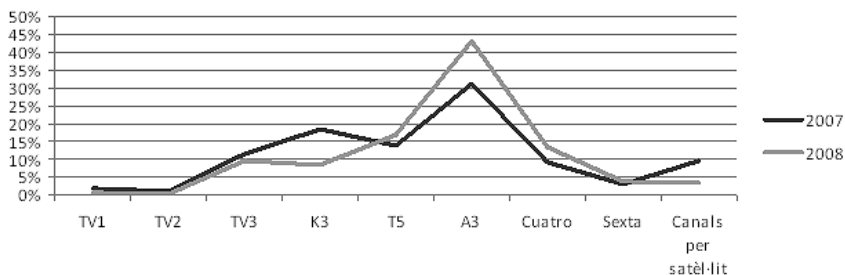
seus pares és un 23,8% i els que diuen que es la seva llengua d'identificació és un 26,6% (2,8 punts percentuals).

A 6è de primària la identificació bilingüe és la opció que té més capacitat d'atracció, seguida per la identificació amb el català. A secundària s'observa la mateixa dinàmica però amb un percentatge més reduït, és a dir, hi ha més tendència a identificar-se amb la llengua familiar.

## ■ 4.2 Anàlisi descriptiva dels diferents mitjans de comunicació

### ■ 4.2.1 La televisió

La televisió és el mitjà de comunicació amb més capacitat de penetració en la població catalana: un 90,6% dels catalans en consumeix habitualment. Els nostres informants segueixen la mateixa dinàmica. Durant la setmana hi dediquen entre 1 i 3h al dia i augmenta el consum durant el cap de setmana i les vacances d'estiu, que arriba a més de 3h hores diàries en un 53,3% dels casos, tant a primària com a secundària.

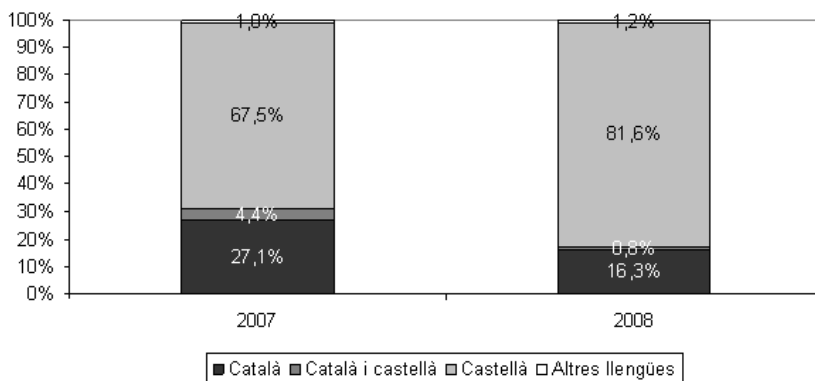


Gràfic 2: Canals de televisió més vistos pels preadolescents mataronins 2007–08.

Les dades de la població general de Catalunya situen TV3 com el canal de televisió amb més audiència a Catalunya amb un *share* (quota de pantalla) del 20,8%, seguida per molt a prop per Antena 3 (A3) amb un 20,4%, i Tele5 (T5) amb un 18,5% (Fundacc, 2008 i 2007). En el cas dels preadolescents mataronins, els programes de televisió més vistos durant el seu últim any de primària pertanyen en primer lloc a A3 amb un 31,1%, seguit pel K3/Canal 33, amb un 18,6%. En tercer lloc T5 amb un 13,9%, i en quart lloc TV3 amb un 11,5%. Quan els alumnes s'incorporen a secundària, A3 es manté com a líder d'audiència amb un 43,2%, seguit per T5 i Cuatro. El

K3 perd un nombre important d'espectadors (cf. gràfic 2 a la pàgina anterior).

El consum de programes en català decreix en el pas de primària a secundària, el K3, canal dedicat especialment a programes infantils i juvenils, perd un nombre important d'espectadors a secundària: de 18,6% passa a 8,3%, 10,3 punts percentuals. Això es veu reflectit en el consum de programes en llengua catalana: a l'any 2007 els alumnes miraven un 27,1% de programes en català i a l'any 2008 només un 16,3% (cf. gràfic 3).



Gràfic 3: Llengua de programes de TV: “En quina llengua són els tres programes de TV que més mires?” (RESOL-Mataró 2007–08).

En l'últim any de primària (6è) hi ha una gran heterogeneïtat entre els programes més vistos, com és degut a la gran oferta audiovisual que hi ha. Però els programes estrella dels adolescents mataronins bàsicament són sèries d'animació. En primer lloc i amb molta diferència dels següents trobem *Los Simpsons* (A3), el qual gairebé 4 de cada 10 nens diu que és un dels programes de televisió que més mira. *Los Simpsons* és una sèrie nord-americana d'animació que satiritza la societat nord-americana. Segueix al rànquing *Shin Chan* (A3 i K3), que són dibuixos animats japonesos que malgrat tenir un format infantil fan moltes referències a la sexualitat. Aquests dibuixos es poden veure a dues cadenes de televisió (en català i castellà). En tercer lloc, trobem els dibuixos japonesos, *One Piece* (K3), uns dibuixos animats d'aventures i ficció. No és fins el quart programa més vist que apareixen les sèries juvenils, en aquest cas *Rebeldes Way* (Urbe TV / Cuatro), una telenovel·la sud-americana ambientada en un col·legi d'elit i on es nar-

ren les relacions entre els alumnes. I en cinquè lloc, recuperem els dibuixos animats, *Detectiu Conan* (K3), que són dibuixos animats japonesos que narren la vida d'un jove detectiu que empetiteix com un nen.

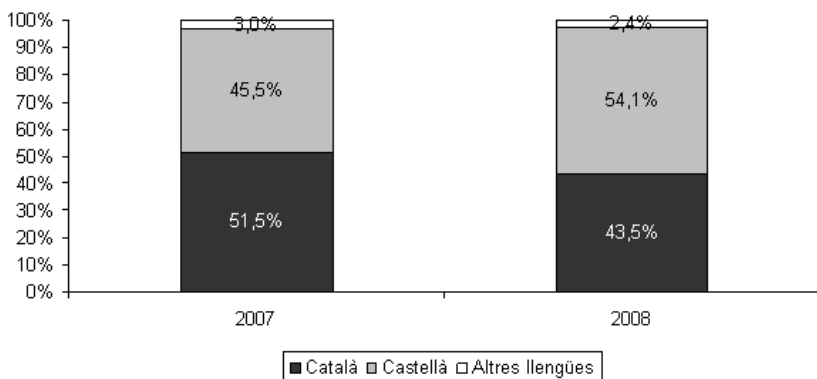
En el primer any de secundària ja es comencen a entreveure les primeres diferències vers l'any anterior. Segueix havent-hi una gran diversitat de programes però han canviat el tipus de programes. Deixant de banda *Los Simpsons* (A3) que repeteixen en primer lloc, els preadolescents es decanten per veure sèries adreçades als adults i deixen de banda les sèries d'animació. Així doncs, els programes més vistos pels adolescents a l'inici de l'etapa de secundària són bàsicament sèries de producció espanyola. En primer lloc, trobem *El Internado* (A3), sèrie ambientada en un col·legi d'elit. En segon lloc, *Los hombres de Paco* (A3) que és una sèrie d'estil humor negre que narra les aventures dels policies de barri d'una gran ciutat, seguit per *Aida* (T5), que és una comèdia basada en un *spin-off* de la sèrie *Siete Vidas* on se segueix la vida d'una dona de classe treballadora, separada i amb fills conflictius. En cinquè lloc trobem *Escenas de matrimonio* (T5), *sit-com* on es narren els problemes i situacions quotidianes de cinc parelles de diferents edats.

#### ■ 4.2.2 Llibres

La lectura no és una de les activitats a les quals els preadolescents dediquin més hores com també passa amb la població adulta, on només un 10% hi dedica més de 10h a la setmana (la majoria se situa entre les 3–5h). Durant la setmana el consum de llibres és inferior a una hora diària, no augmenta gaire al cap de setmana i a l'estiu pot arribar a entre una i tres hores al dia. El percentatge de no lectors augmenta en el pas a secundària, a primària hi havia un 17,4% d'alumnes que deien que no llegien mai i a secundària passa a ser el 27,3%.

El consum de llibres és força igualat en les dues llengües, encara que a 1r ESO la balança es decanta més pels llibres llegits en castellà. Dels alumnes que cursen el seu últim any a primària, el 51,5% llegeixen llibres en català i el 45,5% en castellà, la resta ho fa en altres llengües. A secundària, el 43,5% dels tres últims llibres que han llegit eren en català i un 54,1% eren en castellà (cf. gràfic 4).

Els llibres més llegits (fora de l'escola) pels alumnes quan cursaven 6è de primària eren especialment llibres d'aventures. Encapçalen la llista els diferents volums de *Harry Potter* del qual el 23,4% dels preadolescents n'han llegit algun. La llengua de lectura és molt igualada: aproximadament un 50% l'ha llegit en català i en castellà respectivament. La següent



Gràfic 4: Llengua dels llibres: “En quina llengua són els tres últims llibres que has llegit que no siguin de l’escola?” (RESOL-Mataró 2007–08).

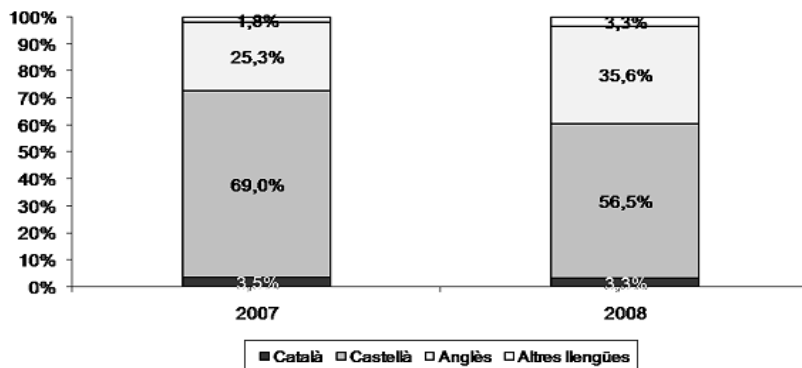
col·lecció de llibres més llegida és *Tina Superbruixa* o la versió en castellà *Kika Superbruja*. En aquest cas la majoria de preadolescents que l’ha llegida són noies i ho han fet en català. En tercer lloc trobem *Les Cròniques de Nàrnia*, col·lecció de set llibres on narren les aventures de diversos nens en un món de fantasia, i, en quart lloc, *La penya dels Tigres*, una col·lecció de llibres d’intriga. A secundària la llista la torna encapçalar *Harry Potter* (12,7%), seguit per *Les Cròniques de Nàrnia*, *Tina Superbruixa*, *El nen del pijama de ratlles* i *Naruto*, que és una col·lecció de manga.

#### ■ 4.2.3 Música

Segons l’*Enquesta de consum i pràctiques culturals 2006 – ECPC-06* (Idescat, 2008) un 95,9% són aficionats a l’audició de música. D’aquests un 79,5% ho fan habitualment (cada dia o més d’un cop a la setmana). En el cas dels preadolescents de Mataró, són aficionats habituals (la majoria dels adolescents escolten música aproximadament una hora al dia). El consum de música també augmenta segons si ens fixem en la setmana, el cap de setmana o bé les vacances d’estiu, tot i que d’una manera molt poc perceptible. Tal com passa també amb la televisió, els adolescents disposen d’una àmplia oferta musical, la qual cosa provoca que la diversitat de grups musicals sigui amplíssima: han aparegut més de 200 grups musicals en tots dos anys.

Pel que fa a la llengua, els grups o cantants més escoltats pels preadolescents es distribueixen entre castellà (70% a primària i 56% a secundària) i anglès (25% a primària i 36% a secundària), mentre que el català és pràcti-

cament inexistent (poc més d'un 3% en tot dos anys). L'aspecte més rellevant a tenir en compte és que en el pas a l'institut els joves tendeixen a escoltar més música en anglès. Encara que els cinc grups més escoltats a secundària segueixen essent en castellà, s'ha ampliat l'oferta musical en anglès (cf. gràfic 5).



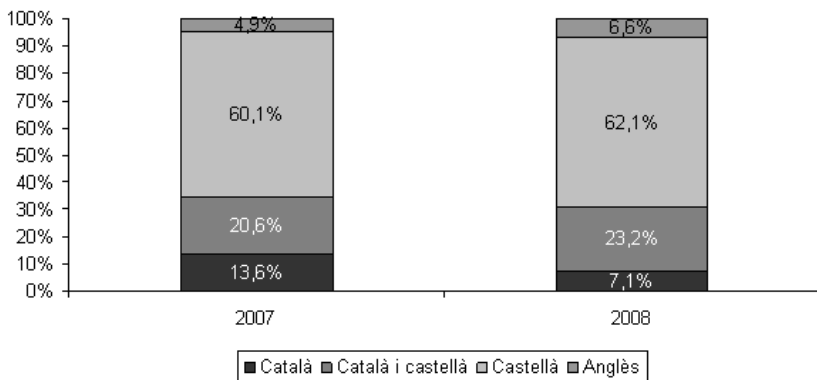
Gràfic 5: Llengua de música: “En quina llengua canten els tres cantants o grups de música que més escoltes?” (RESOL-Mataró 2007–08).

El grup de música més escoltat és *El canto del loco*, banda de pop-rock espanyol; 3 de cada 10 adolescents l'escolta habitualment, tant a primària com a secundària. En segon lloc a primària, RBD, grup mexicà que va aparèixer arran de la sèrie juvenil *Rebelde Way* (Argentina). En tercer lloc, *Shakira* seguida per *High School Musical* i *Estopa*. En el primer curs de secundària segueix com líder *El canto del loco*, però en segon lloc trobem *Porta*, cantant català de música rap que canta en castellà, *Rihanna*, *Pig Noise*, que és un grup pop-rock espanyol, i *Estopa*.

#### ■ 4.2.4 Internet

Ben entrat el segle XXI ens trobem davant la generació digitalment autòctona, la generació que ha nascut davant les noves tecnologies, la “Generació M”, com alguns autors l'anomenen, que són els joves nascuts entre 1982 i 1998, que es caracteritzen per utilitzar moltes “m” en el seu dia a dia: mòbil, multimèdia, multitasques, multicanal, etc. Internet està totalment integrat en la vida quotidiana dels adolescents. A primària el 85,5% l'utilitzaven habitualment i a secundària, el 93%.

Pels preadolescents de Mataró el castellà segueix essent la llengua predominant en el món digital, ja que més del 60% de les pàgines web més visitades són en castellà. Més d'un 20% són en ambdues llengües i el català torna a ser una llengua minoritària. Amb el pas a secundària el seu ús encara es redueix més.



Gràfic 6: Llengua d'Internet: "En quina llengua estan escrites les tres pàgines que més visites?" (RESOL-Mataró 2007-08).

En el consum i visites habituals a pàgines web hi ha hagut un canvi important en el pas d'etapa educativa. Quan els alumnes tenien entre 11 i 12 anys (6è de primària), les pàgines web més visitades eren les relacionades amb jocs en línia i cercadors (en primer lloc se situava la web Minijuegos, en segon lloc Google, el Messenger, el Youtube i [www.juegosjuegos.com](http://www.juegosjuegos.com)). En canvi, entrats als 13 anys els preadolescents es decanten per pàgines relacionades amb l'espai personal de comunicació com poden ser Metroflog i Fotolog. Segueixen vigents les anteriors (Google, Youtube i Minijuegos).

El usos com a productors estan molt més relacionats amb la llengua de l'interlocutor que els usos com a consumidors. El bilingüisme, és a dir, utilitzar tant el català com el castellà, és l'opció més escollida pels preadolescents per comunicar-se per Internet (50,9% al 2007 i 45% al 2008). Comparant 6è i 1r ESO, s'observa un augment de l'ús del castellà (29,9% a primària i 39,8% a secundària) i un retrocés en l'ús de català (17,4% i 10,3% respectivament).

**Llengua Internet: “Si utilitzes Internet per comunicar-te (correu electrònic, missatgeria instantània, xats) en quina llengua ho fas?”  
(RESOL-Mataró 2007–2008)**

	2007		2008	
	N	%	N	%
Català	152	17,4	109	10,3
Català i castellà	444	50,9	477	45,0
Castellà	261	29,9	422	39,8
Altres llengües	15	1,7	53	5,0
	872	100	1061	100
No utilitzen Internet	145	14,3	80	7

Taula 5.

## ■ 5 Perfils sociolingüístics i consum cultural

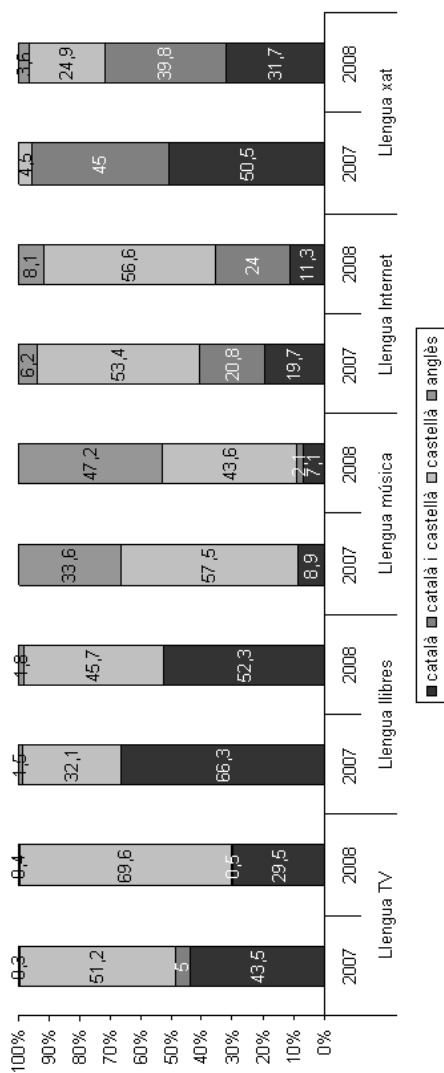
Per tal d'entendre millor el consum cultural dels adolescents s'han creat quatre perfils sociolingüístics a partir de la llengua familiar, o llengua que els adolescents parlen amb els seus pares. D'aquí han sorgit quatre col·lectius amb característiques lingüístiques semblants. Aquest mosaic vol ser una aproximació a la nostra realitat sociolingüística.

### ■ 5.1 Què consumeixen els catalanoparlants a 6è de primària i a 1r ESO?

El primer perfil correspon als adolescents que parlen només o sobretot en català tant amb el pare com amb la mare, s'identifiquen amb el català i consideren que és la seva L1. Els anomenem catalanoparlants familiars, corresponen a l'entorn d'un 25% dels estudiants de Mataró, són el grup lingüístic més homogeni internament.<sup>3</sup>

Són el col·lectiu que consumeix més mitjans de comunicació en català, però encara que de forma minoritària excepte en el consum de llibres. La primera tendència clara és que el català és la llengua que més decreix en el consum dels diferents mitjans de comunicació, a favor del castellà, excepte en el cas del consum musical, on l'anglès guanya posicions davant el castellà. Això es visualitza en el cas de la televisió i els llibres on hi ha una diferència de 14 punts percentuals entre ambdós anys. Durant la primària gai-

3 (N= 249, 2007 N=268, 2008).



Gràfic 7: Consum cultural i llengua dels catalanoparlants (2007-08).

rebé la meitat del consum televisiu és en català, però a la secundària passa a representar una tercera part. TV3 segueix mantenint la mateixa audiència (prop d'un 25%), però al K3 és on es produeix la pèrdua més important d'espectadors (22,4% 2007 i 11,1% 2008) a favor d'Antena 3, que passa a representar el canal de televisió que els catalanoparlants més miren a secundària. El consum de llibres en català segueix essent majoritari en tots dos cursos, encara que també hi ha un descens important en la lectura de llibres en català a secundària (cf. gràfic 7 a l'esquerra).

Els preadolescents catalanoparlants de Mataró consumeixen música en castellà i anglès, mentre que la música en català és pràcticament inexistent. En el pas d'etapa educativa hi ha un lleuger canvi de preferències musicals per part dels joves. A secundària tendeixen a escoltar més música en anglès que en castellà. Pel que fa a Internet, s'ha treballat amb dos indicadors per avaluar el consum de llengües, el primer fa referència a la llengua de les tres pàgines més visitades i el segon fa referència a la llengua que utilitzen els enquestats per comunicar-se a Internet, és a dir, l'ús del correu electrònic, xats i altres eines de comunicació digital. Comparant



els dos indicadors observem que l'ús de les eines de comunicació electrònica està molt més relacionat amb la llengua de l'informant, en aquest cas el català, ja que a primària la meitat dels usos són en català i l'altra meitat és en català i castellà. Ara bé, a secundària hi ha ampliació importants de les pràctiques lingüístiques en castellà i un descens dels usos lingüístics en català. La llengua de les pàgines més visitades és en castellà i hi ha poques diferències entre els dos anys.

## ■ 5.2 Què consumeixen els bilingües a 6è de primària i 1r ESO?

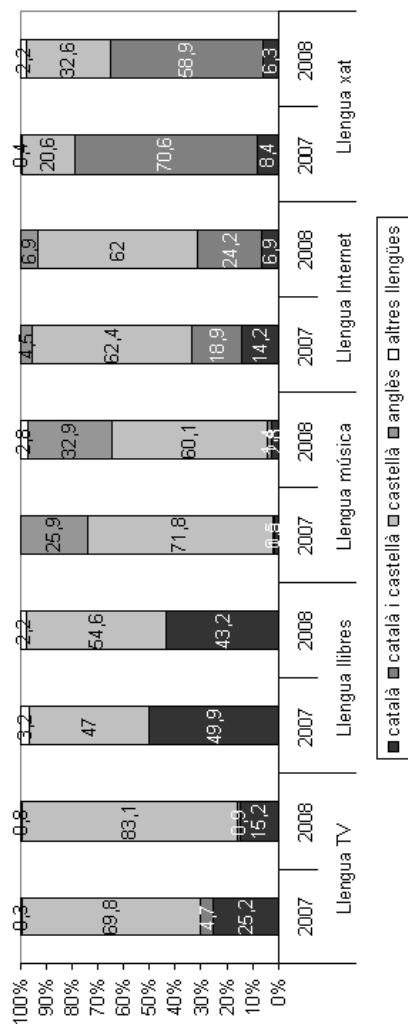
Prop d'un 30% dels escolars de Mataró són bilingües familiars, és a dir, parlen en català i castellà tant amb el pare com amb la mare.<sup>4</sup> Això no vol dir que també s'identifiquin amb ambdues llengües, sinó que un 42,9% s'identifica amb el català i castellà, un 27,3% només amb el català i un 28,6% només amb el castellà. A 1r ESO un 54,1% s'identifica només amb el castellà, un 23,5% amb el català i castellà i un 20,2% només amb el català.

La presència del castellà és majoritària en tots els mitjans de comunicació per a la població bilingüe de Mataró, a excepció dels llibres llegits a primària i la comunicació electrònica, que principalment és bilingüe. No es veuen grans canvis en el pas d'etapa educativa. Els canvis més rellevants, però, es produeixen en la llengua utilitzada per comunicar-se per Internet, on el català perd 12 punts percentuals a favor del castellà. Pel que fa a la llengua de la música hi ha una elecció vers la música en anglès, en detriment de la música en castellà. El català perd posicions també en la televisió (10 punts percentuals), en els llibres i a Internet. Se segueix la mateixa dinàmica descrita en el perfil sociolingüístic anterior, menys consum en català, més consum en castellà, excepte en l'àmbit musical, on es tendeix cap a l'anglès (cf. gràfic 8 a la pàgina següent).

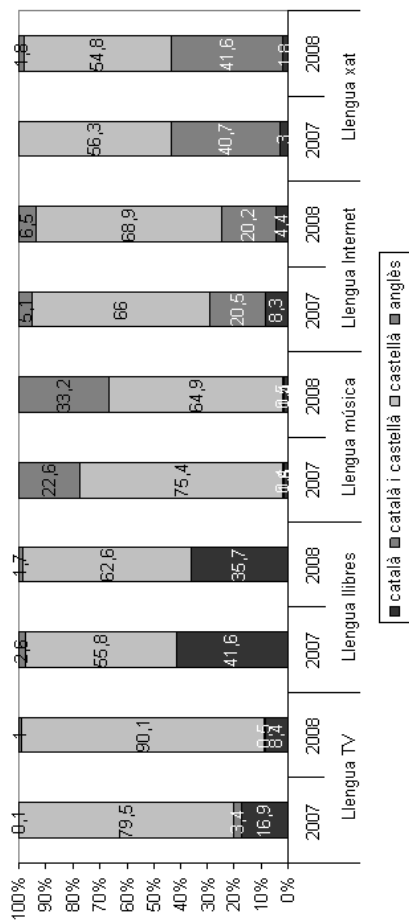
A primària, el canal de televisió que més consumeixen és A3 (32,8%), seguit pel K3 (18,8%) i T5 (amb un 15,2%). I a secundària segueixen consumint A3 com a principal cadena, mentre que el K3 desapareix per donar pas a T5 i Cuatro.

---

4 (N=298, 2007 i N=308, 2008)



Gràfic 8: Consum cultural i llengua dels bilingües (2007-08).



Gràfic 9: Consum cultural i llengua dels castellanoparlants (2007-08).

### ■ 5.3 Què consumeixen els castellanoparlants a 6è de primària?

El tercer perfil que descrivim correspon al 35% dels alumnes de Mataró, és el grup més nombrós.<sup>5</sup> Fa referència als adolescents que parlen només o sobretot en castellà tant amb el pare com amb la mare, i els anomenem castellanoparlants. A 6è de primària un 37,3% s'identifica amb el català i castellà, mentre que només amb el castellà un 58,3%. A 1r ESO hi ha un lleu descens en la identificació bilingüe (33,4%) i una tendència majoritària a identificar-se només amb el castellà (63,4%).

En tots els mitjans de comunicació la llengua predominant és el castellà. Entre el consum cultural de 6è a 1r ESO no hi ha gaires diferències, però se segueix la tendència constant de reducció del consum cultural en català (televisió, llibres i Internet) i l'augment de música en anglès. Un element diferent dels altres grups lingüístics és el fet que en la comunicació per Internet augmenta el bilingüisme i es redueix l'ús del castellà. Aquest fet és important perquè trenca la tendència de relacionar la comunicació a Internet amb la llengua de l'informant.

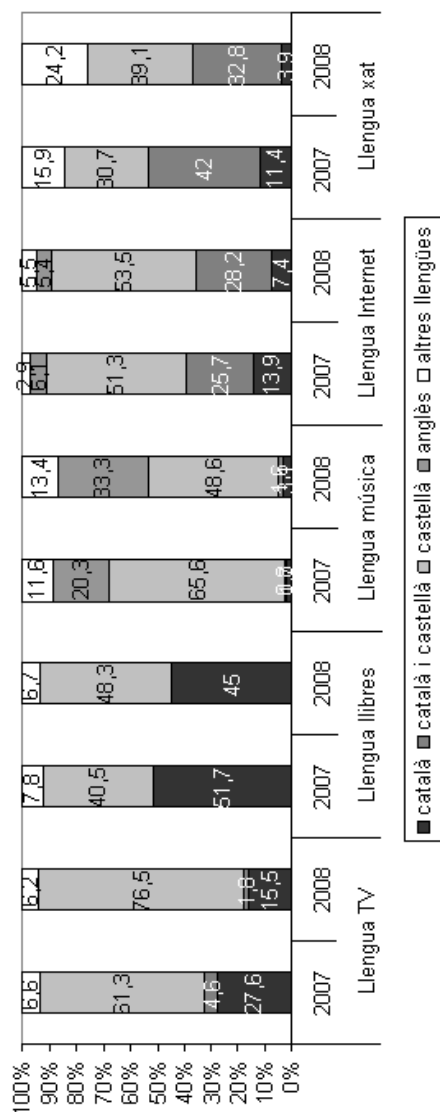
La televisió, com ja hem anat veient en els altres perfils lingüístics, perd espectadors en català en el pas a secundària, principalment pel fet que els adolescents ja no segueixen els dibuixos del K3, de manera que hi ha un decreixement de 7,6 punts percentuals (80% de TV en castellà a primària i 90% a secundària). A3 és el canal que més segueixen (35,5% a primària i 47,5% a secundària). Consumeixen llibres tant en català (41,6% 2007 i 35,7% 2008) com en castellà (55,8% i 62,6% respectivament). Els preadolescents castellanoparlants consumeixen música majoritàriament en castellà (75,4% a 6è i 64,9% a 1r ESO). Tal com passa a tots els grups, però, hi ha un augment de consum de música en anglès a secundària. Consulten pàgines web majoritàriament en castellà (66% i 68,9% respectivament) o en català i castellà (20,5% i 20,2%). Per la comunicació per Internet, un 40,7% utilitza tant català com castellà a primària i un 41,6% a secundària, així com un 56,3% utilitza només el castellà a primària i un 54,8% quan s'han instal·lat a l'institut (cf. gràfic 9 a la pàgina anterior).

### ■ 5.4 Què consumeixen els al·loglots a 6è de primària i a 1r ESO?

Per últim, el quart col·lectiu que forma part del mosaic lingüístic dels preadolescents de Mataró són els al·loglots, és a dir, els estudiants que parlen

---

5 (N=343, 2007 i N=413, 2008).



Gràfic 10: Consum cultural i llengua dels al·loglots (2007–08).

una altra llengua tant amb el pare com amb la mare, els quals corresponen a un 12% de la població escolar a 6è i 1r ESO.<sup>6</sup> A primària s'identifiquen amb un 71,4% en altres llengües i un 11,1% en castellà. A 1r ESO s'identifiquen amb un 81,5% en altres llengües.

Els al·loglots són el grup que tenen el consum més diversificat. El castellà segueix essent la llengua predominant en la majoria de mitjans però amb forta presència en algun cas del català (televisió, llibres) i en altres dels català i el castellà i d'altres llengües o anglès (música, Internet). Ara bé, seguint la mateixa tònica que els grups anteriors, en el pas a secundària el català se'n ressent en tots els mitjans però especialment a la televisió on hi ha una diferència de 12,1 punts percentuals entre primària i secundària pel que fa el consum de televisió en català (27,6% i 15,5% respectivament). En el cas de la música també es produeix un canvi important, en aquest cas amb el fet d'escoltar menys música en castellà. Concretament a primària s'escoltava un 20,3% de música en anglès i un 11,6% en altres llengües, mentre que a secundària passa a ser un 33,3% en anglès i un 13,4% en altres llengües. Pel

6 (N=132, 2007 i N=136, 2008).

que fa als usos a Internet, com a consumidors hi ha un descens en la visita de pàgines web en català, però es manté l'ús de pàgines en català i castellà. En la comunicació per Internet també es produeixen força canvis; hi ha un augment de l'ús d'altres llengües i de castellà però es redueix l'ús de català i català i castellà (cf. gràfic 10 a la pàgina anterior).

## ■ 6 Discussió dels resultats

El consum de televisió és predominantment castellà en tots els col·lectius i amb un decreixement important del català en el pas a secundària. Gairebé en tots els perfils decreix més de 10 punts percentuals. Aquest fet és degut principalment a la pèrdua d'espectadors del K3, canal dedicat a la programació infantil i juvenil en català, que aconsegueix captar l'atenció dels preadolescents a primària, sobretot a través de les sèries d'animació manga, però perd audiència a secundària, ja que els programes juvenils no s'adeqüen a les necessitats dels adolescents, que, d'aquesta manera, es decanten per les sèries adreçades als adults. Els grups lingüístics que més televisió en català consumeixen són els catalanoparlants i els al·loglots a primària.

La lectura de llibres en català i castellà es força igualada en tots els perfils. Els catalanoparlants tendeixen a llegir més llibres en català que en castellà i els castellanoparlants a la inversa, però la distribució es mou entorn del 40%–60% en tots els grups.

La música també segueix una tendència constant en tots els col·lectius. El consum de música és predominantment en castellà però en el pas a secundària hi ha un augment important del consum de música en anglès en tots els perfils. En el cas dels alumnes que parlen català amb els seus progenitors a 1r ESO el consum de música en anglès arriba a superar el consum de música en castellà. La música en català o en català i castellà és pràcticament inexistent en tots els grups.

Del consum d'Internet el cal diferenciar entre l'ús com a consumidors (tres pàgines web més visitades) i l'ús com a productors (comunicació: xat, correu electrònic, etc.). En cas de l'ús d'Internet com a consumidors el castellà és la llengua majoritària en tots els grups i augmenta en el pas a secundària (entre el 50 i el 70%, el 50% en els catalanoparlants i al·loglots i el 70% en el cas dels castellanoparlants). L'ús de català i castellà es mou entorn el 20–30%, depenent del grup lingüístic. Ara bé, si ens fixem en l'ús d'Internet com a productors, cada grup segueix una pauta diferent molt lligada a la seva llengua inicial o a la llengua de l'interlocutor, encara que l'ús del català i castellà és una de les opcions més escollida.

## ■ 7 Conclusions

Tal com passa a la població general de Catalunya, el castellà és la llengua predominant en els usos familiars, però hi ha una transferència vers la identificació bilingüe en tots dos anys, encara que a secundària perd poder d'atracció.

Davant l'àmplia oferta de programes de televisió, el programa estrella dels preadolescents mataronins és *Los Simpsons* (A3, castellà) tant a primària com a secundària. Gairebé 4 de cada 10 alumnes diu que és un dels programes de televisió que més mira. En el pas de primària a secundària els canals de televisió en català perden una part important dels seus espectadors, perquè els programes en català no s'adapten al pas de la infantesa a l'adolescència. Hi ha un buit important de programació en català per adolescents. El K3 és un bon canal de programació infantil ja que atrau el públic de qualsevol perfil sociolingüístic però el perd en la programació juvenil. A secundària els adolescents segueixen programes d'adults en horaris d'adults i de producció espanyola bàsicament. L'imaginari quotidià dels adolescents s'acosta a sèries on es narra la vida de personatges de classe treballadora de qualsevol ciutat espanyola.

La lectura no és una de les activitats a la qual els preadolescents dediquin més hores, com també passa en la població adulta. El consum de llibres és força igualat en les dues llengües, encara que a 1r ESO la balança es decanta més pels llibres llegits en castellà. La col·lecció estrella dels alumnes de Mataró tant a primària com a secundària és *Harry Potter*, la tria lingüística és molt igualada entre català i castellà. El fet que la lectura sigui una de les àrees on el català és més present és degut principalment al paper de l'escola en la creació d'hàbits de lectura.

Pel que fa a la llengua dels grups o cantants més escoltats pels preadolescents es distribueix entre castellà i anglès, mentre que el català hi és pràcticament inexistent. L'aspecte més rellevant a tenir en compte és que en el pas a l'institut els joves tendeixen a escoltar més música en anglès que a primària. El grup de pop-rock espanyol *El canto del loco* encapçala la llista dels grups més escoltats tant a primària com a secundària. La música és un element important de creació d'identitat grupal (Willis, 1990), la tendència a escoltar més música en anglès a secundària es pot entendre com una manera de buscar nous referents internacionals i alhora ens demostra el poder del mercat global.

Per als preadolescents de Mataró el castellà segueix essent la llengua predominant en el món digital. El català torna a ser una llengua minoritària

i amb el pas a secundària encara es redueix més. Als 11 i 12 anys (6è de primària) les pàgines webs més visitades estaven relacionades bàsicament amb jocs en línia i cercadors; en canvi, entrats als 13 anys els adolescents es decanten per pàgines relacionades amb l'espai personal de comunicació com poden ser Metroflog i Fotolog (en el cas de les noies) i Youtube en el cas dels nois. El usos com a productors estan molt més relacionats amb la llengua de l'interlocutor que els usos com a consumidors. L'opció català i castellà, depenent de l'interlocutor, és la més escollida pels preadolescents per comunicar-se per Internet. Comparant 6è i 1r ESO, s'observa un augment de l'ús del castellà i un retrocés en l'ús de català o català i castellà.

Aquests resultats tenen implicacions per a les polítiques culturals i lingüístiques dels mitjans de comunicació a Catalunya. Si se segueix la tendència que indiquen les dades, el català té cada cop menys presència en l'espai cultural dels adolescents catalans. En una edat on la configuració de la identitat i de la percepció social del món que ens envolta és tan important, cal buscar mecanismes per fer més present el català en la vida quotidiana dels adolescents. Per als adolescents els mitjans de comunicació són una gran àrea de socialització secundària. Cal eixamplar la presència del català més enllà de l'escola. L'escola és un context clau en la vida dels adolescents però no té força suficient per potenciar el català en els usos interpersonals i transportar-lo al món de les relacions quotidianes. Fan falta altres espais, un dels quals és sens dubte el món dels mitjans de comunicació i les noves tecnologies de la informació i la comunicació.

En estudis futurs caldrà investigar amb més profunditat quin és l'efecte real que té el consum cultural en els usos lingüístics interpersonals dels adolescents i en la creació de la percepció d'ús i utilitat de la llengua en el món social. Els mitjans de comunicació són el reflex del món social que ens envolta. Si el català no hi té una presència adequada o el món cultural en català no sap atraure als joves consumidors s'estarà perdent una gran oportunitat per visualitzar el català com una llengua viva, útil i dinàmica. ■

## ■ Referències bibliogràfiques

- Aranda Juarez, Daniel. (2007): «Estudis de recepció i consum cultural: Comunitats interpretatives i fans. El cas de *Gran Hermano*», <<http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0307107-124237>> [04.12.2008].
- Badia Margarit, Antoni M. (1969): *La llengua dels barcelonins. Resultats d'una enquesta sociològic-lingüística*, vol. I, Barcelona: Edicions 62.

- Bastardas, Albert (1985): *La bilingüització de la segona generació immigrant. Realitat i factors a Vilafranca del Penedès*, Barcelona: La Magrana.
- Boix-Fuster, Emili (1993): *Triar no és traïr. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*, Barcelona: Edicions 62.
- Bretxa i Riera, Vanessa (2005): «Els mitjans de comunicació i les noves tecnologies», in Torres, A. *et al.* (ed.), 145–170.
- / Parera Espelt, M. Àngels (2003): «“Et dóna la base”. Itineraris biogràfics d’adquisició i ús del català del jovent castellanoparlant de Santa Coloma de Gramanet», Comunicació presentada al IVt Congrés Català de Sociologia, <<http://www.ub.edu/cusc>> [21.10.2008].
- Coleman, John. C. / Hendry, Leo (1990): *The nature of adolescence*, London: Routledge.
- Erill, Gustau / Farras, Jaume / Marcos, Ferran (1992): *Ús del català entre els joves de Sabadell. Coneixement, ús i actituds dels estudiants de secundària*, Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- Feldman, Joel. S / Elliott, George (eds.) (1990): *At the Threshold: The Developing Adolescent*, Cambridge: Harvard University Press.
- Fishman, Joshua A. (1965): «Who speaks what language to whom and when?», *La linguistique* 2, 67–88.
- (1991): *Reversing Language Shift*, Clevedon: Multilingual Matters.
- FOBSC (2007): *Enquesta sobre usos lingüístics i Tecnologia – TIC-Llengua 2007*, Barcelona: Fundació Observatori per a la Societat de la Informació de Catalunya.
- FUNDACC (2008): *El Baròmetre de la Comunicació i la Cultura: Resum 1a onada 2008*, Barcelona: Fundació Audiències de la Comunicació i la Cultura.
- Galindo, Mireia (2008): *Les llengües a l'hora del pati: Usos lingüístics en les converses dels infants de primària a Catalunya*, Lleida: Pagès.
- Giner, Salvador (ed.) (1998): *La societat catalana*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Institut d'Estadística de Catalunya.
- Hurrelmann, Klaus (1994): *International handbook of adolescence*, Washington D.C.: Library of Congress.
- IDESCAT (2008): *L'Enquesta de consum i pràctiques culturals 2006 – ECPC-06*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació.



- Martínez, Roger *et al.* (2005): *Cultura i joves. Anàlisi de l'Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya*, Barcelona: Observatori Català de la Joventut.
- Nel-lo, Oriol *et al.* (1998): *La transformació de la societat catalana*, Barcelona: Institut d'Estudis Metropolitans.
- Pipher, Mary (1994): *Reving Ophelia*, New York: Ballantine Books.
- Subirats, Marina (2003): «Trets lingüístics», in: Diputació de Barcelona (ed.): *Enquesta de la Regió de Barcelona 2000. Condicions de vida i hàbits de la població*, Barcelona: Diputació de Barcelona, 179.
- Steinberg, Laurence (1996): *Adolescence*, New York: McGraw-Hill.
- Torres, Joaquim *et al.* (ed.) (2005): *Enquesta sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003. Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle XXI*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria de Política Lingüística.
- Torrijos, Anna (2008): «Caracterització sociolingüística dels joves de Catalunya: alguns factors que expliquen els usos lingüístics», *Noves SL* <<http://www6.gencat.net/llengat/noves/>>.
- Vila Moreno, Francesc Xavier (1996): *When Classes are Over. Language Choice and Language Contact in Bilingual Education in Catalonia*, Brussel·les: Vrije Universiteit Brussel.
- Vilardell i Almirall, Esther (1998): *Canvi i manteniment de la llengua en parelles lingüísticament mixtes a Sabadell*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona [Treball de recerca inèdit].
- Willis, Paul *et al.* (1990): *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of Young*, Buckingham: Open University Press.
- Witte, Els *et al.* (ed.) (2005): *Language, Attitudes & Education in Multilingual Cities*, Wetteren: Universa Press.
- Woolard, Kathryn A. (1985): «Catalonia: the dilemma of language rights», in: Worfson, Nessa / Manes, Joan (eds.): *Language of Inequality*, La Haya: Mouton, 91–110.
- (1992): *Identitat i contacte de llengües a Barcelona*, Barcelona: La Magrana.

■ Vanessa Bretxa i Riera, Universitat de Barcelona, Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació, Gran Via de les Corts Catalanes, 585, E-08007 Barcelona, <[vanesa.bretxa@ub.edu](mailto:vanesa.bretxa@ub.edu)>.

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt die wichtigsten Veränderungen im Sprachgebrauch und in den kulturellen Praktiken bei katalanischen Schülern im Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I dar. Die Analyse basiert auf einem Langzeitvergleich verschiedener Indikatoren bezüglich des Gebrauchs der Sprachen Spanisch und Katalanisch, des Freizeitverhaltens und des kulturellen Konsums der untersuchten Schüler. Ist Sprache ein relevanter Faktor für kulturellen Konsum in Katalonien? Lässt sich eine Konsumententypologie in Bezug auf die Erstsprache der Konsumenten erstellen? Wer konsumiert eigentlich katalanische Kultur? Erste Ergebnisse zeigen, dass für Jugendliche in Katalonien nur ein kleine Nische im Bereich der Kultur auf Katalanisch existiert. Gleichzeitig weisen die verschiedenen ethnolinguistischen Gruppen innerhalb der Jugendlichen Unterschiede auf und es lässt sich feststellen, dass die Erstsprache eines Schülers eine wichtige Rolle bei der Beschreibung seines kulturellen Konsumverhaltens spielt. ■

Summary: The article aims at identifying the most relevant changes that are taking place in the linguistic behaviour and the cultural practices of students as they move from primary school to high school. The basis of the analysis is a diachronic comparison of indicators regarding the uses in Catalan and Castilian, as well as the use of free time and the habits of cultural consumption. Is the language relevant in order to explain cultural consumption in Catalonia? Is there a typology of consumers according to their initial language? Who are the consumers of Catalan culture? The first results show that only a small cultural market in Catalan exists in Catalonia for the preadolescent. On the other hand, there are certain differences in each ethnolinguistic group, that is, the mother tongue of the pupil is a relevant factor in order to describe her or his cultural consumption. [Keywords: Language, education, preadolescence, culture, media, ethnolinguistic groups, diachronic study]. ■



# Bibliografia seleccionada i comentada sobre llengua i joventut

Elena Heidepriem (Barcelona)

La selecció d'obres que es presenten permet al lector conèixer el món juvenil català des de dues perspectives diferents i complementàries. D'una banda es presenten obres de caire general sobre la joventut actual i les temàtiques que afecten aquest sector de població, com també dades sociolingüístiques generals per a tot el territori i tota la població, de la qual la joventut n'és un segment. D'altra banda estudis específics, bàsicament tesis doctorals, donen a conèixer qüestions concretes sobre aspectes lingüístics, opinions, actituds lingüístiques i usos en diferents àmbits referides a grups de joves determinats en zones concretes del territori de parla catalana. Finalment s'ofereixen les perspectives de futur que albiren els especialistes tractats per a la llengua catalana.

## ■ 1 Bibliografia sobre aspectes genèrics que afecten els joves

### ■ 1.1 Presentació

L'obra coordinada per Querol (Querol, 2007: 226s.), que inclou treballs de diferents autors de l'àmbit de la sociolingüística, focalitza en els coneixements, actituds i usos lingüístics de la població de tots els territoris que pertanyen a l'àrea lingüística catalana. Fa referència al conjunt de la població, entre la qual es troben els joves, però no es refereix de manera exclusiva a ells. En tots els casos els autors treballen a partir d'enquestes realitzades al voltant del canvi de mil·lenni.

Dos informes elaborats des de l'àmbit de la sociologia (Elzo, 2002: 194 s. i Observatori Català de la Joventut, 2005: 296s.) ajuden a entendre els problemes, creences i comportaments dels joves en dos territoris concrets: Balears i Catalunya respectivament. En tots dos casos es tracta d'obres sobre aspectes generals que afecten els joves. Cap de les dues és, per tant, un estudi centrat en els coneixements, les actituds i identifications lingüístiques dels joves, sinó que aquests aspectes en són una part. Les informa-

cions proporcionades per aquests tres treballs es comparen amb altres actualitzades sobre qüestions generalistes o concretes recollides en el número monogràfic sobre llengua i joventut de la revista de sociolingüística *Notes SL*, en el seu número d'hivern 2008.

## ■ 1.2 La joventut i la llengua als territoris de parla catalana

Ernest Querol (2007) reuneix i analitza dades globals de les habilitats, representacions i usos lingüístics de població de tots els territoris de parla catalana, repartits entre quatre estats europeus. Encara que les dades fan referència al conjunt de la població també es poden consultar individualment per territoris i cada apartat inclou referències al grup d'edat comprès entre els 15 i els 29 anys. L'obra coordinada per Querol, rica en dades estadístiques, examina els aspectes següents: competència lingüística en les quatre habilitats, ús lingüístic a la llar, transmissió lingüística intergeneracional, ús lingüístic en àmbits formals i informals i en diferents sectors concrets, com són els mitjans de comunicació i les noves tecnologies, representacions de la llengua catalana i coneixements d'altres llengües. De l'anàlisi de cada àmbit concret n'és responsable un especialista provinent del camp de la sociolingüística. Per al segment d'edat comprès entre els 15 i els 29 anys i referit al conjunt de la població de territoris de parla catalana Querol defineix tres tipus de situacions basades en el seu nivell de competència lingüística oral:

- 1) de manteniment i avenç de la llengua. En aquesta situació es troben la Franja de Ponent, Catalunya i Andorra, amb una capacitat comunicativa oral del 89,5%, 95,4% i 85,7% respectivament;
- 2) de processos de substitució lingüística intermedis. Corresponen a la Comunitat Valenciana i les Illes Balears, amb una capacitat comunicativa oral d'un 57,1% i un 80,1% respectivament;
- 3) de processos de substitució lingüística avançats. Corresponen a l'Alguer i la Catalunya Nord, on el nivell de competència oral se situa en un 47,7% i un 24,2% respectivament.

En referència a l'ús familiar i la transmissió lingüística intergeneracional Joaquim Torres (2007: 41–63), responsable d'aquesta àrea, demostra com l'augment o disminució de l'ús del català és directament proporcional al grau d'autogovern existent a cada territori, la preocupació social per la llengua, la voluntat institucional d'intervenció al seu favor i la seva oficialitat. En general, com més alt sigui el nivell de cadascun d'aquests factors en un territori, més avança la transmissió intergeneracional del català. En tractar

els usos lingüístics fora de la llar Enrico Chessa (2007: 65–104) coincideix amb altres autors en afirmar que en tots els territoris existeix una relació directa entre la llengua que els entrevistats parlaven amb els seus progenitors, el seu origen geolingüístic i la llengua que usen en les seves situacions comunicatives, tot tenint en compte, però, que la influència del context fa que l'ús del català variï en funció del nivell d'oficialitat de la situació, l'oferta comunicativa o la força d'atracció que registra en determinat territoris i no en d'altres. Es constaten, per tant, com a decisius els elements polítics, socials i econòmics, diferents en els diversos territoris de parla catalana. Chessa també observa entre la joventut catalana un augment de l'ús del català en situacions formals i per contra una disminució en situacions informals.

### ■ 1.3 La joventut a les Illes Balears i a Catalunya

Els dos informes genèrics sobre els joves balears i catalans respectivament (Elzo, 2002; Observatori Català de la Joventut, 2005) també estan dividits en capítols temàtics, cadascun d'ells a responsabilitat d'un autor especialista en la matèria tractada. La majoria d'ells estan units, directament o indirecta, a una universitat; en el cas català a la Universitat Autònoma de Barcelona i en el cas dels joves balears a la Universitat de Deusto. Les característiques ideològiques de cada centre marquen l'estil de les recerques i els temes centrals que tracta cadascuna d'elles en relació amb els joves de Balears i Catalunya respectivament. També les diferencien els seus objectius. Així, la primera té com a finalitat oferir una “fotografia” dels joves balears en un moment determinat, i està centrada en l'anàlisi del seu sistema de valors. L'altra, dedicada a la joventut catalana, té com a objectiu disposar de dades rellevants per a diferents temes que afecten la vida dels joves, amb la intenció que serveixin a les institucions públiques per a proposar actuacions que facilitin la millora de les condicions de vida dels joves actuals. Cada capítol compta amb un annex ric en dades estadístiques. Les dues obres coincideixen en alguns dels temes tractats i en d'altres no. On convergeixen la majoria d'autors és en presentar els joves com a un col·lectiu amb la característica comuna d'atorgar una gran importància al temps de lleure, és a dir, aquell en què no es compleix cap obligació, durant el qual s'hi relacionen amb grups d'iguals i que contribueix a la construcció de la pròpia identitat. Amb independència de la ideologia de cadascun dels autors de les obres ressenyades, cal destacar que en les seves anàlisis dels usos lingüístics dels joves tots coincideixen en considerar que les preferències d'ús i la identitat

lingüística estan molt determinades per la llengua parlada a la família i l'origen geogràfic dels pares.

### ■ 1.3.1 La joventut a les Illes Balears

L'obra sobre els joves balears (Elzo, 2002) estudia la joventut de les illes en funció de quatre qüestions fonamentals: 1) la importància que donen a una sèrie d'aspectes bàsics de la seva vida, entre els quals s'hi troben la família, els amics, l'escola o el treball i la manera com se senten i es veuen ells mateixos; 2) els nivells de justificació dels seus comportaments, inclòs el seu grau de religiositat; 3) la confiança que dipositen en les institucions i la seva conformitat, o no, amb elles; i 4) les activitats de lleure i oci. Pel que fa a la llengua, focalitza en tres aspectes: l'ús lingüístic dins l'entorn familiar, la preferència i ordre de coneixements de llengües de cada persona per a ella mateixa, i opinions sobre la convivència entre el català i el castellà. Francisco Andrés Orozco (2002: 76–81), responsable de l'apartat dedicat a la llengua, adverteix que cal tenir en compte que quan es parla de les Illes Balears hom es refereix a uns territoris que gaudeixen d'un dels nivells de desenvolupament i benestar més alts de tot l'Estat espanyol. Segons Orozco, aquest fet, juntament amb la seva insularitat, la forta presència històrica de població estrangera i la seva tradició històrica i cultural configuren una societat força liberal, amb una certa desideologització i despreocupació religiosa, una major valoració de tot el que és quotidià i una menor preocupació pel futur. Aquesta situació, assenyalada, condiciona el sistema de valors, actituds i creences dels joves balears. Conseqüentment, a l'hora de definir les seves preferències lingüístiques els joves balears parlen no només de català i castellà, sinó d'altres llengües com l'anglès, el francès o l'alemany, atesos els requeriments del mercat de treball balear, fortament condicionat pel turisme. En termes estadístics la llengua d'ús familiar més estesa és el castellà (49%), seguida del català (42%); només un 8% de la població usen indistintament una o l'altra. Un retrat sociolingüístic esquemàtic de la joventut balear, segons Orozco, donaria les dades següents: usen i prefereixen fonamentalment el català joves majoritàriament menorquins, de la franja d'edat més jove, de tendència política centre esquerra, catòlics practicants i de classe mitjana alta; els que es decanten pel castellà són generalment joves mallorquins i eivissencs, d'una franja d'edat més alta, de tendència política tant d'esquerra com de dreta, no creients o ateus i de classe social mitjana o baixa. Finalment, usen indistintament ambdues

llengües joves eivissencs o de Formentera, agnòstics o indiferents religiosament, de tendència política de centre dreta.

### ■ 1.3.2 La joventut a Catalunya

Cal destacar l'*Informe sobre la joventut al 2005* (Observatori Català de la Joventut, 2005) com a obra rigorosa i completa en l'anàlisi de la joventut catalana. Els temes centrals que tracta fan referència a població, educació, treball, habitatge, cultura, salut, participació i cohesió social.

*Característiques generals de la joventut catalana:* Segons Isaac González (2005: 173–219) a Catalunya s'ha consolidat una societat de consum que exerceix una forta pressió sobre el món juvenil, però al mateix temps molts d'aquests joves pateixen d'una precarietat laboral i un afebliment de certes prestacions de l'estat del benestar que afecta tant la seva situació laboral com l'educativa (reglada o no reglada), el seu grau de participació política, cultural i associativa i, fins i tot, la seva salut. Tot plegat fa que l'edat d'emancipació familiar es retardi o que fins i tot s'arribi a compaginar una relativa vida adulta amb la continuació de la convivència amb els progenitors. En termes estrictament demogràfics Pau Miret (2005: 13–46) posa de manifest una disminució quantitativa de la població juvenil autòctona compensada per una arribada de població immigrada de la mateixa edat. D'aquest fet també se'n deriven conseqüències socials i lingüístiques.

*Posicionament polític i participació social:* Eva Audiza (2005: 251–270), responsable de l'apartat dedicat a la participació dels joves, distingeix entre participació política i participació en moviments associatius diferents a la política. Coincideix amb González en desmentir la idea preconcebuda d'una desafecció política per part dels joves i en considerar que aquesta no es pot avaluar de la mateixa manera que en èpoques anteriors, ja que han aparegut nous valors polítics i socials als quals la joventut és particularment sensible. Així, davant d'un canvi de valors percep una disminució de la participació en organitzacions polítiques tradicionals (partits polítics, sindicats o organitzacions religioses) i un augment de participació en moviments socials (ecologistes, pacifistes, d'ONG per a la defensa dels drets humans) i el naixement de noves formes d'expressió fora de la tutela de l'elit política, que cristal·litzen en el creixement de la protesta política (en forma de manifestacions, segudes, peticions) a favor o en contra de qüestions concretes (violència domèstica, contaminació ambiental, explotació de menors). Audiza, però, no relaciona actitud política amb ús lingüístic, com ho fa González. La informació que ofereix Isaac González a l'*Informe*

*sobre la joventut al 2005* es complementa amb la que aquest mateix autor presenta, en forma d'article, al número monogràfic de *Noves SL* (hivern 2008) dedicat a llengua i joventut. En aquest cas ofereix una reflexió sobre el que significa la política per a aquest segment de població i el seu corresponent posicionament polític, tot exposant de manera condensada les principals idees reflectides en la seva recerca publicada l'any 2007 juntament amb Collet i Sanmartín (González i Balletbó / Collet / Sanmartín, 2007). En termes de posicionaments i actuacions polítiques l'autor defineix quatre tipologies basades en el concepte de replegament, definint aquest com l'apropiació que els joves fan de la política tot reinterpretant el seu sentit. González també trenca el lloc comú segons el qual els joves "passen" de política, i il·lustra com la joventut percep la política de manera diferent a com ho feien les generacions anteriors, per a les quals la participació política passava majoritàriament pel compromís i activisme dins els partits polítics i els sindicats, amb fites de caire col·lectiu. Coincideix amb altres autors en considerar que la joventut actual, en canvi, s'implica més en qüestions de caire puntual i actua a favor o en contra de determinades causes, tant polítiques com socials, relacionades majoritàriament amb una millora de la vida individual de les persones. La política, entesa en un sentit restringit, provoca descrèdit i desafecció entre els joves, que es pot traduir o bé en passivitat o bé en formes d'activisme alternatives. González parla d'un activisme polític de baixa intensitat. La participació en aquests cas esdevé, però, un acte amb una gran potència simbòlica en la configuració de la pròpia identitat. L'autor veu una clara correlació entre estatus social i afeció política en la majoria de casos; és a dir, a major nivell d'instrucció dels joves, o dels seus pares, correspon una actitud més propera a la política. Els joves especialment actius i pròxims a la política són però minoria, tant a nivell global com dins el seu grup, el d'estatus social.

*Com es relaciona el posicionament polític juvenil amb la llengua.* González (*Noves SL*, hivern 2008) es basa en el concepte d'"ancoratges de catalanitat", és a dir, aquelles variables que tenen a veure amb elements objectius (i no els subjectius) compartits que afavoreixen que l'individu s'autopercebi i sigui percebut pels altres com a integrant del que s'entén per "catalanitat". En aquest sentit els ancoratges fonamentals, la llengua parlada a la infància i la procedència personal i familiar dels joves, tornen a aparèixer com els elements que marquen principalment el seu posicionament polític. En aquest punt González considera més rellevant la variable "ancoratge de catalanitat" que no l'estatus social respecte a les diferències en percepció i participació política, tot i no restar importància a les altres variables. En termes



generals, a major nivell d'ancoratge correspon una major proximitat a la política. L'autor evidencia que els joves que han parlat català en la seva infància, com els nascuts a Catalunya fills de pares nascuts a Catalunya, tendeixen a mostrar-se més participatius i més propers a la política. Aquests joves reconeixen les xarxes relacionals i els entorns institucionals catalans com a propis, cosa que no succeeix amb els que no presenten aquests trets. En aquest darrer cas l'efecte que provoca el conjunt d'allò que és institucional, polític i administratiu, de llengua vehicular catalana, és de rebuig i és vist com a quelcom d'imposat per les estructures de poder. Conseqüentment aquests joves s'hi rebel·len contra tot allò que els sona a convencional i formal, associant-hi en aquest cas també la llengua catalana.

*Competència i usos lingüístics:* González (2005: 173–219) observa entre la població jove un augment continuat al llarg dels darrers anys del segle XX de la competència lingüística en català en les quatre habilitats, gràcies a la tasca de normalització lingüística duta a terme, tant a l'escola com en altres àmbits fora de l'escola-ritxació obligatòria. A partir del canvi de segle constata, però, un descens de competència i ús a tots els nivells, ocasionat bàsicament per un fort flux migratori de població jove, en la qual la incidència dels programes d'immersió lingüística escolar no ha donat uns resultats que permetin continuar la línia ascendent iniciada durant les dècades anteriors. Pel que fa a l'ús social de la llengua, González observa un procés de bilingüització en què d'una banda augmenta l'ús del castellà entre els joves, però de l'altre s'intensifica l'ús del català en la transmissió lingüística intergeneracional per part de famílies castellanoparlants o mixtes. Comparant amb resultats d'al·tres estudis (Generalitat de Catalunya, 2004) verifica que la càrrega simbòlica que posseeix el català –llengua institucional, amb prestigi social– determina el seu ús en àmbits extrafamiliars de diferent manera en funció de la franja d'edat i del sexe. En general l'àmbit de menor ús del català és el familiar, seguit del del grup d'amics, mentre que el de major ús és l'escolar i el laboral. Per sexe i edat són les noies i les persones de la franja d'edat més elevada dins els marges estudiats (de 15 a 29 anys) les que més utilitzen la llengua catalana i, en canvi, els nois i les persones de menor edat són els que ho fan menys. És la mateixa connotació de llengua de prestigi social la que fa que el primer sector tingui una millor predisposició per la llengua catalana i que en canvi aquesta provoqui rebuig en la població més jove, sobretot la masculina. Anna Torrijos (*Noves SL*, hivern 2008) coincideix en molts punts amb els resultats als que arriba González. Tots dos es basen en dades oficials i dades provinents d'enquestes i en els resultats de grups de discussió formats per joves. A partir de

diferents estudis (Generalitat de Catalunya, 2004a; Generalitat de Catalunya, 2004b; Ipsos, 2005) Torrijos avalua la competència i usos lingüístics de tres grups definits segons la seva llengua familiar i habitual: llengua habitual catalana, llengua habitual castellana i bilingües en ambdues, i hi combina tres tipus de factors clàssics en estudis sociolingüístics:

- 1) factors sociodemogràfics (edat, lloc de residència, nivell educatiu, situació laboral, origen familiar i nivell educatiu familiar);
- 2) factors identitaris (llengua familiar, llengua d'identificació, normes o convencions lingüístiques acceptades i actituds lingüístiques);
- 3) l'entorn lingüístic (consum cultural, practiques associatives), als quals afegeix de nous derivats dels processos de globalització (noves formes de relació, immigració, nova oferta lingüística).

Com altres autors, centra la qüestió principal en esbrinar perquè a un augment de competència lingüística entre els joves de Catalunya, independentment de la seva llengua d'origen, no correspon un augment del seu ús social. Torrijos assenyala que el grau de domini lingüístic en català necessari per al seu ús amb normalitat (seguretat, fluïdesa, i “comoditat”) en la vida quotidiana no depèn de la formació lingüística escolar sinó de la combinació de tots els factors abans esmentats, entre els quals l'entorn familiar destaca com a un dels principals. Existeix així un grup de joves castellanoparlants per als quals la manca d'ús del català fora de l'àmbit escolar fa que no l'emprin en les seves situacions relacionals. En canvi, els joves catalanoparlants, nascuts en famílies catalanoparlants i que han usat aquesta llengua amb els seus progenitors, senten el català com a llengua menys afavorida, s'identifiquen amb ella i intenten tenir comportament lingüístics favorables al seu foment. A nivell social encara observa una convergència lingüística cap al castellà en presència d'una persona de parla castellana, encara que es trobi entre catalanoparlants, mentre que a nivell interpersonal resulta determinant la llengua en què s'ha iniciat una relació, ja que en un alt percentatge de casos aquesta serà la llengua que s'utilitzarà en el futur. La conclusió a què arriba Torrijos, i que coincideix amb les d'altres autors, és que més enllà de les característiques de cada jove concret és la combinació dels contextos individuals (competència lingüística), contextos col·lectius (entorn lingüístic) i contextos socials (normes d'ús lingüístic o oferta lingüística de les indústries culturals) la que determina els seus usos lingüístics.

*Consum cultural:* Mentre González es centra en el consum televisiu i radiofònic, Torrijos i Martínez (*Noves SL*, hivern 2008) ho fan en el musical. Per al primer la població jove mostra més fidelitat a programes con-

crets, independentment de la llengua, que no els adults, tot i que el consum de programes de ràdio en català aconsegueix un petit avantatge respecte als ofertats en castellà. Aquesta dada també la trobem a l'apartat que Natxo Sorolla (2007, 105–142) dedica a la llengua utilitzada als mitjans de comunicació. Pel que fa al consum de les noves tecnologies com a activitat d'oci per part dels joves, tots tres coincideixen en afirmar que en aquest camp el nivell sociocultural i econòmic és més determinant que el lingüístic, i que el percentatge d'ús d'aquestes tecnologies augmenta com més alt sigui el nivell d'estudis dels joves. En canvi en els seus gustos musicals hi influeixen més els aspectes identitaris. La música cantada en català és consumida majoritàriament per joves catalanoparlants a causa d'una identificació tant musical com lingüística. En aquest sentit Torrijos coincideix amb Roger Martínez en assenyalar que la diferenciació entre català i castellà no es redueix a una diversitat lingüística i/o política, sinó que forma part de tot el conjunt d'estils i diferenciacions entre els joves, que es barregen amb els gustos musicals, les maneres de vestir i la identificació amb els altres. Martínez, de la mateixa manera que també ho fa Gritxi (*Notes SL*, hivern 2008) per a la joventut maltesa, repara en què en el llenguatge, identitats i gustos musicals dels joves es relacionen i combinen formes i preferències “globals” o “transnacionals” amb altres de “locals”. És evident, que entre molts sectors la música preferida és la que procedeix dels Estats Units o del Regne Unit, d'estil comercial, però a mida que aquest es fa menys comercial, es dona una reapropiació i recontextualització que es barreja amb una creació local a partir dels estils globals.

## ■ 2 Estudis específics sobre llengua i joventut

### ■ 2.1 Presentació

En la segona part d'aquest article es tracten quatre tesis doctorals, o les seves versions adaptades i editades, sobre la competència, usos i actituds lingüístiques de joves de diferents àrees dels territoris de parla catalana. Dues fan referència a alumnes d'ensenyament obligatori de Catalunya (Vila, 1996; Galindo, 2008). Les altres dues fan referència a la situació a les Illes Balears i al País Valencià respectivament (Melià, 1997; Baldaquí, 2006). En els quatre casos la recollida de dades es va realitzar al llarg de la darrera dècada dels segle passat. Tots utilitzaren una metodologia similar: qüestionaris de coneixements lingüístics i xarxes socials, entrevistes dirigides, enregistraments i dades observades. Pel que fa a les mostres seleccionades,

es tracta majoritàriament de joves entre els 12 i els 18 anys aproximadament. Només Baldaquí, per la variació temàtica respecte als altres estudis, presenta diferències en aquest sentit, ja que dedica gran part de la seva obra a qüestions fonètiques, morfològiques i sintàctiques i hi inclou persones adultes en la seva mostra.

## ■ 2.2 Joventut i llengua a Catalunya

Vila i Galindo investiguen el comportament lingüístic de joves en edat escolar i focalitzen els seus estudis en l'ús lingüístic dins el centre escolar. En l'aspecte lingüístic analitzen la manera com els joves utilitzen la llengua catalana i altres en contacte (bàsicament la castellana), posant especial interès en els fenòmens d'interferència lingüística i alternança de codi. Socio-lingüísticament analitzen la tria lingüística que en fan i les raons a què respon aquesta elecció.

Vila (1996) examina les pràctiques lingüístiques en una escola de l'anonimat model de conjunció en català, situada en el cinturó industrial de Barcelona, en una de les localitats amb major percentatge de població castellanoparlant, on a finals de la dècada dels 90 només un 42% de la població sabia parlar el català. En el moment d'iniciar el seu estudi Vila va verificar que el comportament observat en l'alumnat era una variant de la norma predominant al carrer de la localitat on es situa l'escola estudiada, on regia la norma de convergència cap al castellà o de subordinació del català, basada en l'existència de dos grups lingüístics: catalanoparlants i castellanoparlants. El grup catalanoparlant mantenia la seva llengua com a llengua de comunicació endogrupal, tant entre ells com amb els alumnes de famílies bilingües, malgrat ser quantitativament minoritaris. Dins el grup d'alumnes bilingües hi havia qui es comportava com els catalanoparlants i altres qui no feien un ús gaire espontani del català amb els companys. En canvi, els membres del grup d'alumnes castellanoparlants es relacionaven amb els de les dues comunitats lingüístiques exclusivament en castellà. Els usos lingüístics de l'alumnat estaven més condicionats per la llengua familiar del parlant i el destinatari i per l'estatus de l'interlocutor (mestre o company de classe) que no pas per l'àmbit d'ús. Vila va observar, però, que l'aplicació del model educatiu de conjunció en català va comportar uns canvis d'usos i actituds lingüístiques en els alumnes del centre. Segons Vila, amb el model educatiu de conjunció es va aconseguir que dins el marc escolar s'establís el català com a llengua de comunicació habitual entre els mestres i els alumnes, independentment de la llengua familiar de cada alumne i de l'àmbit en

què tenia lloc. Així els infants, amb independència de l'origen de cada alumne, es van acostumar a identificar una categoria d'interlocutors –els mestres– a qui s'havien d'adreçar en català. Conseqüentment van passar a produir en el seu discurs bàsicament dos tipus d'alternances: d'una banda les anomenades lícites o tradicionals (estratègies per expressar una segona veu, per crear jocs lingüístics o per superar deficiències lingüístiques) i de l'altra transgressions il·lícites de la tria (utilització de fragments en castellà com a oposició al mestre o la seva autoritat). Un altre objectiu aconseguit amb el model de conjunció en català va ser que el català no retrocedís, ja que els alumnes catalanoparlants van continuar utilitzant la seva llengua en les seves interaccions, tant amb els professors com amb la resta d'alumnes de llengua materna castellana. En la seva reflexió Vila comprova com aquest comportament respon al model de manteniment de la llengua mino-ritzada en context de no segregació de les aules.

Deu anys després Galindo (2008) va estudiar els aspectes més rellevants de les pautes de comportament lingüístic dels infants d'11 i 12 anys de Catalunya en les seves interaccions informals als patis de les escoles, deixant de banda els usos lingüístics dins l'aula. A diferència de Vila, Galindo amplia el ventall de recerca a una cinquantena d'escoles de tot el territori del Principat, triades en funció de la presència ambiental de català en la zona on es troba ubicada cada escola, la/les llengua/es de la docència i vehicular de les escoles i la composició demolingüística de cada centre en funció de la llengua familiar de l'alumnat. Durant els anys en què Galindo va fer el seu treball de camp ja hi havia a Catalunya un cert nombre d'alumnes amb llengua materna diferent del català o del castellà, i també alumnes de llengua materna hispana, procedents d'Amèrica Central i del Sud. Galindo adverteix, però, que no hi va incloure les escoles amb major nombre de població immigrada procedent de fora de l'Estat espanyol, amb la qual cosa gairebé el total de l'alumnat estudiat estava format per infants catalanoparlants, bilingües o castellanoparlants. En aquest sentit els orígens lingüístics dels alumnes estudiats són força semblants als que investiga Vila. Quines pràctiques lingüístiques es troba Galindo en el moment d'encetar el seu estudi? En relació amb les interferències lingüístiques verifica que es produeixen tant en castellà com en català, independentment de la llengua familiar i de les xarxes de relació dels alumnes, però en canvi són més freqüents com més altes siguin la presència i la competència lingüística de/en català. Pel que fa a l'alternança de codi, aquesta és més freqüent en el discurs dels alumnes catalanoparlants, però, a diferència de les pràctiques observades per Vila en èpoques anteriors, Galindo constata una major

extensió d'aquesta pràctica en la parla dels alumnes castellanoparlants a causa, fonamentalment, de l'arrelament de l'ús del català com a llengua vehicular dels centres i de l'augment de la competència lingüística dels alumnes en aquesta llengua. En tractar-ne la tipologia observa que les més freqüents es produeixen en funció de l'interlocutor o per expressar una segona veu; les segueixen l'alternança per incorporar expressivitat, a causa d'incompetència lingüística, per influència del context, per incorporar efectes lúdics i per canvi de tema o redefinició d'una relació. En el cas del canvi en funció de l'interlocutor continua prevalent la norma de convergència cap al castellà observada per Vila uns anys abans, però amb la variació que es dona també una adopció del català per part d'alumnes castellanoparlants quan s'adrecen a catalanoparlants i, fins i tot, en alguns casos, en converses entre alumnes de famílies originàriament castellanoparlants. Com a norma general la convergència cap al català es dona en escoles amb una composició demolingüística majoritàriament catalanoparlant i situada en zones amb una elevada presència ambiental d'aquesta llengua. En el cas contrari, és a dir, en zones amb un baix nivell de coneixement oral del català i amb majoria d'alumnat castellanoparlant, la convergència continua sent vers el castellà. Els factors més rellevants que prediuen les tries lingüístiques dels alumnes estudiats són els que tenen a veure amb les seves relacions socials no familiars, la llengua dominant per part del conjunt d'alumnes de cada centre i els usos lingüístics majoritaris de la zona on s'ubica l'escola. Galindo conclou que encara que a grans trets es podria afirmar que per al conjunt de Catalunya la llengua de relació amb els mestres és el català i la de relació interalumnat al pati és majoritàriament el castellà, no es pot parlar, però, de l'existència d'una o altra llengua "marcada" per a les situacions semiespontànies de l'àmbit escolar, sinó que aquesta depèn, en darrera instància, dels diferents habitus existents arreu de Catalunya. Quins canvis d'usos comunicatius detecta Galindo? El més destacat és que mentre en les dècades anteriors els elements definitoris en la norma de convergència eren la identitat lingüística dels parlants i els destinataris, en el moment de fer el seu estudi és el context sociolingüístic el que adquireix una importància decisiva. Pel que fa a l'alternança de codi, els dos canvis més importants observats per Galindo es concreten en el fet que l'alternança a causa de l'interlocutor ha deixat de ser gairebé exclusiva i que ha crescut l'ús d'alternances discursives per part dels alumnes castellanoparlants.

## ■ 2.3 Joventut i llengua a les Illes Balears

En relació amb l'àmbit balear, l'obra que es comenta és una versió adaptada de la tesi de Joan Melià (1997) presentada a la Universitat de les Illes Balears al setembre de 1996. Melià limita el seu univers d'estudi a l'illa de Mallorca, però algunes de les característiques que percep en els joves mallorquins coincideixen amb les que ofereix l'obra dirigida per Javier Elzo, *Joves balears* (Elzo, 2002), per a tota la joventut balear, sobretot en allò que té relació amb la identitat i l'opinió sobre el conflicte lingüístic. En aquest punt els autors coincideixen en advertir que els joves balears accepten com a "normal" la coexistència del català i el castellà i el seu ús indistint. Totes dues obres assenyalen també que la situació històrica i socioeconòmica de les Illes fa d'aquestes un territori amb unes característiques prou diferenciades de la resta d'àrea de parla catalana, ja que es tracta d'una zona que ha patit un desenvolupament econòmic molt ràpid des d'un model basat en l'agricultura a un recolzat en el turisme, amb el conseqüent augment de població immigrada. Un factor decisiu per a Melià, que no trobem esmentat en *Joves balears*, és el desinterès per part de la classe dirigent i política balear vers la normalització lingüística i cultural de les Illes, unit a la consideració del castellà com a llengua de distinció i comunicació habitual en contraposició a un baix prestigi social de la llengua catalana. Melià treballa amb una mostra d'estudiants d'ensenyament secundari, preuniversitari i de formació professional de centres públics i privats de Palma i dels pobles de l'illa i els divideix en grups en funció de la procedència territorial dels pares (tots dos autòctons, parelles mixtes o tots dos immigrants). Estudia la llengua familiar, l'entorn lingüístic extrafamiliar —centrat en l'àmbit escolar i els mitjans de comunicació i audiovisuals—, els usos lingüístics amb interlocutors coneguts i desconeguts, les actituds i representacions sobre la llengua, el contacte i conflicte lingüístic i la normalització lingüística en diferents àmbits. Per a Melià els dos factors determinants sobre els coneixements i comportaments lingüístics dels joves mallorquins són l'origen geogràfic-lingüístic de les famílies i el lloc de residència. Percep un comportament diferent als pobles i a Palma, sobretot per part dels fills de matrimonis mixtes, qui tendeixen a optar pel castellà com a llengua de transmissió intergeneracional, independentment del seu origen geogràfic. En canvi les zones rurals presenten un context lingüístic més favorable a la continuïtat de l'ús familiar de la llengua catalana i, fins i tot, es dona un lleuger augment de l'ús d'aquesta llengua entre les famílies immigrades. La influència de l'escolarització en la competència lingüística és molt clara, ja que pràcti-

cament tots els alumnes, en qualsevol dels models escolars que segueixin, posseeixen les habilitats estudiades (comprensió i expressió orals i escrites). El coneixement de la llengua catalana, però, és en general superior a l'ús que se'n fa. Entre els joves mallorquins es dona un factor –també observat per Baldaquí en els joves valencians– de condicionament de l'ús a causa d'un fenomen d'inseguretat lingüística. Sovint s'identifica llengua “correcta” amb llengua estàndard i aquesta amb el dialecte central, la qual cosa provoca una desconfiança cap a la pròpia manera de parlar i que els autòctons tinguin la sensació que dominen millor el castellà que el català. En el procés de canvi lingüístic davant d'un desconegut o un no catalanoparlant la confluència lingüística es produeix majoritàriament cap al castellà, com un procés natural, i gairebé mai cap al català. Aquest fet no és només afavorit per la presència d'un alt contingent de població castellanoparlant, sinó també per l'alta presència de mitjans de comunicació en aquesta llengua, paral·lelament a la manca de mitjans en llengua catalana. Val a dir, però, que malgrat l'alt grau de conformitat amb la situació de bilingüïtzació social, la majoria de joves mallorquins mostren una actitud favorable vers les actuacions de planificació lingüística orientades a l'increment de l'ús social de la llengua catalana. Aquesta actitud es manifesta sobretot entre els de més edat i nivell d'instrucció, independentment del seu origen familiar.

#### ■ 2.4 Joventut i llengua al País Valencià

L'obra de Baldaquí (2006; cf. també Baldaquí, en aquest volum), pioner en l'estudi del model lingüístic que es divulga a l'escola i el que utilitzen els joves valencians, completa la visió sobre la situació de la llengua catalana entre la joventut a finals de segle en els tres territoris de parla catalana situats dins l'Estat espanyol. La recerca de Baldaquí se centra en el model i la seguretat lingüístiques dels joves valencians. En la seva anàlisi del *model lingüístic*, i conscient que els canvis produïts en les darreres dècades a nivell mundial afecten també la societat valenciana, Baldaquí focalitza en el canvi lingüístic i el grau de fidelitat del model de llengua dels joves respecte al tradicional de les generacions anteriors. Baldaquí percep un canvi important en el comportament lingüístic dels joves valencians respecte a les generacions anteriors i detecta tres elements fonamentals per a la seva explicació:

- 1) l'augment de la pressió del castellà com a llengua dominant;
- 2) el contacte amb la llengua estàndard valenciana gràcies a la introducció



del valencià en el sistema educatiu (sobretot en alumnes bilingües i valencianoparlants de programes bilingües);

- 3) el contacte amb el valencià tradicional. Aquest darrer influeix sobretot en els subsistemes fonètic i morfològic, mentre que l'exposició a la llengua normativa ho fa en l'ús lèxic.

Malgrat que la introducció del valencià en el sistema educatiu és el factor que més influeix en la variació lèxica que es dona entre joves i adults d'una banda, i entre els alumnes de programes educatius bilingües i els d'altres de l'altra, cal destacar el pes que té el model de llengua col·loquial tradicional en la configuració del model de llengua de l'alumnat valencià. Per al seu estudi de la *seguretat o inseguretat lingüística* dels joves en la preferència i ús de les diferents varietats del valencià (varietat estàndard, apresada però poc coneguda, i varietat tradicional col·loquial) en situacions comunicatives de la vida quotidiana Baldaquí construeix un test basat en els models de Labov i López Morales, les respostes del qual li porten a conclusions similars a les arribades per aquests altres autors per a altres llengües a nivell internacional. Ara bé, si la importància del context sociolingüístic resulta fonamental en tots els casos, en el valencià encara ho és més, ja que es tracta d'una llengua minoritzada, varietat geogràfica perifèrica i amb una posició secundària en el procés de normativització, on a més intervenen factors relacionats amb el prestigi de les varietats dialectals i de la llengua majoritària present, en aquest cas el castellà. Segons Baldaquí aquestes condicions fan que en el cas del valencià la seguretat o inseguretat lingüístiques i les seves tendències estiguin directament relacionades amb variables que considera com a índex de catalanitat lingüística o d'identitat valenciana dels enquestats, però en canvi no hi veu cap relació directa amb variables sociolingüístiques generals, d'influència en altres aspectes, com ara el sexe o la classe social. Conclou, per tant, que els joves són insegurs en l'ús de la llengua i considera que les divergències entre els diferents grups d'alumnes estan directament relacionades amb el programa educatiu que segueixen. Així, els que usen formes més normatives i se senten més segurs són els alumnes de primera llengua castellana que segueixen programes monolingües; els bilingües familiars i valencianoparlants escolaritzats en castellà usen preferentment formes tradicionals i els més insegurs són precisament els alumnes que tenen el valencià com a llengua primera i han seguit programes educatius amb aquesta com a llengua vehicular. Aquests darrers tendeixen a utilitzar les variants lingüístiques tradicionals de la comarca (col·loquials de vegades no acceptades per la normativa) però són conscients de quines són les formes més adequades pel que fa al grau de

formalitat o a l'ús normatiu. La inseguretats relacionada amb aquest ús constitueix per a Baldaquí un indicati clar de tendència al canvi lingüístic, que condueix cap a una major utilització de les variants lingüístiques normatives o més formals.

### ■ 3 Perspectives de futur

Quines perspectives de futur veuen aquests especialistes per a la llengua catalana? Són optimistes? Són pessimistes? Tots conflueixen en donar un gran valor a la tasca duta a terme per l'escola, però també són del parer que aquesta no pot ser l'única institució responsable de la salut de la llengua. Tots són conscients de les mancances i els perills a què està exposada la llengua catalana en el nou mil·lenni, però coincideixen a considerar que amb mesures adequades, el català podrà trobar el seu lloc, de prestigi i d'ús.

Pel que fa a les *Illes Balears*, Melià (1997) suggereix la necessitat d'impulsar actuacions de política lingüística, els protagonistes de les quals han de ser les entitats públiques (autonòmiques, però també estatals), les entitats amb forta presència social o els mitjans de comunicació de massa. Segons Melià un àmbit on cal reforçar la presència i l'ús de la llengua és l'escolar. També considera imprescindibles l'impuls d'accions prestigiadores del català, que tinguin en compte la varietat lingüística de Mallorca i ajudin a trencar la inseguretats dels parlants i el sentiment de poc prestigi de la llengua a les Illes Balears. Si no es dona un compromís de totes les institucions, polítiques i socials, però també dels mateixos individus, en la creació d'entorns propicis a l'expansió i el prestigi de la llengua catalana, Melià veu difícil que es trenqui la situació de tendència a la substitució lingüística, afavorida per la consideració de "normal" de la situació actual.

En relació amb el procés de normalització lingüística i l'extensió de l'ús social de la llengua estàndard al *País Valencià*, Baldaquí (2006) opina que malgrat el fort paper que hi està jugant l'escola, les limitacions de la mateixa institució, juntament amb la reduïda funcionalitat social del valencià, constitueixen dos factors de pes als quals hauran de fer front les institucions si realment existeix una voluntat de redreçament lingüístic al País Valencià. Baldaquí és de l'opinió que una possible reforma de la normativa, que acostés el model de llengua normatiu o més formal al model de llengua tradicional, contribuiria a reduir la inseguretats dels joves en l'ús de la llengua al mateix temps que augmentaria el seu grau d'acceptació per part dels seus usuaris.

En el cas de *Catalunya*, on existeix una política lingüística dirigida a la promoció i recuperació d'una llengua minoritària en base a principis morals i ètics, de drets lingüístics i nacionals, Vila (1996) opina que caldria plantejar la política lingüística aplicada a l'educació des d'una perspectiva fonamentalment utilitària i pragmàtica, dirigida a aconseguir objectius realment assolibles. Segons Vila, la feina inicial que du a terme l'escola veurà el seu fruit en la societat quan els alumnes que aprenen català hi trobin una utilitat, tant a nivell instrumental (trobar feina, divertir-se, desenvolupar-se en la societat) com integradora (relacionar-se amb els seus conciutadans). Aquesta opinió torna a prendre validesa quan ja ha passat gairebé una dècada del segle XXI i la societat catalana ha incorporat, i continuarà incorporant, un important contingent de població amb llengües familiars molt diverses. Galindo (2006) es qüestiona sobre el futur dels usos lingüístics, escolars i extraescolars, tenint en compte l'augment constant de l'alumnat de procedència estrangera, bona part del qual té el castellà com a llengua familiar. Els fills d'aquesta immigració només podran integrar-se a les pràctiques en català quan es trobin en contextos que afavoreixin l'ús d'aquesta llengua. Per això Galindo creu que cada cop prendran més importància les polítiques lingüístiques que s'apliquin en el futur en l'àmbit educatiu. Afirmar que només unes polítiques lingüístiques que s'estenguin més enllà de la tasca docent dins l'aula podran mitigar la fràgil distribució dels usos actuals de català i castellà en contextos informals. Per a Galindo l'objectiu de les etapes d'educació primària i secundària hauria d'anar més enllà de la plena competència lingüística en ambdues llengües i centrar-se en aconseguir que els alumnes siguin usuaris de la llengua catalana. I per aconseguir-ho cal que tinguin oportunitats d'usar-la. En aquest punt coincideix amb Vila en el sentit de la conveniència de l'aplicació de polítiques pragmàtiques amb fites assolibles. Al final de la seva tesi Galindo esbossa algunes idees sobre el futur de la llengua catalana i la manera de contribuir a l'extensió del seu ús entre els infants i joves de Catalunya. Aquestes iniciatives venen ampliades en la versió editada (Galindo, 2008: 191s.) amb propostes concretes centrades en l'àmbit escolar, ja que com ella mateixa afirma, "l'educació ha jugat, juga i seguirà jugant un paper crucial en l'elaboració i modificació de les actituds i pautes de comportament de la població". En un article coproduït per Vila i Galindo (2007: 27–31) es destaca la importància d'activar la complicitat de la resta d'agents socials implicats en la tasca de socialització dels joves, corregir desequilibris lingüístics en molts mitjans de comunicació de massa, com ara la televisió, i implicar els agents del món socioeconòmic a l'hora de demostrar la utilitat

laboral de la plena competència i ús del català. Centrant-se estrictament en el posicionament percebut en els joves de Catalunya, González (2008) creu que el català pot esdevenir una llengua de prestigi, que s'assumeixi com a pròpia, només si s'abandonen les posicions més antiinstitucionals característiques de la primera joventut. En cas contrari pot convertir-se en el marcador cultural dels joves que formen part dels grups socials privilegiats, dels quals el col·lectiu no identificat amb la llengua vol diferenciar-se. En funció de l'experiència personal de cada individu la llengua quedarà, o no, com a símbol del món de la política institucional, vers la qual la majoria de joves senten desafecció.

Centrat en l'evolució sociodemogràfica i sociolingüística dels darrers anys Querol (2007) opina que les dades que proporcionen l'*Índex de Transmissió Intergeneracional del Català* i les corresponents a l'adopció d'aquesta llengua per part de capes de població que no la tenien com a llengua inicial, fan preveure per a un futur immediat una situació similar a l'actual en els diferents territoris estudiats. És a dir: augment considerable de l'ús social del català a Catalunya, Andorra i les Illes Balears, moderat a la Comunitat Valenciana i sense avenç significatiu a la Franja de Ponent. En canvi, per a l'Alguer i la Catalunya Nord preveu una greu regressió, ja que per a ambdós territoris el factor edat es configura com a negatiu per al català, ja que tant la transmissió lingüística intergeneracional com les habilitats, els usos i les representacions lingüístiques baixen com més jove és la població. Ara bé, excepte en aquest darrer cas, Querol és optimista, ja que considera que tant l'augment de la permeabilització de fronteres lingüístiques entre els joves, com l'adaptació de la llengua catalana en les relacions interpersonals quan aquestes s'inicien en català pot contribuir de manera positiva al foment de l'ús d'aquesta llengua entre la població més jove. Aquest fet, juntament amb l'impacte d'unes polítiques lingüístiques favorables condueixen, en la seva opinió, a unes perspectives de futur propícies per a la llengua catalana. ■

## ■ Referències bibliogràfiques

Audiza, Eva (2005): «Participació», in Observatori Català de la Joventut (ed.), 251–270, <[www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/estudis17.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/estudis17.pdf)> [data de consulta 09.03.2009].

- Baldaquí Escandell, Josep M. (2006): *El model de llengua i la seguretat lingüística dels joves valencians*, València: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- Chessa, Enrico (2007): «La llengua fora de la llar», in Querol (ed.), 65–104.
- Elzo, Javier (ed.) (2002): *Joves balears*, Palma de Mallorca: Fundació Sa Nostra.
- Galindo, Mireia (2006): *Les llengües a l'hora del pati. Usos lingüístics en les converses dels infants de primària a Catalunya*, Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Filologia Catalana, <[www.thesisenxarxa.net/TDX-1220106-123928/index\\_cs.html](http://www.thesisenxarxa.net/TDX-1220106-123928/index_cs.html)> [data de consulta 25.06.2009].
- (2008): *Les llengües en joc, el joc de les llengües: l'ús interpersonal del català entre els infants i joves de Catalunya*, Lleida: Pagès.
- Generalitat de Catalunya, Secretaria General de Joventut (1999): *Enquesta a la joventut de Catalunya 1998*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria General de Joventut.
- , Secretaria General de Joventut (2004a): *Enquesta als joves de Catalunya 2002*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria General de Joventut.
- , Secretaria de Política Lingüística (2004b): *Estadística d'usos lingüístics a Catalunya 2003*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, <[www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Dades%20origen%20territori%20i%20poblacio/Altres/Arxiu/eulc2003.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Dades%20origen%20territori%20i%20poblacio/Altres/Arxiu/eulc2003.pdf)> [data de consulta 09.03.2009].
- Giner, Salvador (ed.) (2002): *Enquesta de la regió de Barcelona 2000*, Barcelona: Mancomunitat de Municipis de l'Àrea Metropolitana de Barcelona / Diputació de Barcelona.
- González i Balletbó, Isaac (2005): «Cultura», in Observatori Català de la Joventut (ed.), 173–219.
- (2008): «Els posicionaments polítics dels joves catalans. Una aproximació en clau lingüística», *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, hivern 2008, <[www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm08hivern/gonzalez1\\_4.htm](http://www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm08hivern/gonzalez1_4.htm)> [data de consulta 25.06.2009].
- / Collet Sabé, Jordi/ Sanmartín Morant, Josep (2007): *Participació, política i joves. Una aproximació a les pràctiques polítiques, la participació social i l'afeció política de la joventut catalana*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Institut de Govern i Polítiques Públiques.

- Grixti, Joe (2008): «'Glocalised' Youth Culture as Linguistic Performance: Media Globalisation and the Construction of Hybrid Identities», *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, hivern 2008, <[www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm08hivern](http://www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm08hivern)> [data de consulta 25.06.2009].
- Ipsos / Generalitat de Catalunya (ed.) (2005): *Grups de discussió per a l'avaluació de la campanya "Dóna orda al català"*, Barcelona: Ipsos. 2 B, <[www6.gencat.net/llengcat/socio/docs/2005\\_grups.pdf](http://www6.gencat.net/llengcat/socio/docs/2005_grups.pdf)> [data de consulta 09.03.2009].
- Martínez, Roger (2008): «Els adjectius "catalufo" i "cholo" com a produccions culturals», *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, hivern 2008, <[www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm08hivern/martinez1\\_3.htm](http://www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm08hivern/martinez1_3.htm)> [data de consulta 25.06.2009].
- Melià, Joan (1997): *La llengua dels joves: comportaments i representacions lingüístiques dels adolescents mallorquins*, Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Miret, Pau (2005): «Població», in Observatori català de la Joventut (ed.), 13–46.
- Observatori Català de la Joventut (ed.) (2005): *Informe sobre la joventut al 2005*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria General de Joventut.
- Orozco, Francisco Andrés (2002): «Joves, societat i institucions», in Elzo (ed.), 76–81.
- Querol, Ernest (ed.) (2007): *Llengua i societat als territoris de parla catalana a l'inici del segle XXI. L'Alguer, Andorra, Catalunya, Catalunya Nord, la Franja, Illes Balears i Comunitat Valenciana*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria de Política Lingüística.
- Sorolla, Natxo (2007): «Mitjans de comunicació i llengua», in Querol (ed.), 105–142.
- Torres i Pla, Joaquim (2007): «L'ús familiar i la transmissió lingüística intergeneracionab», in Querol (ed.), 41–63.
- Torrijos, Anna (2008): «Caracterització sociolingüística dels joves de Catalunya: alguns factors que expliquen els usos lingüístics», *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, hivern 2008, <[www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm08hivern/torrijos1\\_5.htm](http://www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm08hivern/torrijos1_5.htm)> [data de consulta 25.06.2009].

Vila i Moreno, Francesc Xavier (1996): *When classes are over: language choice and language contact in bilingual education in Catalonia*, Brusel·les: Vrije Universiteit, Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte.

— / Galindo Solé, Mireia (2007): «¿A pas de pardal? Els usos lingüístics entre l'alumnat de secundària a Catalunya», *Escola Catalana* 441, 27–31.

■ Elena Heidepriem, <ehaidepriem@uoc.edu>.

Zusammenfassung: Die vorliegende kommentierte Auswahl von Arbeiten katalanischer Autoren soll den Lesern ein Bild über die katalanische Jugendwelt aus zwei unterschiedlichen Perspektiven bieten. Einerseits werden allgemeinere Werke über aktuelle Jugendthematiken dargestellt, in denen auch soziolinguistische Daten der Gesamtgesellschaft aufbereitet werden. Andererseits geht es um Einzelstudien, vor allem Dissertationen, welche konkrete Fragestellungen zu sprachlichen Aspekten, Spracheinstellungen und Sprachgebrauch in verschiedenen jugendlichen Bevölkerungsgruppen in einzelnen Gebieten des katalanischen Sprachraums behandeln. Der Beitrag schließt mit einem Überblick über die Aussagen zu den Zukunftsperspektiven der katalanischen Sprache, wie sie von den behandelten Autoren gemacht werden. ■

Summary: This presented and commented upon selection of works by various Catalan-speaking authors allows the reader to learn more about the world of the Catalan youth from two different, yet complementary, perspectives. On the one hand, a general view of the youth of today and related topics are presented, as well as sociolinguistic information about the entire population of the Catalan-speaking territories. On the other hand, specific studies – mainly doctoral theses – analyzing specific questions about linguistic aspects, opinions, linguistic attitudes and uses, in different areas related to particular youth groups in specific areas of the Catalan-speaking territory, are commented upon. Finally, an overview is given of prospects that these specialists see for the future of the Catalan language. [Keywords: Youth, sociolinguistics, research, bibliography]. ■





# „Creixent saber, l'ignorança's desperta“ – Ausiàs Marchs *Cant CXIII* und die Grenzen des menschlichen Wissens

Isabel Müller (München)

## ■ 1 Zur Pluralisierung und Verbreitung von Wissen im 15. Jahrhundert

Im Europa des ausgehenden Mittelalters erfahren die Strukturen des Wissens einen grundlegenden Wandel. Dieser äußert sich zum einen in einer Vermehrung und Ausdifferenzierung der Wissensbestände (die einhergeht mit der allmählichen Loslösung der Wissenschaften von der Theologie), zum anderen in einer Popularisierung des Wissens, welche die bis 1300 weithin geltende Gleichung *clericus = litteratus*, *laicus = illitteratus* aufhebt. Sichtbares Zeichen für das die Grenzen der Universitäten und des lateinischen Gelehrten Diskurses sprengende Interesse an Bildung und den Bedarf an Unterweisung ist die stetig wachsende Zahl von Wissensliteratur in den Volkssprachen, die einer neuen Schicht alphabetisierter Laien grundlegende naturwissenschaftliche, medizinische, astronomische und historisch-geographische Kenntnisse, aber auch Morallehre und Glaubenswissen vermittelt.<sup>1</sup>

---

1 Den Adressatenkreis dieser Texte bilden Angehörige des Adels und der städtischen Oberschicht sowie Vertreter handwerklicher, juristischer und merkantiler Berufe (wobei es der Gruppe der letztgenannten, welche vom Barbier bis hin zu Schmied reicht, dabei freilich weniger um umfassende Bildung als vielmehr um das für ihre Profession erforderliche Fachwissen zu tun war). – In den letzten zwei Jahrzehnten sind eine Reihe von Arbeiten publiziert worden, die einen Einblick darin geben, wie sich dieser Prozess der Pluralisierung und Verbreitung von Wissen in der *Corona d'Arago* vollzogen hat, genauer: welche sozialen Gruppen Träger dieser Transformation waren, auf welche Art und Weise Wissen vermittelt wurde, was für Wissensbestände hierbei den Schwerpunkt bildeten und, nicht zuletzt, durch welche Maßnahmen institutioneller Einflussnahme (etwa der Vergabe von Titeln und Lizenzen) auch dieses volkssprachige Wissen einer sozialen Kontrolle unterzogen wurde (stellvertretend seien hier nur die Veröffentlichungen von Lluís Cifuentes genannt, insbesondere seine bereits in zweiter Auflage verlegte Monographie *La ciència en català a l'Edat Mitjana i el Renaixement* [Cifuentes, 2006]).

Seit einiger Zeit beschäftigt sich auch die Literaturwissenschaft mit diesen Textsorten, wobei der Frage, auf welche Weise zeitgenössische literarische Texte wissenschaftliche Diskurse aufgreifen, kommentieren oder auch verfremden, besondere Aufmerksamkeit zukommt. Auch die March-Forschung hat in den letzten Jahren wiederholt auf die Relevanz dieser Fragestellung hingewiesen, allerdings setzen sich die bislang hierzu erschienen Arbeiten nur sehr punktuell mit diesem Merkmal der Dichtung des Valencianers auseinander.<sup>2</sup>

Im Folgenden soll es darum gehen, am Beispiel des *Cant CXIII*<sup>3</sup> aufzuzeigen, wie March bestimmte Wissensdiskurse, hier vor allem aus dem Bereich der aristotelisch-thomistischen Psychologie und Ethik, literarisch inszeniert.

## ■ 2 *La vida-s breu e l'art se mostra longa*

Das Problem des Wissens bzw. der Begrenztheit des menschlichen Wissens beschäftigt March in einer Vielzahl von Gedichten, in wenigen jedoch ist es von so zentraler Bedeutung wie in dem *Cant CXIII*.<sup>4</sup> Das Gedicht beginnt mit einer sich über vier Verse erstreckenden Glosse des bekannten ersten Aphorismus des Hippokrates, welche gleichsam als Motto des gesamten Texts fungiert:

- 
- 2 Für Marchs Auseinandersetzung mit zeitgenössischen theologischen, moralphilosophischen und medizinisch-naturwissenschaftlichen Fragen sei exemplarisch auf die Arbeiten von Archer (1991 und 1993), Badia (1996 und 1997), Cabré (1996) und Terry (1994 und 1997) verwiesen.
  - 3 Einige einleitende Bemerkungen: Der *Cant CXIII*, der in frühen Handschriften und Drucken unter der Rubrik *cant moral* oder *obres morals* figuriert, gehört mit seinen 254 Versen (25 Strophen zu je 10 *deca-sil·labs* und eine *Tornada* bestehend aus vier Versen) zu den ‚langen‘ Gedichten des *corpus marquià*. Statt der für Marchs Gedichte – und die Tradition der provenzalisch-katalanischen Dichtung insgesamt – typischen Kanzonnenform mit Strophen à 8 Versen werden hier Strophen bestehend aus acht *versos croats* (umschlingende Reime: ABBA CDDC) und einem Distichon verwendet. Im *Cant CXIII* ist dieses Distichon in aller Regel als Satzform gestaltet, die den Inhalt der vorangehenden Verse zusammenfasst (in den frühneuzeitlichen Drucken ist der Doppelpers auch typographisch von dem zugehörigen Oktett abgesetzt; zur Satzform als Strukturelement für die Dichtung Marchs – mit Bezug auch auf den *Cant CXIII* – vgl. Archer, 2004). Die hier verwendete Strophenform findet sich in nur sieben weiteren Gedichten des Valencianers (LXXXVII, XCII, CXII, CXVI, CXVII, CXVIII und CXIX).
  - 4 Dies lässt sich schon allein quantitativ, an der Vielzahl der Lexeme aus der Isotopie des Wissens (*saber, conèixer, entendre, aprendre, comprendre, sabent, savi, ciència, enteniment, raó, seny, juí, experiment, art, ignorància* etc.) bemessen.

La vida's breu e l'art se mostra longa;  
 l'esperiment defall en tota cosa;  
 l'enteniment en lo món no reposa;  
 al juhí d'hom la veritat s'allonga. (vv. 1–4)<sup>5</sup>

Die lateinische Version des Aphorismus war im Mittelalter weithin bekannt: „Vita brevis, ars longa, occasio praeceps, experimentum periculosum, iudicium difficile“.<sup>6</sup> Auch existierten bereits seit dem 14. Jahrhundert volkssprachliche, namentlich katalanische Übersetzungen der Sprüchesammlung.<sup>7</sup> Da die Kenntnis des genauen Wortlauts bei March wie auch bei seinen Lesern vorausgesetzt werden kann, erscheint es um so augenfälliger, dass der Dichter dem Sinnspruch durch die Veränderung des Ausgangstexts eine neue Wendung gibt. In seiner ursprünglichen Bedeutung beschreibt der Aphorismus die Herausforderungen des ärztlichen Handwerks: Ein Menschenleben reicht kaum, sich das große Feld medizinischen Wissens zu erarbeiten; und selbst wer die Theorie beherrscht, wird doch in der Praxis stets auf neue Proben gestellt – der günstigste Moment (*ocasio*) für einen ärztlichen Eingriff verstreicht in Windeseile, auf die Erfahrung (*experimentum*) ist nicht immer Verlass und eine Diagnose (*iudicium*) erweist sich in manchen Fällen als heikel. Marchs Interpretation des Aphorismus hingegen zielt in eine andere, allgemeinere Richtung: sie stellt die Erkenntnisfähigkeit des Menschen überhaupt in Frage. Das Wissen, welches der Mensch sich im Laufe seines Lebens erwirbt („art“, v. 1), aber auch seine kognitiven Fähigkeiten – versinnbildlicht in den Schlüsselbegriffen „esperiment“, „enteniment“ und „juhí d'hom“<sup>8</sup> (vv. 2–4), die in exponierter Stellung jeweils am Versanfang stehen – sind limitiert. In diese Linie der Kritik schreibt sich auch der auf den ersten Blick ‚originalgetreue‘

5 ‚Das Leben ist kurz, das Handwerk hingegen erscheint von Dauer,/ die Erfahrung schlägt in allem fehl,/ der Verstand verweilt nicht in der Welt/ und von der Urteilkraft des Menschen entfernt sich die Wahrheit.‘ – Hier wie auch im Folgenden wird nach der von Pere Bohigas besorgten Ausgabe zitiert: Ausiàs March (?2000), *Poesies*, Barcelona: Barcino. Die deutsche Übersetzung in den Fußnoten ist von der Verfasserin.

6 ‚Das Leben ist kurz; die Kunst ist lang; der rechte Augenblick geht schnell vorüber; die Erfahrung ist trügerisch; die Entscheidung schwierig.‘ (Hippokrates, 1994: 192)

7 Diese waren offensichtlich nicht nur für Vertreter medizinischer Berufe gedacht, sondern richteten sich auch an ein interessiertes höfisches bzw. städtisches Publikum (vgl. Carré in Hipòcrates, 2000: 7–27).

8 Während ‚esperiment‘ und ‚juhí d'hom‘ mit den lateinischen Termini ‚experimentum‘ und ‚iudicium‘ korrespondieren, tritt an die Stelle der hippokratischen ‚ocasio‘ bei March der Begriff ‚enteniment‘, wodurch der Wechsel des semantischen Wortfeldes – von ärztlicher Praxis hin zu menschlicher Erkenntnisfähigkeit – zusätzlich markiert wird.

Anfangsvers ein: das Verb *mostrar* wird hier nicht in seiner geläufigen Bedeutung von ‚zeigen, beweisen‘ verwendet – ‚das Handwerk erweist sich als lang‘ –, sondern im Sinne von ‚den Anschein von etwas geben‘, also: ‚das Handwerk ist nur dem Anschein nach langlebig‘. In Wirklichkeit jedoch, so die implizite Bedeutung des Verses, sind auch die menschlichen *artes*<sup>10</sup> vergänglich und nichtig.<sup>11</sup>

Während die vier Eingangsverse das Thema des Gedichts ankündigen, dienen die übrigen Verse der ersten Strophe und die Folgestrophe dazu, dieses weiter auszudifferenzieren (und damit gewissermaßen den ‚Plan‘ des Gedichts zu entwerfen):

No solament és falta de natura,  
mas nós matexs fem part en l'ignorança;  
aquesta és en tan gran abundança,  
que'l món nos és tenebra molt escura.  
Qui tant no sap, en dos errors encorre:  
ignora si, ne veu lo temps qui'l corre.

Naturalment Ignorança-ns guerreja.  
En esta part no podem d'ella storçre;  
per altres parts li podem camí torçre,  
mas no volem, de què-ns és cosa leja.

- 
- 9 In diesem Sinne verwendet March das Verb auch an einer späteren Stelle: „Los béns del món mostren fi e no-n tenen“ (v. 229) // „Die weltlichen Güter geben vor ein Ziel zu haben, doch sie haben keines“.
- 10 Der Terminus *art* bedeutet hier nicht etwa ‚Kunst‘, sondern ‚Handwerk, erlernbare Kunstfertigkeit‘, entsprechend dem griechischen *techné* im Original (nur in diesem Sinne verwendet March das Lexem in seinem Werk: vgl. XXX,3; XXXII,34; XLIX,6; LXXI,27; LXXVI,34; XCVIII,34; CII,18; CXXVII,143 und 236; CXXVIII,66 und 386). Die uns heute geläufige Lesart des (dann isoliert zitierten) ersten Verses des Aphorismus als Preis der Langlebigkeit der Kunst (im Sinne von ‚Kunstwerk‘) im Vergleich zur Kürze eines Menschenlebens ist jüngeren Datums und beruht auf einer Missinterpretation des Begriffs *ars*.
- 11 Die in dem Gedicht zahlreichen Vergleiche und Metaphern aus der Welt der Medizin bestätigen diese Lesart, als Beispiel sei nur auf die Verse 81–84 verwiesen („Molt hom coneix, cuytat, corrent al metge,/ dient sos mals per fer sa vida larga./ De l'esperit, algun hom no s'allarga/ en demanar quin mal li té lo setge“ // ‚Ich kenne viele, die mit schnellen Schritten zum Arzt eilen/ und über ihre Wehwehchen klagen, damit dieser ihr Leben verlängere./ Doch wenn es um den Geist geht, hat es keiner eilig damit/ danach zu fragen, von welchem Übel er besessen ist.‘), in denen mit deutlichem Bezug zum Einleitungsvers („la vida's breu“ vs. „per fer sa vida llarga“) dem ärztlichen Handwerk (stellvertretend für die weltlichen *artes* überhaupt) jeder Belang abgesprochen wird: Wenn es um die Gesundheit der Seele und damit um das menschliche Heil geht, vermag kein Arzt zu helfen. (Vgl. auch die vv. 115–118, 149f., 181–188, 213f., 221–224.)

Ço que libert és a nós qu'aprenguéssem,  
 no y trebllam per nostra negligença,  
 e, mal fahent, de bé perdem sciència.  
 Donchs, com serà que res de bé-ntenguéssem?  
 Per dues parts l'ignorança és tanta,  
 que'l més sabent, de si mateix s'espanta. (vv. 5–20)<sup>12</sup>

Die Unwissenheit („l'ignorança“) des Menschen hat zwei Ursachen: die eine liegt in seiner Natur („falta de natura“, v. 5) – an dieser trägt der Mensch keine Schuld –, für die andere zeichnet er jedoch selbst verantwortlich („nós matexs fem part“, v. 6). Einen ersten Hinweis auf die moralische und heilsrelevante Dimension der menschlichen „ignorança“ gibt der Vers 8, welcher vermittelt traditioneller Metaphorik auf die ‚Dunkelheit‘ („tenebra molt escura“) einer Welt ohne das ‚Licht‘ Gottes verweist: ein Leben in Unwissenheit ist zugleich auch ein Leben ohne Gott und somit ohne Aussicht auf Erlösung.

Die zweite Strophe greift den Gegensatz zwischen unverschuldeter und selbstverschuldeter „ignorança“ wieder auf. Auffällig ist eine schon in der ersten Strophe zu beobachtende Disproportion bei der Behandlung der beiden Aspekte (die auch für den Text in seiner Gesamtheit kennzeichnend ist): nur die Verse 11 und 12 beschäftigen sich mit der durch die Natur („[n]aturalment“, v. 11) des Menschen bedingten Unwissenheit, ganze sechs Verse (vv. 13–18) dagegen mit der durch seine „negligença“ verursachten.<sup>13</sup> Diese unterschiedliche Gewichtung erklärt sich aus dem besonderen Status der letztgenannten: Wie bereits Pagès (1925: 136) mit

12 „Und dies ist nicht allein die Schuld der Natur,/ vielmehr tragen wir selbst zur Unwissenheit bei/ und diese ist so unsagbar groß,/ dass die Welt für uns tiefe Finsternis ist./ Wer das nicht weiß, verfällt zwei Irrtümern:/ er erkennt sich selbst und sieht die Zeit nicht, die ihn flieht. // Es ist naturgegeben, dass wir von Unwissenheit befallen sind./ In dieser Hinsicht [= in all jenen Dingen, in denen wir unserer menschlichen Natur unterliegen] können wir ihr nicht entkommen;/ doch können wir ihr in anderer Hinsicht [= in all jenen Dingen, in denen wir unserer menschlichen Natur nicht unterliegen] aus dem Weg gehen./ Aber das wollen wir nicht, darum ist sie uns auch so hässlich./ Das, was uns frei steht zu lernen/ wollen wir uns wegen unserer Nachlässigkeit nicht aneignen/ und indem wir schlecht handeln, verlieren wir die Kenntnis vom Guten./ Wie sollten wir da in der Lage sein, das Gute zu verstehen?/ Die Unwissenheit ist gleich in zweierlei Hinsicht so riesig,/ dass es auch dem Klügsten noch vor sich selbst graut.“

13 In der ersten Strophe ist nur der Vers 5 der *ignorança natural* gewidmet, während die durch den Menschen selbst verschuldete Unwissenheit immerhin drei Verse abhandeln (vv. 6–8). Dieses Verhältnis 1:3 wird in Strophe 2 bewahrt, lediglich die Anzahl der jeweiligen Verse verdoppelt sich von der ersten zur zweiten Strophe (Natur: 1 > 2 Verse, menschliche Nachlässigkeit: 3 > 6 Verse).

dem Verweis auf einen entsprechenden Passus bei Thomas von Aquin (*STh* Ia–II<sup>ae</sup>, q. 76 a. 2 co.) bemerkt hat, ist die *ignorantia*, welche aus der Nachlässigkeit des Menschen resultiert (*propter negligentiam*) und somit eine willentliche ist (*ignorantia voluntaria*) – man vergleiche die Verse 13–16: „podem [...] mas no volem“, „[ç]o que libert és a nós [...] no y treballam“ –,<sup>14</sup> aus theologischer Sicht eine Unterlassungssünde (*peccatum omissionis*).<sup>15</sup> Das Verharren in einem Zustand der Unwissenheit hat jedoch noch eine weitere moraltheologische Implikation: Wer schlecht handelt („mal fahent“, v. 17) – und dies heißt in einem christlichen Kontext nichts anderes als dass man die eigentliche Bestimmung des Menschen, nämlich: ein gottgefälliges Leben zu führen, bewusst verkennt und sich, statt nach dem hohen Gut christlicher Tugend zu streben, allein den weltlichen Gütern hingibt –, verliert als Konsequenz aus diesem zum Habitus gewordenen Verhalten auch die Kenntnis vom Guten („mal fahent, de bé perdem sciença“, v. 17).<sup>16</sup> Was für Folgen sich aus diesem Unvermögen, das ‚wahre‘ Gute zu erkennen, für den Einzelnen ergeben, wird im Verlauf des Gedichts noch weiter expliziert. Die zentrale Problematik des Texts ist in konziser Form jedoch bereits in diesen Versen formuliert: das Verhalten eines Menschen und seine Fähigkeit zur Erkenntnis bedingen einander, Wissen bzw. Unwissen hat damit stets auch eine moralische Dimension.<sup>17</sup>

14 In diesem Sinne auch an späterer Stelle: „si-ns pream poch, no-n cometem errades/ fins a venir que no-ns plau conexença/ de nós mateixs, axí de cors com d’arma./ D’aquest saber cascú ses mans desarma;/ de mal de si a’lgú no-l plau sciença.“ // „Sind wir mit uns selbst ehrlich, so begehen wir keinen Fehler,/ wenn wir zu der Erkenntnis gelangen, dass uns die Kenntnis/ von uns selbst nicht gefällt, und zwar in Bezug auf Körper und Seele./ Mit diesem Wissen möchte keiner etwas zu tun haben,/ keinem gefällt das Wissen um die eigene Unzulänglichkeit.“ (vv. 44–48)

15 Zu den unterschiedlichen Arten der *ignorància* und ihrem jeweiligen Sündengrad vgl. auch die Ausführungen Francesc Eiximenis’ im 54. Kapitel seines *Terç del Crestià* (Eiximenis, 1983: 86–88).

16 Der Begriff *habitus* fällt an dieser Stelle zwar nicht, muss aber implizit mitgedacht werden. Auch in Marchs Gedicht CIV,284f. wird der Zusammenhang zwischen einem (in diesem Fall explizit als *Habitus* bezeichneten) schlechten Verhalten und dem Verkennen der Wahrheit hergestellt: „ans de aver del ver la conexença/ [els hòmens] han engenrats hàbits dels mals conceptes“ / „noch bevor sie Kenntnis vom Wahren erlangen,/ haben die Menschen schon den Samen gelegt für die Habitus der schlechten Ideen“. – Üblicherweise findet der Begriff jedoch vor allem in denjenigen Kontexten Verwendung, in denen man ihn aus moralphilosophischer Perspektive zuallererst erwarten würde: nämlich immer dann, wenn von Lastern und Tugenden die Rede ist, die durch gewohnheitsmäßiges Handeln gleichsam in die Natur des Menschen übergehen (vgl. etwa C,153–160).

17 Die Verbindung von Wissen und Tugend (*bé*) auf der einen, Unwissenheit und Laster

## ■ 3 Gedichtaufbau, Dynamik und Sprecherhaltung

Der Aufbau des *Cant CXIII* lässt sich wie folgt beschreiben: In den ersten beiden Strophen wird die Argumentationslinie des ganzen Gedichts entwickelt. Die Verse 1–4 geben das Thema vor: die Begrenztheit des menschlichen Wissens (exemplifiziert anhand der *artes*) und der Erkenntnisfähigkeit des Menschen (*esperiment, enteniment, jubí*). Die nachstehenden Verse 5–20 fungieren als *introductio thematis*: sie führen die zentrale Unterscheidung zwischen unverschuldeter und selbstverschuldeter Unwissenheit (*ignorança*) ein und verweisen auf die heilsrelevante Komponente der Problematik. Der Ausführung des Themas (*dilatatio*) dienen die übrigen Strophen des *Cant*, wobei der eingangs gemachten *divisio thematis* entsprechend zunächst diejenige Unwissenheit abgehandelt wird, die in der Natur des Menschen (*natura*) ihre Ursache hat (Strophen 3–4), bevor dann, in weitaus ausführlicherer Form, auf die Ignoranz eingegangen wird, welche in der Nachlässigkeit des Menschen (*negligença*) gründet (Strophen 7–24). Der *Cant* endet mit einer Anrufung der Gottesmutter (der problematische Status dieser *Tornada* ist an späterer Stelle noch ausführlich zu kommentieren).<sup>18</sup>

Bevor anhand von ausgewählten Strophen die Argumentation des Texts nachvollzogen werden soll, seien noch einige Bemerkungen zur Dynamik des Gedichts und zur Haltung des poetischen Sprechers vorangestellt. Der *Cant* beginnt mit der Gemahnung an die Vergänglichkeit der Zeit – „[l]a vida's breu“ (v. 1)<sup>19</sup> – und endet mit dem Tod: „Dels fets la fi la

---

(*mal*) auf der anderen Seite wird über die Assoziation des Zustands der Unwissenheit mit dem stark moralisch und religiös konnotierten Begriff *tenebra* implizit schon in Strophe 1 hergestellt.

18 Die Begriffe ‚thema‘, ‚introductio thematis‘, ‚divisio thematis‘, ‚dilatatio‘ sind mit Bedacht gewählt. In der Tat erinnert das Gedicht (insbesondere die ersten beiden Strophen) in seiner Struktur an zeitgenössische Predigttexte – mit dem (nicht unerheblichen) Unterschied, dass an die Stelle des auszulegenden Bibelworts (mit dem eine Predigt zu beginnen pflegt) der hippokratische Aphorismus als ‚thema‘ des Texts tritt (das Wort der göttlichen Autorität ist also durch das einer weltlichen ersetzt). Damit soll selbstverständlich nicht behauptet werden, March imitiere – oder gar: parodierte – die betreffende Gattung (auch ist dieses Gattungsmuster nicht für den Text in seiner Gesamtheit bestimmend). Nichtsdestoweniger scheint es plausibel anzunehmen, dass March – wie andere Dichter der Zeit auch – hier bewusst kompositorische Elemente verwendet, die einem üblicherweise in Predigttexten begegnen (Wenzel, 2005: 92–96).

19 Der Schlussvers der ersten Strophe nimmt diesen Gedanken wieder auf („ne veu lo temps qui'l corre“, v. 10). Das Vanitas-Motiv verstärkt den appellativen Charakter des Texts, d.h. die implizite Aufforderung an den Leser, sich vom Pfad der Tugend (der auch jener der Erkenntnis ist) nicht zu entfernen: gerade weil dem Menschen auf Erden

mort ne determena<sup>20</sup> (v. 241). Je näher das Ende von *Cant CXIII* rückt, desto größer wird der Raum, den die Todesthematik einnimmt.<sup>21</sup> Dadurch wird das Moment der Dringlichkeit, welches im Vanitas-Motiv am Gedichtanfang zum ersten Mal aufscheint, unterstrichen: der Text gewinnt an Dynamik. Wie das Leben des Menschen, so suggeriert die Struktur des Gedichts, läuft auch der Text auf dieses eine Ziel zu: den Tod. Dem inneren Antrieb des Gedichts entsprechend nimmt auch der Grad der emotionalen Beteiligung des Sprechers zu. Während in den Anfangsstrophen allein das verallgemeinernde *Wir* verwendet wird – die erste Person Singular taucht erstmals in Strophe 7 auf, zu Beginn desjenigen Abschnitts also, der sich mit der schuldhaften Unwissenheit des Menschen auseinandersetzt –, verändert sich die Sprecherhaltung im Lauf des Gedichts von einem scheinbar unberührten Dozieren hin zu persönlicher Betroffenheit: in Vers 147 gesteht das poetische Ich im sprachlichen Gestus christlicher Reue die eigene Unzulänglichkeit ein („de mi confés [...]“), auf seine konkrete Situation – und nicht auf den Menschen als solchen – ist auch der Vergleich in Strophe 19 bezogen („semblant me trob al qui [...]“, v. 181) und in der Tornado schließlich spricht es als reuiger Sünder, dem nur noch die angerufene Gottesmutter zu helfen vermöchte. Die Veränderung in der Haltung des Sprechers hat Folgen auch für die argumentative Struktur des Texts: was wie ein moralischer Traktat oder eine Predigt mit klarem Aufbau und logischer Ordnung beginnt, wendet sich immer mehr zu einem dramatischen Monolog, in dem in Form nur noch lose miteinander ver-

---

nur kurze Zeit beschieden ist, soll er diese nicht mit jenen Dingen vergeuden, die ihn in die Irre leiten. Seneca interpretiert den ersten Vers des betreffenden Aphorismus' in seiner Schrift *De brevitae vitae* (I,1) in ebendiesem Sinne: das Leben *ist* nicht kurz, erst die Menschen *machen* es kurz, indem sie ihre Zeit mit nichtigen Dingen vergeuden, statt sich dem philosophischen *otium* hinzugeben.

20 ‚Ziel und Zweck der Dinge bestimmt allein der Tod.‘

21 Dies ist allein schon an der wachsenden Zahl von Versen ersichtlich, die um dieses Thema kreisen. In den Vergleichen der Strophen 12 und 19 dient das Motiv der Krankheit und des unerwarteten Todes dazu, die Ahnungslosigkeit der Menschen hinsichtlich ihres Schicksals zu illustrieren. Dieses Dilemma der menschlichen Existenz thematisiert – in dramatischerer Form – auch die Strophe 21. Der Sprecher setzt an mit der rhetorischen Frage „¿Qui pot saber què d'ell los fats ordenen,/ quant, com e hon finarà los seus dies?“ (vv. 201f.) // ‚Wer vermöchte zu wissen, was das Schicksal ihm vorherbestimmt hat,/ wann, wie und wo er seine Tage beenden wird?‘, und verdeutlicht das Gefühl der Ohnmacht, das den Menschen beim Gedanken an sein Ende befällt, anhand von Vergleichen aus unterschiedlichen Bereichen des Lebens (vv. 203–210). Unter diesem Aspekt behandelt auch die an einer späteren Stelle zitierte Schlussstrophe 25 das Thema des Todes.



bundener Strophen ein sündiges poetisches Ich sein Unvermögen beklagt, ein Leben im Sinne der christlichen Tugendlehre zu führen.

#### ■ 4 *L'ignorança per falta de natura*

Nach den beiden einleitenden Strophen wendet sich der Sprecher zunächst derjenigen Form der *ignorança* zu, welche in der Natur des Menschen gründet. Diese *natürliche* Begrenztheit seiner kognitiven Fähigkeiten erklärt sich durch den Umstand, dass in den Prozess der Erkenntnis neben der Seele stets auch der Körper involviert ist – derjenige Teil des menschlichen Kompositums also, der aufgrund seiner Materialität korrumpierbar ist. Die Probleme, die sich aus diesem Abhängigkeitsverhältnis ergeben – der Mensch kann nur zu Erkenntnis gelangen, wenn Sinne und Intellekt fehlerfrei interagieren –, werden unter Zuhilfenahme von Konzepten aus dem Bereich der aristotelisch-thomistischen Psychologie beschrieben.<sup>22</sup>

Es ist davon auszugehen, dass das zeitgenössische Publikum mit den zugrundeliegenden wissenschaftlichen Theorien durchaus vertraut war. Um auch dem heutigen Leser das Verständnis der im Folgenden zitierten Strophe 3 zu erleichtern, seien die wesentlichen Punkte hier jedoch noch einmal zusammengefasst:<sup>23</sup> Jede menschliche Erkenntnis nimmt ihren Anfang in der sinnlichen Wahrnehmung. Die *sensus exteriores* (Gehör-, Geruchs-, Geschmacks-, Tast- und Sehsinn) leiten die noch ungefilterten Sinneseindrücke an die *sensus interiores* weiter (*sensus communis*, *imaginatio*, *vis cogitativa* und *memoria*), die diese dann verarbeiten und in Form mentaler Bilder, der *species sensibiles*, verfügbar machen. Aus diesen *species sensibiles* formt der tätige Intellekt (*intellectus agens*) intelligible Bilder (*species intelligibiles*), d.h. er abstrahiert aus der konkreten, sinnlich wahrnehmbaren Form eines Gegenstandes seine universelle, von den individuellen Akzidentien befreite Wesensform.<sup>24</sup> Der mögliche Intellekt (*intellectus possibilis*)<sup>25</sup> schließ-

22 Beschreibungen dieser kognitiven Prozesse, an denen sowohl die sensitive als auch die rationale Seele teilhaben, finden sich auch an anderer Stelle von Marchs Werk (vgl. hierzu Cabré, 1996).

23 Bei meiner Darstellung stütze ich mich – neben den entsprechen Texten aus dem aristotelischen und thomistischem Corpus – im wesentlichen auf Harvey (1975) und van Steenberghen (1983: 79–93).

24 Um die Wesensform der Dinge, ihre ‚Washeit‘ (*quidditas*), abstrahieren zu können (und damit die Grundlage zu schaffen, um komplexere kognitive Prozesse in Gang zu setzen), bedarf der tätige Intellekt des *lumen naturale*. Dieses ‚natürliche Licht‘ des Verstandes erst ist es, welches die Erkenntnis ermöglicht (es ist das Apriori), Ausgangspunkt der Erkenntnis ist jedoch die Sinneswahrnehmung.

lich beurteilt, vergleicht und ordnet diese intelligiblen Bilder und gelangt auf diese Weise zu universellen Konzepten, den *universalia*.<sup>26</sup>

Déu no ntenem sinó sots qualche forma  
 presa pel seny, e Déu no és sensible,  
 ne ns és a nós substància conexible:  
 l'enteniment ab la rahó la forma.  
 Los accidents sol bastam a conéxer,  
 e havem obs los migs que disposts sien;  
 embarchs havem tants, que'l juhí desvien,  
 mudant juhí, minvant e fahent créxer.  
 Nostre saber a molt poch nos abasta,  
 e passió totalment lo degasta. (vv. 21–30)<sup>27</sup>

Während die ersten fünf Verse das oben Referierte am Beispiel der Gotteserkenntnis gleichsam erläutern – der Mensch vermag mit den Sinnen nur die Akzidentien wahrzunehmen („[l]os accidents sol bastam a conéxer“, v. 25), erst der Verstand formt aus diesen Sinneseindrücken („sots qualche forma/ presa pel seny“, v. 21f.) intelligible Bilder und dringt so zum Wesen der Dinge selbst vor („substància“, v. 22)<sup>28</sup> –, benennt der Vers 26 die Bedingung dafür, dass dieser Erkenntnisprozess sich fehlerfrei vollzieht: „havem obs los migs que disposts sien“. Sind die Vehikel der Erkenntnis (*los migs*), die äußeren und inneren Sinne, nicht funktionstüchtig – sei es, weil sie einer Täuschung unterliegen, sei es, weil Krankheit, Schlaf oder Leidenschaft sie verdunkeln –, ist das Erkennen des Wahren und

25 Der *intellectus possibilis* muss gedacht werden als ein zunächst rein rezeptives, passives Erkenntnisvermögen, das erst durch die Aktivität des *intellectus agens* von dem Zustand der Möglichkeit (*potentia*) – daher die Bezeichnung als ‚möglicher Verstand‘ – in den der Aktualität (*actus*) überführt wird.

26 Der menschliche Verstand verfügt über keine angeborene Erkenntnis (*ideae innatae*), er muss sich diese erst durch Erfahrung erwerben (Thomas von Aquin gebraucht dafür das Bild der *tabula rasa*, einer leeren Tafel, die im Lauf des Lebens beschrieben werden muss [*STb I<sup>a</sup>, q. 101 a. 1*]). Mit der Zeit entwickelt sich unser Verstand vom Stadium konfusen Wissens bis hin zu präziser Kenntnis.

27 ‚Gott verstehen wir nur anhand eines Bildes,/ erfasst von den Sinnen, Gott selbst aber ist nicht sinnlich wahrnehmbar/ und seine Substanz kann von uns nicht erkannt werden./ Erst der Verstand formt sie mit der Vernunft zusammen./ Wir sind lediglich dazu in der Lage, die Akzidentien zu erkennen,/ und dafür ist es notwendig, dass die Vehikel [der Erkenntnis] funktionstüchtig sind;/ es gibt so viele Hindernisse, welche die Urteilskraft fehlleiten,/ die Urteilskraft verändern, verringern oder vermehren./ Unser Wissen hilft uns nicht viel weiter/ und die Leidenschaft verbraucht es gänzlich.‘

28 So vermag der Mensch bei der Eucharistie sinnlich nur die Akzidentien von Brot und Wein zu erfassen (ihre Gestalt, ihren Geschmack etc.), nicht jedoch ihre Substanz: Leib und Blut Christi.

Eigentlichen im Grunde nicht mehr möglich. Dieser Zustand der Insuffizienz – so suggeriert zumindest die Darstellung des Sprechers – ist bei weitem der Regelfall:<sup>29</sup> die Urteilskraft<sup>30</sup> des Menschen („juhí“, v. 27), jene Instanz also, welche über die Nützlichkeit oder Schädlichkeit der wahrgenommenen Objekte zu befinden hätte, wird immer wieder mit Störfaktoren konfrontiert („embarchs havem tants, que'l juhí desvien“, v. 27), weshalb sie ihrer eigentlichen Aufgabe nicht nachkommen kann. Und auch das menschliche Wissen („[n]ostre saber“, v. 29), d.h. die empirischen Daten, mit denen die *virtus cogitativa* ihre Eindrücke im Prozess der Urteilsfindung abgleichen und gegebenenfalls korrigieren könnte, vermag nur wenig auszurichten: es ist zu schwach und unbedeutend, um sich der zerstörerischen Kraft der Leidenschaft („passió“, v. 30) entgegenzustellen.

Auf die menschliche Wahrnehmung, so das Fazit dieser Verse, ist nicht immer Verlass, und alles das, was der Mensch mit seinen Sinnen nicht wahrnehmen kann, entzieht sich gänzlich seiner Kenntnis.<sup>31</sup>

### ■ 5 *L'ignorança per nostra negligença*

Zu Beginn der Strophe 5 kündigt der Sprecher an, die Dinge, die dem Menschen aufgrund seiner Natur notwendigerweise verborgen bleiben müssen – „les coses amagades“ (v. 41) –, nunmehr beiseite zu lassen, um sich dem „ignorar que'ns encolpa“ (v. 43) zuzuwenden:

Leixant a part les coses amagades  
que no'ntenem, e menys de nostra colpa,

29 Er befindet sich damit in Opposition zur gängigen scholastischen Lehrmeinung, welche die Möglichkeit des Menschen, mit Hilfe seiner Sinneswahrnehmung zu sicherer Erkenntnis über die ihn umgebende Welt zu gelangen, grundsätzlich positiv bewertet.

30 Es obliegt der *virtus cogitativa* – einem der vier ‚inneren Sinne‘ –, die Intention des betrachteten Objekts zu beurteilen. Da dieses Urteil das Ergebnis eines Denkprozesses ist (genauer: eines sorgfältigen Abwägens, der *collatio*), nennt Thomas von Aquin dieses Seelenvermögen beim Menschen *virtus cogitativa*, während es bei Tieren, die eher einer Art natürlichem Instinkt folgen, den Namen *virtus aestimativa* trägt. Das Vermögen der *virtus cogitativa* wird auch als *ratio particularis* bezeichnet, da sie die sensorischen Daten hinsichtlich ihrer Nützlichkeit für das Individuum in einer konkreten Situation bewertet, im Gegensatz zur *ratio intellectiva*, welche für universale Erkenntnis, abstrakte Prinzipien und Konzepte zuständig ist (*STb I<sup>a</sup>, q. 78 a. 4*).

31 Gleiches gilt auch für die Strophe 4, auf deren gesonderte Kommentierung hier aus Platzgründen verzichtet werden muss. In den betreffenden Versen wird die Unterscheidung zwischen Form und Materie eingeführt: diese vermag der Mensch nur rational, nicht aber sinnlich nachzuvollziehen.

e ymaginant Pignorar que'ns encolpa,  
[...](vv. 41–43)<sup>32</sup>

Dieser durch den Menschen selbst verschuldeten – und damit aus moral-theologischer Perspektive weitaus prekäreren – Unwissenheit widmet sich der zweite Teil des Gedichts. Schon aufgrund seiner Länge wirkt er unübersichtlicher und unsystematischer als das bisher Kommentierte. Einzelne Strophen sind zwar noch thematisch miteinander verbunden, insgesamt scheint ihre Anordnung jedoch eher willkürlich, ihre Verknüpfung lose. Diese Struktur entspricht einem bewussten Wechsel in der Argumentationsweise, der von dem Sprecher in den Versen 61f. auch thematisiert wird: „En general parlar mi no contenta,/ mas en donar del que yo dich exemple“<sup>33</sup>. Die Strophen 7–24 verstehen sich in diesem Sinne als unterschiedliche und damit auch voneinander relativ unabhängige *exempla* für die Fehlgeleitetheit menschlichen Handelns. Die zentrale These des Texts – unmoralisches Verhalten hat stets den Verlust der Erkenntnisfähigkeit zur Folge – wird so in immer neuen Variationen präsentiert. Exemplarisch sei hier die Strophe 11 angeführt:

Quant per son mal hom ix d'aquella senda  
de paradís qu'en gros li és mostrada,  
tot'altra l'és carrera molt errada,  
res no y coneix no haja obs esmenda;  
no coneix Déu ne sí, e menys natura  
—e tot saber sobra'aquests se treballa—,  
e res no y sab e dintre sí's baralla.  
Donchs, qui's lo foll qu'en son saber s'atura?  
L'om deu saber, e fer qu'en sa fi reste,  
e qu'en tot l'àls lo costat flach hi preste. (vv. 101–110)<sup>34</sup>

- 
- 32 ‚Doch lassen wir die [uns] verborgenen Dinge beiseite,/ die wir nicht verstehen, woran wir aber auch keine Schuld tragen,/ und wenden wir uns der Unwissenheit zu, die uns anklagt.‘
- 33 ‚Mir reicht es nicht, nur ganz im Allgemeinen zu sprechen,/ statt dessen möchte ich für das, was ich sage, Beispiele anführen.‘
- 34 ‚Wenn der Mensch zu seinem eigenen Unglück den Weg verlässt,/ der ins Paradies führt und der ihm [wenn auch nur] schemenhaft vor Augen liegt,/ ist jeder andere Weg für ihn ein Irrweg,/ auf dem er nichts erkennt, was nicht der Korrektur bedürfte./ Er erkennt weder Gott noch sich selbst und weniger noch die Natur/ – denn alles Wissen über diese Dinge muss man sich erst aneignen –/ und da er nichts von alledem weiß, gerät er mit sich selbst in Streit./ Wer wäre also der Narr, der sich auf sein [nichtiges] Wissen beschränken wollte?/ Die Aufgabe des Menschen ist es, [um seine Bestimmung] zu wissen und dafür Sorge zu tragen, dass er sich nicht von seiner Bestimmung entfernt./ Und in allen anderen Dingen muss ihm seine schwache Seite [= sein Körper] zur Hilfe eilen.‘

Das Bild des *homo viator*, der zahlreiche Hindernisse zu überwinden und Beschwerlichkeiten zu ertragen hat, bevor er zu seinem Ziel – zu Gott – gelangt, ist tief in der christlichen Symbolik verwurzelt. Die topische Metapher des Wegs<sup>35</sup> ist hier jedoch derart in Szene gesetzt, dass sie zu einem Beispiel für das Bedingungsverhältnis zwischen dem moralischen bzw. unmoralischen Verhalten eines Menschen und seinem Wissen gereicht. Den Pfad, der ins Paradies führt („senda/ de paradís“, v. 101f.), vermag der Mensch zwar schemenhaft („en gros“, v. 102) zu erkennen, doch ist er von diesem erst einmal abgekommen, wird sein Wahrnehmungsvermögen derart korrumpiert, dass all seine Erkenntnis gleichsam notwendigerweise von Fehlern behaftet ist: „res no y coneix no haja obs esmenda“ (v. 104). Wer sich auf den Irrweg des Lasters begibt („carrera molt errada“, v. 103) – so die bereits zu Beginn des Gedichts gemachte und hier bestätigte Feststellung –, verliert die Fähigkeit, sich selbst und die umgebende Welt zu erkennen: „no coneix Déu ne si, e menys natura“ (v. 105). Nur wer sein Leben nach der Tugend ausrichtet, erkennt den Weg, der einen zur Wahrheit und damit zur eigentlichen Bestimmung des Menschen („sa fi“, v. 109) führt.

Betrachtet man nun aber die Themen und Bilder, welche diesen zweiten Teil des Gedichts leitmotivartig durchziehen – die Schwierigkeit des Menschen, zwischen Wahrem (*ver*) und Falschem (*fals*), zwischen Gutem (*bé*) und Schlechtem (*mal*) zu unterscheiden,<sup>36</sup> sein aussichtsloses Unterfangen, in den weltlichen Gütern (*béns del món*) das einzig wahre Gut (*bé ver*) finden zu wollen,<sup>37</sup> sein Unvermögen, sich seinem sinnlichen Verlangen (*appetit sensible*) zu widersetzen<sup>38</sup> – so wird deutlich, dass sich die Theorie tugendhaften Handelns nur mit Mühen in die Praxis umsetzen lässt. Der Sprecher, der – wie bereits angemerkt – mit Fortschreiten des Texts aus der Rolle des objektiven Betrachters immer häufiger in die eines persönlich Betroffenen fällt, beschuldigt den Diskurs der Moralphilosophie<sup>39</sup> denn auch wiederholt der Lebensfremdheit:

35 Die Metapher des Wegs ist in *Cant CXIII* ein rekurrentes Motiv (neben der oben zitierten Strophe 11 vgl. auch die Strophen 13, 15, 21 und 22). Zum semantischen Wortfeld des Wegs müssen neben den Lexemen *camí, carrera, senda* und *via* auch die in dem Gedicht zahlreichen Verben der Bewegung (*anar, caminar, correr, viatjar, desviar, s'allongar, retranre's, voltar-se*, etc.) gezählt werden.

36 Vgl. die Strophen 8, 10, 16, 17 und 18.

37 Vgl. die Strophen 8, 20, 22, 23 und 24.

38 Vgl. die Strophen 7, 10 und 17.

39 Dieser Diskurs wird im zweiten Teil des Gedichts wiederholt aufgerufen: das Ideal der Mesotes, die Unterscheidung der unterschiedlichen Formen des *bé* („bé ver“, „béns del

¿Quals són aquells qui en lo món pratiquen,  
 sens mass·amar, les coses agradables,  
 si retrahent d'aquelles airables,  
 retrahent-se de les que'l damnifiquen?  
 En carn sens carn viu qui pel mig camina,  
 e no'n veu hom qui vajan per tal via;  
 [...]. (vv. 141–146)<sup>40</sup>

Die zitierten Verse spielen auf das Ideal der *Mesotes* an, der vernünftigen Mitte zwischen den Extremen, welches in der Ethik des Aristoteles und auch in mittelalterlichen Moraltraktaten eine zentrale Rolle spielt.<sup>41</sup> Dieses Ideal zu erreichen – etwa indem man sich auch in jenen Dingen, die einen erfreuen, ein gesundes Maß auferlegt (vgl. Vers 142: „sens *mass·amar*, [practicar] les coses agradables“) –, erweist sich, zumindest aus der Perspektive des Sprechers, als nahezu unmöglich („no'n veu hom qui vajan per tal via“, v. 146). Denn um auf diesem ‚Weg der Mitte‘ („qui pel mig camina“, v. 145) schreiten zu können, muss der Mensch seine eigene Körperlichkeit bezwingen. Das Paradox „[e]n carn sens carn“ (v. 145) erfasst in prägnanter Weise die Schwierigkeit (recht eigentlich: die Unmöglichkeit) des Bemühens, ein allein dem Willen der Vernunft untergeordnetes Leben zu führen. Als untrennbares Kompositum aus Körper und Geist ist der Mensch nicht in der Lage, sich den Regungen seines Körpers zu entziehen, oder, um im Bild zu bleiben, ‚zugleich mit und ohne seinen Körper zu leben‘.

Gewinnt das sinnliche Begehren des Körpers erst einmal die Oberhand über den Verstand, ist vernunftgemäßes (und damit moralisches) Handeln schlechterdings unmöglich: der Mensch ist der ihn vor allen anderen Lebewesen auszeichnenden Eigenschaft – der Fähigkeit zu rationalem Denken und Handeln – beraubt:

---

món“, „béns fora de la persona“), die Rede vom Telos („fi“) alles Seins und Handelns, das Problem der Habitualisierung etc.

- 40 ‚Wer vermag es, auf Erden denjenigen Dingen nachzugehen,/ die angenehm sind, ohne diese jedoch im Übermaß zu lieben/ und sich dabei von jenen zurückzuziehen, die hasenswert sind,/ und von jenen, die einen verdammen?/ In Fleisch ohne Fleisch lebt, wer in der Mitte schreitet/ und ich sehe keinen, der auf diesem Weg sich fortbewegte;/ [...].‘
- 41 Von der *Nikomachischen Ethik*, die in ihrer lateinischen Übersetzung fester Bestandteil des universitären Curriculums war, kursierten auch volkssprachige Fassungen. Wichtige Quelle für Marchs Kenntnisse der aristotelischen Moralphilosophie dürfte der *Tresor* (Buch II) Brunetto Latinis gewesen sein; ein Exemplar dieses im 14. und 15. Jahrhundert stark verbreiteten enzyklopädischen Werks befand sich, wie notarielle Dokumente belegen, in der Bibliothek seines Vaters (vgl. Archer, 1991).

Puix l'apetit a si l'entendre's porta,  
 tant que lo ver en falsia li torna,  
 en poch instant entre ver y fals borna,  
 crehent de ferm e puix fe no comporta.  
 No y ha res clar qu'enteniment entenga,  
 e l'apetit és bastant l'escuresca.  
 Car tota res obs és que s'apetesca,  
 qui és qui poch o massa no l'estenga?  
 Affecció l'entendre desordena:  
 tots som estrets ab aquesta cadena. (vv. 91–100)<sup>42</sup>

Abermals wird hier auf den Diskurs der Psychologie rekurriert:<sup>43</sup> der Terminus ‚*appetitus sensibilis*‘ („l'apetit“) bezeichnet denjenigen inneren Impuls, der am Anfang einer jeden Bewegung – und im weiteren Sinne: Handlung – steht.<sup>44</sup> Aus sich heraus, ohne diesen Impuls, kann Bewegung nicht erfolgen: „Car tota res obs és que s'apetesca“ (v. 97).<sup>45</sup> Anders als bei den Tieren, die nur ihrem natürlichen Instinkt folgen, unterliegt dieser erste, von den körperlichen Sinnen ausgehende Antrieb (*primus motus*) beim Menschen der Kontrolle durch die Vernunft.<sup>46</sup> Wie die zitierten Verse zei-

- 
- 42 „Denn der *appetitus [sensibilis]* zieht den Verstand auf seine Seite/ und zwar so, dass er das Wahre ihm zu Falschem macht./ Er [= der Verstand] schwankt binnen kürzester Zeit zwischen Wahren und Falschem,/ im einen Moment glaubt er felsenfest, im Moment darauf fällt er vom Glauben ab./ Nichts gibt es, was so klar wäre, dass es der Verstand verstehen könnte,/ und der Trieb (*appetitus*) ist stark genug, alles zu verdunkeln./ Da doch alles notwendigerweise begehrt werden muss,/ wer wollte da von sich behaupten, dass er seinem Trieb (*appetitus*) nicht etwas oder großen Platz einräumte?/ Der Affekt bringt den Verstand in Unordnung:/ uns alle drückt diese Fessel.“
- 43 Während in den Strophen 3 und 4 das Wahrnehmungsvermögen (*virtus apprehendens*) der sensitiven Seele verhandelt wurde, liegt hier der Fokus auf dem Begehungsvermögen (*virtus appetitiva*).
- 44 Je nachdem, ob die inneren Sinne die wahrgenommenen Objekte als nützlich und erstrebenswert oder aber als schädlich und zu bekämpfen bzw. zu fliehen einstufen, verspürt der Mensch Verlangen (*appetitus concupiscibilis*) oder Abscheu (*appetitus irascibilis*). Die sogenannte *virtus efficiens* leitet diesen Impuls über die Nerven an die betroffenen Körperglieder weiter, die dann durch Kontraktion und Dekontraktion der Muskeln die eigentliche Bewegung ausführen.
- 45 Man vergleiche auch den Vers 26: „havem *obs* los migs que dispost sien“. Wie in Vers 97 wird unter Verwendung des Adjektivs „obs“ eine allgemeingültige Aussage getroffen: im ersten Fall (Strophe 3) wird die Bedingung genannt, unter der allein der Wahrnehmungsprozess sich fehlerfrei vollziehen kann (die beteiligten Organe müssen funktionstüchtig sein), im zweiten Fall (Strophe 10) die Bedingung, welche menschliches Handeln erst ermöglicht (ohne den körperlichen Impuls, den *appetitus*, vermag der Mensch nicht zu agieren).
- 46 Dieser Aspekt ist für die scholastische Anthropologie, vor allem in Bezug auf das Problem der menschlichen Willensfreiheit (*liberum arbitrium*), von zentraler Bedeutung.

gen, ist jedoch auch diese Instanz nicht gegen die Macht des sinnlichen Begehrens gefeit („[a]ffecció l'entendre desordena“, v. 99). Da der Mensch sich seiner Körperlichkeit nicht zu entziehen vermag – wie es die platonische Metapher der Fessel, mit der die Strophe 10 schließt, plastisch zum Ausdruck bringt („tots som estrets ab aquesta cadena“, v. 100) –, wird sein Versuch, ein Leben in Tugend zu führen, zugleich zu einem Kampf der beiden in ihm wirkenden Kräfte: Körper vs. Geist.<sup>47</sup>

## ■ 6 *saber vs. fe*

Wenn es bei der Lektüre des Gedichts auf den ersten Blick auch scheinen mag, der Mensch sei in einem Teufelskreis gefangen – sein körperliches Begehren treibt ihn immerfort in die Arme des Lasters, durch unmoralischen Lebenswandel verliert er die Fähigkeit, das Wahre und Eigentliche zu erkennen; dies wiederum hat zur Folge, dass er nicht aus eigener Kraft auf den Weg der Tugend zurückgelangen kann –, so wird doch innerhalb des Texts auch eine Möglichkeit aufgezeigt, wie diesem Kreislauf zu ent-rinnen ist: durch den Glauben.

Perquè restàs l'obra de Déu perfeta  
 e que sa fi l'home pogués atendre,  
 fon gran rahó que d'ell pogués entendre  
 tant, que vers Ell anàs carrera dreta.  
 D'aquí avant l'om és foll qui s'ergulle  
 en son saber, puix lo ver li s'amaga;  
 lo savi hom se coneix esta plaga,  
 e pren-ne tant que de fe no's despulle.  
 Ésser un Déu l'enteniment ho mostra;  
 en lo restant és mester la fe nostra. (vv. 121–130)<sup>48</sup>

47 Die Metapher des Kampfes wird im Text auch explizit gebraucht, vgl. die Verse 169f.: „Puix l'apetit un altre [bé que el bé brut] no'n cobeja,/ l'enteniment ab gran cura'l ple-deja.“ // „Da der Trieb (*appetitus*) nach keinem anderen [als dem niederen] Gut begehrt,/ muss der Verstand heftig mit ihm streiten.“ – Das aussichtslose Ringen des Menschen wird vom Lachen eines zynischen Gottes begleitet: „Ja veig estar a Déu ple de rialles,/ vehent com som a nós mateixs contraris“ // „Ich sehe schon, wie sich Gott bei unserem Anblick vor Lachen krümmt,/ weil wir uns selbst bekämpfen.“ (vv. 171f.; für diese vielzitierten Verse vgl. Fàbrega, 1994: 366f.)

48 „Damit das Werk Gottes nichts von seiner Perfektion einbüße/ und der Mensch es vermöchte, seine eigentliche Bestimmung zu erreichen,/ war es ein weiser Entschluss, ihm gerade so viel Verstandesvermögen zu verleihen,/ dass er in der Lage wäre, Ihm entgegenzugehen auf geradem Weg./ Doch in dem, was darüber hinausgeht, ist derjenige ein Tor, der sich/ seines Wissens rühmt, denn die Wahrheit bleibt dem Menschen



Dem Wissen des Menschen – denjenigen Erkenntnissen also, zu denen der Mensch kraft seines Verstandes („entendre“, v. 123; „enteniment“, v. 129) gelangt – sind Grenzen gesetzt: das Wesentliche, die Wahrheit, bleibt ihm verborgen („lo ver li s'amaga“, v. 126). Zu dieser Wahrheit kann den Menschen allein sein Glaube führen („la fe nostra“, v. 130). Ein Tor ist darum, wer sich seines letztlich doch hinfalligen Wissens rühmt („l'om és foll qui s'ergulle/ en son saber“, vv. 125f.). Der Weise dagegen räumt dem Glauben stets den Vorrang vor allen weltlichen Wissenschaften ein („lo savi hom [...] pren-ne tant [del saber] que de fe no's despulle“, vv. 127f.), wohl wissend, dass alles menschliche *saber* – wie es das im Schlussdistichon anzitierte Diktum des Aquinaten ausdrückt – nie mehr sein kann als eine *praeambula fidei*<sup>6</sup>.

Vor diesem Hintergrund erscheint auch das in vielen Facetten – und nicht zuletzt am Beispiel des poetischen Ich selbst – beschriebene Unvermögen des Menschen, ein tugendhaftes Leben zu führen, in einem neuen Licht. Fehlt es einem am Glauben, der den Weg zu Gott weist, muss man zwangsläufig in die Irre gehen; das weltliche Wissen – die Ethik – kann nicht an die Stelle des sich allein im Glauben offenbarenden göttlichen Wissens treten.

## ■ 7 Die Tornada: Probleme der Textüberlieferung und ihre Konsequenzen für die Interpretation des Gedichtschlusses

Wie er beginnt, so endet der *Cant CXIII*: mit der Einsicht in die Begrenztheit des menschlichen Wissens.

Dels fets la fi la mort ne determena  
 e fins aquí algú no és bon jutge.  
 ¿Qui és aquell lo qui dretament jutge,  
 de ço que fa, si n'haurà goig o pena?  
 Les fins dels fets estan encadenades  
 secretament, que no és ull les veja.  
 La pus gentil senyala cosa leja;  
 si no-s veu tost, trau cab a les vegades.

---

verborgen;/ der Weise ist sich dieser seiner Schwäche bewusst/ und wird dem Wissen nur in einem Maße frönen, dass es ihn seines Glaubens nicht beraubt./ Dass es einen Gott gibt, vermag unser Verstand zu beweisen,/ für alles Übrige bedarf es unseres Glaubens.<sup>6</sup>

Sí com lo temps humit lo sech senyala,  
los fets del món van de bon·obr·a mala. (vv. 241–250)<sup>49</sup>

Zwar wird den Dingen dieser Welt ein Sinn zuerkannt, dieser bleibt dem menschlichen Auge jedoch verborgen („Les fins dels fets estan encadenades/ secretament, que no és ull les veja.“, vv. 245f.).

Die Mehrzahl der frühneuzeitlichen Handschriften und Drucke überliefern neben den 25 Strophen des Gedichts noch eine Tornada, die – je nach Textzeuge – zwischen zwei (vv. 253f.) und vier Versen (vv. 251–254) variiert:<sup>50</sup>

Mare de Déu, mostrau-me la escala  
que puja hom hon delit no s'eguala. (vv. 251f.)<sup>51</sup>

Mare de Déu, tu est aquella escala  
ab què'l peccant lo paradís scala. (vv. 253f.)<sup>52</sup>

Gegen die Authentizität dieser Geleitstrophen wurden unterschiedliche Argumente vorgebracht (Ramírez i Molas, 1970: 98f.). An dieser Stelle kann und soll es nicht darum gehen, in dieser Frage Position zu beziehen – eine definitive Entscheidung erscheint bei dem gegenwärtigen Kenntnisstand ohnehin unmöglich<sup>53</sup> –, vielmehr soll aufgezeigt werden, welche unterschiedlichen Lesarten sich durch die drei alternativen Schlüsse ergeben.

Betrachtet man das Gedicht bereits mit der Strophe 25 als abgeschlossen, so endet es in Unsicherheit und Zweifel: Keiner vermag zu sagen, was ihn nach seinem Tod erwartet, ob die Freuden des Paradieses oder die

49 „Zweck und Ziel der Dinge bestimmt allein der Tod/ und bis dahin ist keiner ein guter Richter./ Wer vermöchte es richtig zu beurteilen,/ ob ihn aufgrund seines Tuns der-einst [himmlische] Freude oder [höllische] Qualen erwarten?/ Zweck und Ziel der Dinge sind miteinander verkettet,/ aber auf so geheime Weise, dass kein Auge es zu sehen vermag./ Die [dem Anschein nach] schönste Sache ist Zeichen für etwas Hässliches/ und auch wenn man das nicht gleich erkennt, so zeigt es doch von Zeit zu Zeit seine hässliche Fratze./ So wie die feuchte Witterung die Trockenheit ankündigt,/ führen auch die Dinge dieser Welt letztlich vom guten hin zum schlechten Werk.“

50 Allein die Handschrift D (Madrid, *Biblioteca Nacional*) dokumentiert alle 254 Verse (eine zweite Hand hat die vierzeilige Tornada allerdings durchgestrichen), die übrigen Textzeugen überliefern das Gedicht entweder nur mit der zweizeiligen Tornada (CEcde) oder ganz ohne Geleitstrophe (bc). Für die Beschreibung der frühneuzeitlichen Handschriften und Drucke vgl. March (1997b: 11–40).

51 „Mutter Gottes, zeigt mir die Leiter,/ auf der der Mensch hinaufsteigt dorthin, wo die Verzückung seinesgleichen sucht.“

52 „Mutter Gottes, du bist jene Leiter,/ auf der der Sünder hinauf zum Paradies steigt.“

53 Im Vergleich zu anderen Gedichten aus dem *corpus marquià* ist die Überlieferung des *Cant CXIII* sehr spärlich (ein Autograph existiert nicht).

Qualen der Hölle („goig o pena“, v. 244). Doch nicht nur in Bezug auf das Jenseits dominiert ein Gefühl der Ohnmacht, auch das Treiben des Menschen auf Erden scheint einer finsternen Macht unterworfen, aus deren Gewalt sich – wie der Vergleich mit den unabänderlichen Gesetzen der Natur in der Schlusssentenz verdeutlicht („lo temps humit lo sech senyala“, v. 249) – niemand befreien kann. Gleichsam notwendigerweise ist alles menschliche Tun zum Scheitern verurteilt: „los fets del món van de bon·obra mala“ (v. 250).

Ein anderes Bild ergibt sich, wenn man die Verse 253f. in die Lektüre mit einbezieht. In diesen bringt der Sprecher seine Gewissheit zum Ausdruck, dass auch der sündige Mensch („[e]l peccant“, v. 253) kraft seines Glaubens zu Gott gelangen kann (das Distichon ist deshalb nicht als Aufforderung oder Bitte um Beistand, sondern als Deklarativsatz formuliert). Die Gottesmutter ist die Fürsprecherin der Menschen, sie ist die im Symbol der Leiter („escala“, v. 253) verbildlichte Verbindung zwischen Mensch und Gott (als Mensch ist Maria der Erde verbunden, als Mutter des Gottessohnes dem Himmel).

Die dritte (nur in einem Textzeugen überlieferte) Schlussvariante mit der vierzeiligen Tornada (vv. 251–254) wiederum legt den Akzent auf die Entwicklung in der Haltung des Sprechers: vom Pessimismus der Schlussstrophe hin zu einer vagen Hoffnung auf Erlösung (vv. 251f.) und schließlich zur Gewissheit, dass auch dem Sünder das Paradies („lo paradís“, v. 254) offensteht. Das erste Distichon entspricht hier dem gängigen Modus einer Mariananrufung: Der Sprecher erfleht die Hilfe der Gottesmutter (vgl. die imperative Verbform). Sie allein kann ihm den Weg zu Gott weisen, der sich seinen eigenen Augen verschließt. Der hier eingehaltene Ton der Distanz (die Anrede erfolgt in der zweiten Person Plural) weicht in den letzten beiden Versen einem vertrauten ‚Du‘ („tu“, v. 253). Das poetische Ich wurde erhört – es hat die Antwort auf seine Bitte erhalten: „mostrau-me la escala“ (v. 251) > „tu est aquella escala“ (v. 253) – und ist in seinem Glauben gefestigt.

## ■ 8 Conclusio

In seiner Abwertung des weltlichen Wissens und der Erkenntnisfähigkeit des Menschen steht der *Cant CXIII* in einer langen Tradition der Wissenskritik (vgl. Michel, 2004).<sup>54</sup> Der Reiz und die Besonderheit des Gedichts

<sup>54</sup> Auch gehörten Invektiven gegen das weltliche Wissen zu Marchs Zeiten gewissermaßen zum Standardrepertoire der Mendikantenprediger. Vgl. etwa die Predigt *Venit in me spi-*

besteht nun aber darin, dass der poetische Sprecher sich ebenjener wissenschaftlichen Diskurse bedient, die er auf der Oberfläche verurteilt. Durch dieses Verfahren wird die Aussage des Texts zwar nicht in Frage gestellt, sie wird jedoch in gewisser Weise relativiert: In anderen Kategorien als denen des weltlichen *saber*, so wird deutlich, vermag der Mensch gar nicht zu denken – und der Dichter nicht zu sprechen.

Wie aus den besprochenen Passagen ersichtlich wurde, dominieren im *Cant CXIII* im Wesentlichen zwei Wissensdiskurse: der psychologische und der moralphilosophische. Ersterer dient zur Analyse und Rechtfertigung des menschlichen Verhaltens,<sup>55</sup> wohingegen der zweitgenannte Normen für ebendieses Verhalten formuliert. Das Spannungsverhältnis, in dem die beiden Diskurse zueinander stehen – ‚Wirklichkeit‘ vs. ‚Ideal‘ –, entspricht demjenigen von Körper (Trieb) und Geist (Vernunft). Zwar erweisen sich die Diskurse des weltlichen Wissens als geeignet, den Konflikt des Sprechers zu beschreiben – ihn ‚in Worte zu fassen‘ –, sie bieten jedoch keinen Ausweg aus seinem Dilemma. Diesen weist allein die sich im Glauben offenbarende ‚ciència divinal‘, sie allein führt den Menschen seiner eigentlichen Bestimmung zu.<sup>56</sup> Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch das im Titel dieses Aufsatzes zitierte Paradoxon: „Creixent saber, l'ignorança's desperta;/ al qui més sab li corre major dubte“ (vv. 51f.).<sup>57</sup> Je mehr der Mensch an Wissen anhäuft, desto mehr wachsen ihm Unwissenheit („ignorança“) und Zweifel („dubte“). Ohne das Licht des Glaubens ist die Welt für ihn „tenebra molt escura“ (v. 8). Dem Sprecher (und mit ihm dem

*ritus sapientie* von Vicent Ferrer, in welcher der Dominikaner der eitlen und verdammenswerten „sciència humanal“ die „sciència divinal“ entgegenstellt, die allein dem Menschen den Weg zum Paradies weist (Ferrer, 1934: 221–241).

- 55 Auf den Umstand, dass der lyrische Sprecher beim Rückgriff auf Erklärungsmuster aus der Psychologie gelegentlich Gewichtungen setzt, die der gängigen (scholastischen) Lehrmeinung fremd sind – starke Betonung derjenigen Faktoren, die eine fehlerfreie Erkenntnis unmöglich machen, Hervorhebung der Abhängigkeit des Menschen von seinem körperlichen Begehren –, wurde an den entsprechenden Stellen bereits verwiesen.
- 56 Es wäre zu fragen, ob nicht schon die Inszenierung des diskursiven Konflikts zwischen Psychologie und Moralphilosophie als solche letztlich dazu führt, dass die Autorität und der Wahrheitsanspruch allen weltlichen Wissens untergraben wird – und es sich, ganz im Sinne der vom Text propagierten Meinung, als eitel und nichtig erweist.
- 57 ‚Nimmt das Wissen zu, erwacht auch das Unwissen./ Den, der am meisten weiß, beschleichen die größten Zweifel.‘ – Auch diese Sentenz hat topischen Charakter, vgl. etwa *Kohélet*, 1, 18: „Eo quod in multa sapientia multa sit indignatio et qui addit scientiam addit et laborem.“ // ‚Denn wo viel Weisheit ist, da ist auch viel Verdruß, und wer sein Wissen mehrt, mehrt auch die Sorge.‘ (Text der *Vulgata*, dt. Übers. von der Vf.)

Menschen überhaupt) stellt sich mithin nur eine Alternative: entweder er erkennt den wahren Weg zu Gott oder aber er bleibt in dem Zweifel und der Unsicherheit seines beschränkten weltlichen Wissens gefangen. Wie der Blick auf die Überlieferungsgeschichte des *Cant CXIII* zeigt, lassen die vorliegenden Textvarianten beide Optionen als plausibel erscheinen.



Betrachtet man den *Cant CXIII* in seinem eingangs skizzierten historischen Kontext, so fällt eines ins Auge: die Verfügbarkeit von Kenntnissen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen verändert zwar die Art und Weise, *wie* über Wissen gehandelt wird – nämlich unter Rückgriff auf ebendiese Wissensdiskurse –, nicht jedoch den Inhalt dessen, *was* über Wissen ausgesagt wird: Mit seiner Betonung der Nichtigkeit allen menschlichen Wissens und der Begrenztheit der Erkenntnisfähigkeit des Menschen überhaupt bewegt sich das Gedicht ganz in den traditionellen Bahnen christlicher Glaubenslehre. Auch wenn die Verbreitung und Pluralisierung von Wissen dem Menschen unterschiedliche Zugänge zur Welt eröffnet – die alleinige Autorität des christlichen Welterklärungsmodells wird nicht angezweifelt. Das Denken und Sprechen des Dichters Ausiàs March bleibt in diesem Sinne noch dem mittelalterlichen Kosmos verhaftet.

## ■ Bibliographie

- Archer, Robert (1991): „Una font aristotèlica d’Ausiàs March“, in: Ferrando, Antoni / Hauf, Albert G. (ed.): *Miscel·lània Joan Fuster*, vol. IV, Barcelona: Publicacions de l’Abadía de Montserrat, 59–74.
- (1993): „Ausiàs March and the ‘Baena’ debate on predestination“, *Medium Aevum* 62, 35–50.
- (2004): „La ‘sententia’ com a element estructuritzant a la poesia d’Ausiàs March“, in: Rigobon, Patrizio / Romero Muñoz, Carlos (ed.): *Il falconiere del re. Atti della giornata di studio dedicata ad Ausiàs March (Ateneo Veneto, Sala Tommaseo, 8 aprile 2000)*, Venezia: Università Ca’Foscari di Venezia, 7–22.
- Aristoteles (1995): *Über die Seele. Griechisch–Deutsch*, hg. und übers. von Horst Seidl, Hamburg: Felix Meiner Verlag.

- (2006): *Nikomachische Ethik*, hg. und übers. von Ursula Wolf, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Badia Pàmies, Lola (1991): „Traduccions al català dels segles XIV i XV i innovació cultural i literària“, *Estudi General* 11, 31–50.
- (1996): *Textos catalans tardomedievals i 'ciència de natures' (Discurs llegit el dia 21 de novembre de 1996 en l'acte de recepció pública a la Reial Acadèmia de Bones Lletres de Barcelona)*, Barcelona: Reial Acadèmia de Bones Lletres.
- (1997): „Ausiàs March i l'enciclopèdia natural: dades científiques per a un discurs moral“, in: Alemany Ferrer, Rafael (ed.): *Ausiàs March: textos i contextos*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 31–57.
- Cabré, Lluís (1996): „Aristotle for the layman: sense perception in the poetry of Ausiàs March“, *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes* 59, 48–60.
- Cifuentes i Comamala, Lluís (2006): *La ciència en català a l'Edat Mitjana i el Renaixement* (rev. und erw. Ausg.), Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Eiximenis, Francesc (1983): *Lo Crestià (selecció)*, hg. von Albert G. Hauf, Barcelona: Edicions 62.
- Fàbrega i Escatllar, Valentí (1994): „Ja veig estar a Déu ple de rialles?: Déu en la poesia d'Ausiàs March“, in: Schönberger, Axel / Zimmermann, Klaus (ed.): *De orbis Hispani linguis litteraris historia moribus. Festschrift für Dietrich Briesemeister zum 60. Geburtstag*, Frankfurt am Main: Domus Editoria Europaea, 353–371.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (1988): „Complexification des structures du savoir : L'essor d'une société nouvelle à la fin du Moyen Age“, *Grundriß der romanischen Literaturen des Mittelalters* VIII:1, Heidelberg: Winter, 20–28.
- Harvey, Ruth (1975): *The Inward Wits. Psychological theory in the Middle Ages and the Renaissance*, London: The Warburg Institute.
- Hipòcrates (2000): *Aforismes: traducció catalana medieval*, hg. von Antònia Carré, Barcelona: Curial Edicions Catalanes / Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Hippokrates (1994): *Ausgewählte Schriften*, aus dem Griech. übers. und hg. von Hans Diller, Stuttgart: Reclam.
- March, Ausiàs (1997a): *Obra completa*, hg. von Robert Archer, Barcelona: Editorial Barcanova.

- (1997b): *Obra completa. Apèndix*, hg. von Robert Archer, Barcelona: Editorial Barcanova.
- (2000): *Poesies*, hg. von Pere Bohigas (rev. Ausg. von Amadeu-J. Sobreres und Noemí Espinàs), Barcelona: Barcino.
- (2009): *Gedichte*. Aus dem Katalanischen übersetzt und eingeleitet von Isabel Müller, Münster / Barcelona: LIT / Barcino.
- Michel, Paul (2004): „Nihil scire felicissima vita“. Wissens- und Enzyklopädiekritik in der Vormoderne“, in: Stammen, Theo / Weber, Wolfgang E. J. (ed.): *Wissenssicherung, Wissensordnung und Wissensverarbeitung. Das europäische Modell der Enzyklopädien*, Berlin: Akademie-Verlag, 247–289.
- Pagès, Amédée (1925): *Commentaire des poésies d'Ausiàs March*, Paris: Champion.
- Ramírez i Molas, Pere (1970): *La poesia d'Ausiàs March. Anàlisi textual, cronologia, elements filosòfics*, Basel: Privatdruck J. R. Geigy (Diss.).
- Seneca, Lucius Annaeus (1977): *De brevitate vitae – Von der Kürze des Lebens*, hg. und übers. von Josef Feix, Stuttgart: Reclam.
- S. Thomae de Aquino (1889): *Pars prima Summae theologiae a quaestione L ad quaestionem CXIX* (= *Opera omnia iussu Leonis XIII edita cura et studio Fratrum Praedicatorum*, vol. V), Rom: Typographia Polyglotta S.C. de Propaganda Fide.
- (1892): *Prima secundae Summae theologiae a quaestione LXXI ad quaestionem CXIV* (= *Opera omnia iussu Leonis XIII edita cura et studio Fratrum Praedicatorum*, vol. VII), Rom: Typographia Polyglotta S.C. de Propaganda Fide.
- Sant Vicent Ferrer (1934): *Sermons*, vol. II, hg. von Josep Sanchis Sivera, Barcelona: Barcino.
- Terry, Arthur (1994): „Ausiàs March and the medieval imagination“, in: Griffin, Nigel et al. (ed.): *The discerning Eye. Studies presented to Robert Pringmill on his seventieth birthday*, Oxford: The Dolphin Book Company, 17–26.
- (1997): „Introspecció i imaginació dins l'obra d'Ausiàs Marc“, *afers (fulls de recerca i pensament)* 26, 87–102.
- Torras i Bages, Josep (1981 [1892]): „El poeta Ausias March“, in: ders.: *La tradició catalana*, Barcelona: Edicions 62, 305–330.
- van Steenberghen, Fernand (1983): *Le thomisme*, Paris: Presses Universitaires de France.

Wenzel, Siegfried (2005): „The arts of preaching“, in: Minnis, Alastair / Johnson, Ian (ed.): *The Cambridge History of Literary Criticism. Volume II: The Middle Ages*, Cambridge: Cambridge University Press, 84–96.

- Isabel Müller, Ludwig-Maximilians-Universität, Internationales Doktorandenkolleg „Textualität in der Vormoderne“, Theresienstraße 39, D-80333 München, <isabel.mueller@romanistik.uni-muenchen.de>.

Resum: Les transformacions socials i culturals que coneix l'Europa de la Baixa Edat Mitjana tenen un impacte sobre la difusió i la diversificació del saber. Textos científics en llengua vernacular posen a l'abast dels laics lletrats uns coneixements anteriorment reservats al clergat. La importància d'aquest fenomen es fa visible en autors com ara Ausiàs March, que incorporen al llenguatge literari nocions filosòfiques, teològiques, mèdiques o tècniques. En aquesta contribució proposem una lectura filològica del *Cant CXIII* de March en la que prestem particular atenció a la seva utilització del que anomenem els 'discursos del saber' (*Wissensdiskurse*). Pel que fa a l'argument principal del text –les capacitats de l'home per arribar a la coneixença del ver són limitades i el saber humà és vanitós– el poeta segueix les idees propagades per l'església. Al mateix temps, però, fa servir aquests discursos científics (sobretot conceptes de la psicologia i ètica aristotèlica) per la seva descripció i anàlisi del comportament dels homes. El que podria semblar a primera vista una paradoxa és, de fet, característic per l'intent contemporani de reconciliar els 'nous' sabers sobre l'home i el cosmos amb la visió cristiana del món. No obstant, la tensió entre 'ciència divinal' i 'ciència humanal' (que s'accentuarà en els segles successius) es fa palesa en el poema de March. ■

Summary: The social and cultural transformations that occur in occidental Europe in the later Middle Ages have an impact on the diversification and diffusion of knowledge. Through the increasing number of scientific texts in vernacular language, knowledge formerly reserved for the clergy becomes accessible for literate laymen. The importance of this phenomenon becomes evident with authors such as Ausiàs March, who incorporate into their literary language philosophical, theological, medical or technical notions and concepts. The present paper proposes an interpretation of March's *Cant CXIII* which focuses on his use of what we call the 'discourses of knowledge' (*Wissensdiskurse*). With regard to the main argument of the text – the capacity of man to understand the truth is limited, human knowledge is vain – the poet follows the ideas propagated by the church. However, at the same time, he uses these scientific discourses (above all notions and concepts of Aristotelian psychology and ethics) for his description and analysis of human behaviour. What at first glance seems to be a paradox, is, in fact, characteristic of the contemporary attempts to reconcile the new knowledge about man and cosmos with the Christian world vision. Yet, the tension between 'human science' and 'divine science' (which intensified in the following centuries) is perceptible in March's poem. [Keywords: Catalan literature, Ausiàs March, human knowledge, psychology, moral philosophy]. ■



# La producció discursiva de Martí Domínguez i Barberà (1908–1984) i els seus registres expressius

## Nel·lo Pellisser i Rossell (València)

### ■ 1 Introducció

Martí Domínguez i Barberà (Alghemesí 1908–València 1984) és una de les personalitats més reeixides del periodisme valencià del segle XX, tant per la trajectòria i pel guiatge que va exercir entre els lectors a través de les seues columnes i intervencions, com entre els col·legues amb els quals va treballar. Tot i ser conegut bàsicament per la seua activitat com a periodista, que va exercir professionalment, la seua producció discursiva abasta gairebé tots els gèneres de la creació literària. Podem dir que, com altres, Martí Domínguez arribà al periodisme com a conseqüència d'una precoç vocació literària. Ben aviat trobaria en el periodisme una plataforma d'entrenament i de llançament d'aquesta inclinació per les lletres. Malgrat que tindria diverses ocasions d'encarrilar la seua vida per altres indrets professionals, sempre es mantingué fidel al periodisme. Fins el punt que no es pot entendre l'activitat periodística sense tenir en compte l'obra poètica, narrativa, teatral i assagística, ja que tot plegat conforma un teixit únic.

### ■ 2 L'obra

#### ■ 2.1 L'obra poètica

La poesia fou la primera manifestació literària de Martí Domínguez. Els primers manuscrits daten de 1925, quan a penes era un adolescent. Si bé no s'hi dedicà amb la mateixa intensitat que ho va fer en altres àmbits de la creació literària, es mostrà sempre fidel a la poesia: «com en molts altres escriptors de la Renaixença ençà, la poesia mai no fou en ell un treball sinó un amable i més o menys culte passatemps, vàlid per esplaiar els seus sentiments religiosos més senzills o la seua emoció satisfeta davant un paisatge

humanitzat. El seus versos mai no plantegen o qüestionen la tensió o les contradiccions entre l'home i Déu o el més enllà, l'íntim desassossec que és la vida al capdavant. Ens ofereix sempre una visió plàcida...» (Pérez Montaner, 1996: 67–68).

En complir els vint anys va publicar el primer llibre de versos: *Libro de juventud*. Es tracta, segons Biel Sansano, «d'un recull de versos on la nota dominant és el to espiritual, el paisatge de la Ribera i els primers efluis amorosos. Tots els poemes mostren formes mètriques castellanes, i té com a models poetes espanyols del darrer terç del segle XIX com Núñez de Arce, Gabriel y Galán o altres» (Sansano, 1988: 43). El títol podria estar inspirat en el llibre *Versos de juventud: 1854–1866*, del seu admirat Teodor Llorente Olivares.

La publicació d'aquesta primera obra sembla que el va esperonar a presentar-se als certàmens literaris de l'època. Així, el 1928 guanyà la Flor Natural dels Jocs Florals de Sueca amb el poema *Canción labrantía*. L'any següent obtingué un accèssit als Jocs Florals de Sagunt. El mateix any,<sup>1</sup> a Martos (Jaén), publicà el poema històric *Recuerdo viejo*.

Però serà en el setmanari *Llevant*, que va fundar amb altres joves universitaris d'Algemesí, on publicarà els primers versos en valencià. La primera composició apareix el 22 d'agost de 1931, data en què isqué el primer número del setmanari. A partir d'ací els seus poemes eixirien publicats de forma regular en algunes de les publicacions de l'època, com ara *El Vers Valencià*, que havia fundat el 1934 Josep Maria Bayarri. Entre altres poemaris, va publicar *Cançoneta francescana*, *Quadret valencià*, *Romancet de les chiquetes*, *Festa Major* i *Nadal Valencià*. Es tracta de composicions que s'enquadren dins l'estètica de la poesia jocfloralesca d'inspiració llorentina. El 1934, guanyà el Premi Extraordinari dels Jocs Florals d'Algemesí amb el poemari *Arròs en vers*. Era un premi atorgat per l'empresa arrossera local SOS. Endavant desplegaria una intensa activitat com a poeta que, amb el temps, es veuria desdibuixada per l'exercici d'altres facetes professionals i creatives. És potser per aquesta raó que la producció poètica del nostre autor gairebé no va evolucionar i sempre es va moure dins de la tradició jocfloralesca.

Joan Fuster, en la seua *Antologia de la poesia valenciana (1900–1950)*, va enquadrar Martí Domínguez entre els poetes del «paisatgisme sentimental», amb Joan Lacomba, Lluís Guarner, Enric Soler i Godes, Angelí Castanyer i Vicent Casp i Verger. «L'essencial en ells és aqueixa predilecció per una

---

1 Durant aquells anys van ser freqüents els contactes entre aquesta localitat i Algemesí a causa del conreu i el comerç de l'arròs.

temàtica inspirada en la terra», diu Fuster (1980: 52). Jaume Pérez Montaner ha insistit en aquesta idea en referir-se a l'obra poètica del nostre autor, «una poesia que, tant pels temes com pels recursos estilístics, podria inscriure's plenament en el corrent més popularista derivat de Llorente. Si cal buscar un model, Llorente en seria l'adequat; el Llorente que es va inspirar en el paisatge més directament viscut per Martí Domínguez per al seu conegut poema *Vora el barranc dels Algadins*» (Pérez Montaner, 1996: 68).

Per als lletraferits locals, Martí Domínguez està considerat com un autor més. Això es desprèn de les paraules del valencianista Francesc Soriano Bueso en una carta a l'editor i escriptor Josep Maria Casacuberta en què el primer li exposa el projecte de preparar un llibre de versos per al Corpus. Un treball en què col·laborarien poetes catalans i valencians. Entre aquests últims, suggereix el nom de Martí Domínguez, del qual diu que «és un amic subdirector de *Las Provincias*, escriptor castellà, però que ha fet algunes coses en la nostra llengua i ha mostrat desitjos de col·laborar en aquestes coses...» (Cucó / Cortés, 1997: 49).

El reconeixement més important en l'àmbit de la poesia l'obtingué el 1955, quan guanyà els Jocs Florals de València, el més important dels guardons valencians d'aleshores, amb un llarg poema de 279 versos titulat *Arbres*, que és una reivindicació de la nostra llengua. El text, dedicat «a la bona memòria de Teodoro Llorente» fou publicat, primer a l'*Almanaque de Las Provincias* del 1956. L'any següent, l'editorial F. Doménech el va editar a banda, amb dibuixos de Jenaro Lahuerta i un poema epíleg d'Octavi Saltor.

Inexplicablement, després d'aquest no publicà cap altre llibre de versos, encara que divulgà molts poemes solts en diaris, revistes i publicacions menors, una part dels quals de temàtica religiosa. Escrits en valencià molts d'ells, van ser publicats en revistes i fulls parroquials. El més conegut és el *Virolai de la Mare de Déu de la Salut* d'Algemesí, que va escriure el 1947 per a commemorar el VII centenari de la troballa de la imatge de la patrona del seu poble. A més a més, és autor dels *Gojos a la Mare de Déu de Vallivana*, dels *Gojos a la Mare de Déu de la Salut*, de les *Cobles a la Mare de Déu dels Desemparats*, d'*El fuster de Natxaret*, i del *Virolai de la Mare de Déu del Castell*, entre d'altres. Són composicions en les quals no s'han de buscar els valors literaris «sinó la facilitat versificatòria, la vena popular amb capacitat d'arribar a una religiositat elemental, característica en general dels devots d'aquestes commemoracions i celebracions» (Pérez Montaner, 1996: 68).

## ■ 2.2 L'obra narrativa

L'obra narrativa de Martí Domínguez és escassa però d'una certa importància en el context de la literatura valenciana de l'època. Les primeres provatures són uns contes breus que sota el títol *Cuentos del Júcar* va publicar a *Las Provincias* l'any 1944. Però l'aportació més destacada és la novel·la *Els horts*, un encàrrec de Joan Sales i Xavier Benguerel per a la col·lecció *El club dels novel·listes*; encàrrec que Martí Domínguez va correspondre vuit anys després de feta l'encomanda. Entregada el 19 de gener de 1969, *Els horts des del Calvari* —que era el títol original— estava previst que fos la primera novel·la d'autor valencià d'aquesta col·lecció.

*Els horts* narra els amors i desamors entre Joan Feliu, un metge jove i fill de Xàtiva, i Begonya, la jove hereva d'un financer de Bilbao originari de la comarca de la Costera. La novel·la, segons l'encomanda de Sales i Benguerel, «tindrà per damunt de tot humanitat, sentiments veritables, coneixement directe de la vida —i un estil com més natural i senzill millor...»<sup>2</sup>. Tots aquests ingredients eren presents en el text però, a última hora, les divergències entre l'autor i l'editorial pel que feia a les correccions lingüístiques impediren la seua publicació en la col·lecció prevista. Martí Domínguez no estava d'acord amb les correccions que l'editorial li volia imposar, sobretot les lèxiques. L'editorial va suggerir com a solució incloure un vocabulari perquè els lectors catalans pogueren entendre el lèxic valencià. Però la solució no va agradar al nostre autor, que va decidir no publicar la novel·la a Barcelona.

Tres anys després, «recorregida» per Manuel Sanchis Guarner i amb el títol de *Els horts*, fou publicada per l'editorial valenciana *L'Estel*. Els historiadors de la literatura han reconegut la importància d'aquest text dins l'escassa producció narrativa feta en valencià durant el franquisme. Més pel moment en què va a aparéixer que per les qualitats literàries: «La narració de Martí Domínguez, revisada lingüísticament per Sanchis Guarner, és un digne exercici de relat extens —i això ja és un mèrit en el panorama valencià del moment— però està mancat de tot alè de modernitat. El seu sentit ranciament catòlic de la vida i la feblesa del seu argument amorós, que recolza sovint en un paisatge sensualista l'apropen més a la mollesa de *La hermana San Sulpicio* de Palacio Valdés, posem per cas, que al nervi dels relats d'ambientació rural de Blasco Ibáñez o dels de Víctor Català» (Salvador / Piquer, 1992: 11).

---

2 Carta de Joan Sales a Martí Domínguez, 1 de febrer de 1961.

Després d'aquesta peripècia literària, va reprendre la redacció d'una sèrie de prosas narratives, amb un aire memorialístic, basades en els records d'infantesa al seu poble. Escrites en tercera persona, recullen aquells elements que configuren la vida eminentment rural d'Algemesí durant el primer quart del segle XX. Aquests escrits van ser publicats pòstumament amb el títol de *L'Ullal*. El llibre parteix de la visita d'un jove a l'Ullal que naix enmig dels arrossars familiars. L'ullal esdevé, per una banda, un broll de records d'infantesa i, de l'altra, un ull immens que tot ho mira. L'objecte del llibre és salvar de l'oblit els escenaris en els quals va viure de menut el nostre autor: el món intens i rural de l'Algemesí de principis de segle. Així, l'*Ullal* esdevé una mena d'àlbum fotogràfic pel qual desfilen personatges populars com el Butoni (l'equivalent al papu català i el coco castellà), el pianista coix, i Bernarda la dels polls. Com en un calidoscopi, a l'*Ullal* es mesclen fragments de paisatges com els camps de blat i les séquies que recorren la Ribera del Xúquer, amb les olors de la cuina del bacallà i de l'arnadí i els sorolls de l'horta i la marjal d'arròs.

### ■ 2.3 L'obra teatral

L'obra teatral de Martí Domínguez està formada per catorze peces escrites entre 1947 i 1977. N'hi ha vuit escrites en castellà i sis en valencià. A més, hi ha cinc obres més inacabades, tres de les quals en castellà i dues en valencià. Tenim, a més, notícia d'una obra primerenca, de la qual no hi ha cap manuscrit ni referència escrita, només el testimoni oral dels actors i una fotografia del quadre escènic amb l'autor. Es tracta de *Algemesí de Don Jaime*, representada pels membres de «La Gran Penya» d'Algemesí el setembre de 1930, amb motiu de les festes patronals. Però la primera de les obres escrita amb l'ànim de fer-se un lloc en l'escena teatral valenciana és *Les Malaenes*, una «comèdia dramàtica» –en paraules de l'autor–, què va escriure animat per Faust Hernández Casajuana, amb qui l'unia una forta amistat. Amb aquesta obra, estrenada el 13 d'octubre de 1947, la companyia de Pepe Alba inaugurarà la temporada del teatre Apolo de València. Tot i les seues limitacions, l'obra està considerada com un dels pocs intents seriosos de renovació del teatre valencià de postguerra (Burguera, 1991: 101). L'autor era un dels més reeixits defensors de la dramaturgia en valencià. F. Soriano Bueso, en donar notícia epistolar de l'estrena teatral a l'historiador i polític Miquel Coll i Alentorn, s'hi refereix com «una comèdia valenciana que dignifica el nostre teatre...» (Cucó / Cortés, 1997: 69).

Després d'aquesta peça en vindrien d'altres, en castellà, com ara: *La muchacha morena*, *Cantata*, *Micro surco* (*Hig Fidelity*), *Sala de espera*, *Panoplia*, *Margarita en el laboratorio*, *Bisuteria* i *La ventana*. Durant anys, la intenció de l'autor va ser triomfar a Madrid, tasca a la qual es va consagrar entre el 1947, en acabar *Les Malaenes*, i el 1955 o 1957, segons B. Sansano.

La tornada a València del professor Manuel Sanchis Guarner, a finals de la dècada del 50, influirà notablement en la progressiva adopció del valencià en la producció teatral del nostre autor. És coneguda l'amistat que mantingueren tots dos durant anys. Biel Sansano assenyala bàsicament dues raons que expliquen la substitució de la llengua que emprava M. Domínguez en les creacions teatrals. En primer lloc, «la influència de Sanchis Guarner que l'assessora i li corregeix els originals, sense oblidar els continuats desenganys en els diferents concursos literaris. Per altra banda, la publicació de *L'home de l'aigua*, de F. de P. Burguera el 1958, i de *Vençut per la ironia*, de Villar, el 1959, l'estimularien a escriure de nou» (Sansano, 1988: 74s.). Entre el 1959 i el 1960 va compondre *¿No n'eren 10? Apunt dramàtic inspirat en l'evangeli de Sant Lluç*, l'obra que més èxit li proporcionà. Aquesta peça, que consta d'un pròleg, tres actes i un epíleg, recrea l'episodi dels deu leprosos curats per Jesús. Amb ella, el nostre autor volgué continuar amb la tasca de dignificar el teatre en valencià que havia començat amb *Les Malaenes*. *¿No n'eren 10?* va ser representada per l'Aula Ausiàs March de la Universitat de València, que dirigia Josep Maria Morera, a Alzira, Algemesí i al Teatre Eslava de València. Amb ocasió de les primeres representacions, Joan Fuster va qualificar l'obra com «un hito importante en la vida teatral valenciana de nuestro siglo. Tal vez esto que acabo de escribir no signifique mucho, en resumidas cuentas, porque, como decía, ha sido una vida lánguida y sin grande decoro. Pero no cabe duda de que, para quienes sentimos de veras los problemas de Valencia, vale y vale de manera considerable».<sup>3</sup> El que aplaudeix Fuster és el fet que es represente una peça teatral escrita en valencià; ja que, confessa, «desconozco la obra». L'article, publicat la vespra de l'estrena de l'obra al teatre Eslava de València, va acompanyat en la mateixa pàgina d'una autocrítica de l'autor. Un fet, si més no, poc habitual. En aquest article, a més d'aplaudir el treball dels actors i del director, Martí Domínguez justifica l'obra a partir de l'interès «teatral» que té per a ell el passatge de la purificació dels deu leprosos que apareix a l'Evangelí de Sant Lluç (17,11–19). Per a Sansano, el contingut

3 Fuster, Joan, «Un acontecimiento teatral valenciano», article publicat a *Levante* el 10 d'abril de 1960.

d'aquesta obra «no es pot deslligar del naixement d'un cert valencianisme de caire cristià, amb el qual s'identificarà Martí Domínguez, i que es caracteritzà, sobretot, per la seua reivindicació d'una litúrgia en valencià» (Sansano, 1996: 102). El 1969 la Televisió Espanyola (TVE) va fer-ne una versió en castellà que va ser emesa per la segona cadena del canal públic.

El 1969 escriu i publica *El miracle dels miracles*, dedicat a sant Vicent Ferrer, on segueix el model de les representacions que es fan a l'abril en la festivitat del taumaturg. Aquest miracle es va estrenar els dies 13 i 14 d'abril del 1969, any en què Martí Domínguez va ser nomenat clavari de l'Altar del carrer del Mar de València.

El 1977 apareix *Els cignes fora de l'aigua*, l'última obra que va publicar. És una reflexió al voltant de les diverses maneres d'exercir el poder. Tot i ser una peça sòlida, no encaixava en allò que els joves autors i directors reclamaven per a situar el nostre teatre al mateix nivell que el que es feia als escenaris d'Europa.

Unes altres peces menors són el poema escènic –literari, musical, coreogràfic– on es dramatitza la vella cançó «A la voreta del mar hi ha una donzella» *El mariner* i *El martiri de sant Bernat i les seues germanes* (1969), escrit per a les festes d'Algemesí, que encara hui en dia es representa cada mes de setembre en la processó de la Mare de Déu de la Salut.

## ■ 2.4 L'obra assagística

Majoritàriament es tracta de treballs amb una finalitat més aviat divulgadora que assajos en *estricto senso*. El primer treball d'aquestes característiques és *Montserrat, el monte musical*. Es tracta de la transcripció d'una xerrada, dedicada a Montserrat, que va pronunciar al Palau de la Música de Barcelona el juny del 1941. El text, acabat el desembre 1941, és una recreació de la *Historia de Montserrat* del pare Albareda, adobada amb referències literàries, musicals i de les Sagrades Escripures.

Però també té obres en què predomina una intencionalitat marcadament assagística. El primer que publicà d'aquestes característiques fou *Alma y tierra de Valencia* (1941), una visió «regionalista» de tot allò que els valencians, com a poble definit històricament, podien oferir al nou estat. Aquest llibre va ser, durant anys, un referent, més que pel seu contingut, per ser un dels primers que aparegué en aquell moment històric. En descriure l'activitat cultural durant els anys 40 a la ciutat de València, Josep Picó es refereix al nostre autor així: «Hi havia d'altres brots de preocupació

local p. e. el llibre de Martí Domínguez *Alma y tierra de Valencia* malgrat ésser una aproximació franquista» (Picó, 1982: 43).

Joan Fuster ha estat un dels primers a destacar la transcendència d'aquesta obra pel fet de ser pionera en l'anàlisi contemporani del «fet diferencial valencià». També, perquè havia eixit de la ploma d'un home del Règim: «La sorpresa d'*Alma y tierra de Valencia* procedia del fet que una veu del bàndol victoriós, a la seua manera, descobria i explicava l'equívoca identificació col·lectiva del seu poble. L'ambigüitat havia de ser inevitable. El llibre de Martí Domínguez era pétainista, per dir-ho ràpidament [...] Però inaugurava un camí. Enmig de retalls de programa i de florides evocacions patriòtiques, aquell paper posà damunt la taula una mica de qüestió» (Fuster, 1995: 105–106).

També Alfons Cucó ha destacat la importància d'*Alma y tierra de Valencia* —obra que ha qualificat d'insòlita— per la temàtica i pel moment de la seua aparició: «El llibre de Martí Domínguez té el mèrit d'erigir-se —amb totes les limitacions pròpies del moment i de la procedència ideològica de l'autor— en una de les escasses operacions prefusterianes de crítica i d'introspecció col·lectives intentada al País Valencià contemporani» (Cucó, 1989: 238).

Però més enllà de l'encert, o no, dels arguments del nostre autor, marcats aleshores per l'adscripció ideològica al franquisme, el llibre pretén despertar una certa consciència valencianista. Ja en aquells anys, Martí Domínguez «no s'hi absté d'expressar les seues resistències anticentralistes i condemna els intents de despersonalització dels valencians, per bé que contenint-se a cada pas i moderant aqueix valencianisme amb solucions tènues. Amb tot, la seua actitud, s'escau remarcar-ho, no és la del col·laboracionista García Sanchiz. Entre l'un i l'altre s'interposa precisament la voluntat de fer país o de contribuir a la cohesió del nostre poble» (Cortés, 1995: 349).

D'alguna manera, amb les tesis del regionalisme conservador que exhibeix a *Alma y tierra de Valencia*, M. Domínguez esdevé un continuador de les propugnades abans de la guerra per personalitats del món de l'erudició com Josep Sanchis Sivera o de la política com ara Ignasi Villalonga (*ibídem*: 71).

Després d'aquest treball, Ediciones y Publicaciones Españolas, de Madrid, publicà *Caminos de Portugal* (1944), a cavall entre el periodisme i la prosa de viatges. El llibre va sorgir d'un recorregut fet el desembre del 1943, convidat per les màximes autoritats de la premsa portuguesa.



Amb una clara voluntat divulgadora va escriure *Don Jaime el Conquistador, primer césar hispánico*, una apologia del rei Jaume I dedicada «A los soldados de Franco que, en 1938, volvieron a reñir y ganar –desde Aragón al Mediterráneo– las mismas batallas de Don Jaime. Y al Marqués de Lozoya, Catedrático de Historia de España en la Universidad de Valencia de mi tiempo, castellano viejo que con gentileza inolvidable, nos hablaba preferentemente de los Reyes de Aragón» (Domínguez, 1945: 5). Aquest llibre té el mateix to d'*Alma y tierra de Valencia* ja que magnifica personatges i episodis de la nostra història alhora que els incorpora al vigorós discurs del nou Règim.

El 1945 va començar a escriure *Los santos que hicieron Europa*. Aquesta obra té l'origen en la conferència “El papado, cima de concordia”, que pronuncià el dia 9 de març –dia del Papa– de 1941 al Teatre Principal de València. Hi fa un recorregut per la patristica catòlica i la relació d'aquesta amb la idea d'Europa. Un llibre semblant és *Poncio Pilato (Vituperio del Pretor y Apología del Pretorio)*. Escrit el 1946 a partir d'una conferència, conté una reflexió sobre la justícia i la situació del cristianisme a Europa després de la segona Gran Guerra. Com a conseqüència de dos encàrrecs escrigué *José de Calasanz, el santo de los niños (Un español en las trincheras de la ternura)* (1949), biografia del sant, amb pròleg de Jacinto Benavente; i *Valencia* (1953). Aquesta última és una guia turística encarregada per l'editorial Noguer que va assolir un cert èxit, ja que va ser reeditada el 1958 i el 1963 i, a més, publicada en diverses llengües. Té el format de la clàssica guia turística, és a dir: recorre als tòpics, l'horta i la paella, en aquest cas; exalta els personatges èpics de la història, com ara Viriato, El Cid, Tarik, Jaume I; i està organitzada per itineraris, tant per la ciutat de València com per les comarques que l'envolten.

El 6 de juny de 1958 va pronunciar una conferència a l'Ateneu Mercantil de València –dins un cicle dedicat a algunes personalitats valencianes– sobre Vicent Blasco Ibáñez, figura maleïda i condemnada pel Règim per la seua trajectòria republicana i anticlerical. L'èxit de la convocatòria va ser tan gran que es va haver de transmetre l'acte per altaveus a totes les dependències de l'edifici. Era la primera vegada que es reivindicava públicament la figura d'aquest escriptor i periodista. De resultes d'aquella intervenció, no exempta de polèmica, va escriure *El tradicionalismo de un republicano: Vicente Blasco Ibáñez* (1962), on analitza la vida i l'obra del popular novel·lista en tres volums. Amb la seua intervenció i el llibre posterior, el nostre autor va contribuir a posar el nom de Blasco Ibáñez de nou en circulació. L'aparició de dos llibres de Joan Fuster: *Nosaltres els valencians* i *El*

*País Valencià* va diluir el propòsit de l'obra de Martí Domínguez, com va reconèixer per escrit uns anys després l'escriptor de Sueca. Segons aquest, M. Domínguez intentava rescatar la figura de Blasco Ibáñez per a una possible dreta regionalista (Fuster, 1995: 107).

Del 1965 és la separata *València*, que formava part de la sèrie *La España de cada provincia*. Va ser un encàrrec del Ministerio de Información y Turismo al nostre autor i al pintor Francisco Lozano.

*Testigo en el camino* (1964) fou un altre encàrrec. Es tracta d'un llibret sobre la vida pietosa de Justo Vilar David, un enginyer de camins que havia precedit el nostre autor en la presidència de la Junta de l'Associació d'Antics Alumnes de les Escoles Pies de València.

Però el llibre amb el qual va entrar a moltes llars valencianes és, sens dubte, *Els nostres menjars* (1978). Encarregat per Vicent García Editores, per mediació de Manuel Sanchis Guarner, és un receptari de cuina tradicional valenciana molt poc ortodox, en el qual l'autor afegeix a les receptes clàssiques altres de la seua collita. El resultat és una introducció on Martí Domínguez empra la seua prosa més fresca i intel·ligent per fer una repasada pels tòpics de la nostra gastronomia, un recull de 390 receptes i un glossari.

Però si amb *Els nostre menjars* va fer un pas cap a la divulgació; en canvi, amb *Els Borja* el donà cap a l'erudició. Editat pòstumament el 1985, a fi de celebrar el Vè centenari de l'adquisició del Ducat de Gandia per la família dels Borja, en aquesta obra s'endinsa en un dels seus temes preferits: els Borja. Una altra de les seues preferències va ser Itàlia, objecte de l'obra en la qual treballava quan va morir. *Itàlia fora mà* és el títol d'un llibre inconclús i inèdit, una obra on es barregen els records dels múltiples viatges que va fer per aquell país, amb la documentació històrica al voltant dels grans monuments i dels seus autors. Entre els més de tres-cents holandesos podem trobar diversos llibres. Hi ha, en primer lloc, la guia de viatges, senzilla i esquematitzada. Després hi ha la visió enciclopèdica, densa i documentada, dels pobles, dels monuments i dels personatges històrics. I per últim hi ha el llibre literari, que sorgeix a partir de les d'anècdotes del viatge, de la contemplació del paisatge i del contacte amb els personatges més insòlits.

Per últim, resta una sèrie de llibres de difícil catalogació, com ara *Isaïes, profeta de Nadal*, manuscrit datat el diumenge de Passió de 1964-65, que podria ser el text d'una conferència, i *La Virgen por las calles de Valencia* (1948) que és un recull on aplega les cròniques periodístiques que va escriure de les visites que la imatge de la Mare de Déu dels Desemparats, transportada pels seus devots, va fer per les parròquies i els barris de la

ciutat amb motiu del XXV aniversari de la seua coronació pontifícia. Altres reculls d'articles es quedaren en projectes, com ara *Paleta de Sorolla*. Sota aquest títol s'agrupen una quinzena d'articles curts, publicats a *Las Provincias*, dedicats a l'exposició que d'aquest pintor es va fer a València l'estiu de 1944. Havia de ser editat per l'Ajuntament de la ciutat i la Caixa d'Estalvis i Mont de Pietat de València. Sembla que, amb el temps, la promesa es va oblidar.

D'altra banda, hi ha el guió audiovisual *Este es el cáliz*, sobre el Sant Calze de València, que el nostre autor hauria redactat pensant en un curtmetratge o bé en un reportatge televisiu. També hi ha dos opuscles de periodisme turístic: *Valencia*, una separata de l'obra *España en cada provincia* (1965) –citada–, i *Les Falles* (1980), que l'Ajuntament de València li va encarregar, sent alcalde Ricard Pérez Casado, per a repartir-lo entre els visitants de la ciutat.

## ■ 2.5 Orador i conferenciant

Martí Domínguez va arribar a ser molt apreciat com a conferenciant. Tant per les élites socials i culturals, com per les capes populars. Tots coincideixen a assenyalar la seua facilitat de paraula i la seua capacitat de seducció. En una anàlisi més profunda es descobrien matisos a aquesta percepció, com ara: «La seua pulcritud i riquesa lingüística en la conversa quotidiana o en la dissertació formal, la seua memòria vasta i precisa, la seua dicció en una i altra llengua, els matisos de la seua veu i la seua gran capacitat de comunicació, feien que connectara immediatament amb la gent que l'envoltava en una simple conversa o amb l'auditori que l' escoltava. S'hi produïa una química inefable que lligava íntimament orador i auditori. Per a molts, era un prestidigitador de la paraula» (Sansano, 1996: 56–57).

Segons els testimonis de les persones més pròximes, M. Domínguez no llegia sinó que pronunciava els discursos, emprant els coneixements d'oratoria que havia adquirit de jove, sent estudiant. Era un orador clàssic que es guanyava l'auditori amb molta facilitat. La seua trajectòria va començar el 1935 quan, per encàrrec de la Dreta Regional Valenciana, es dedicà a recórrer els pobles de la Ribera per a participar en els mítings d'aquesta formació política.

L'any 39, acabada la Guerra Civil, les autoritats franquistes decidiren celebrar l'efemèride del 9 d'octubre. Entre altres activitats, el Centre de Cultura Valenciana va organitzar un cicle de conferències sobre el rei Jaume I i la Conquesta. Martí Domínguez va presentar la conferència de

Federico García Sanchiz *Plau al Rei. Dación de cuentas al Rey por la Conquista de Valencia*. García Sanchiz estava considerat com un dels grans oradors de l'època. No seria fins l'any següent que faria el seu primer discurs oficial.

El 9 de desembre del 1939, Martí Domínguez va pronunciar a Radio Nacional l'allocució *Rumbos del Orden Nuevo. Las Fallas* amb la intenció «d'informar els valencians sobre l'actitud de les autoritats envers les falles i per assabentar les comissions sobre la normativa que havia de presidir en endavant l'organització» (Cortés, 1995: 167). Ací ja es va revelar el conferenciant brillant que era.

Però la seua consagració com a orador la va obtenir uns mesos després, amb motiu dels LVII Jocs Florals. El juliol de 1940, va ser designat mantenidor de l'acte d'exaltació de la Regina dels Jocs Florals, que aquell any era Carmencita Franco, la filla del dictador. El nostre autor va ser, «l'únic valencià que va ocupar excepcionalment la tribuna de mantenidor. El seu nomenament fou motivat per l'elecció de Carmen Franco com a regina, car els ratpenatistes requerien una veu valenciana que fes més eloqüent l'ofrena floral» (Cortés, 1995: 128). Hi pronuncià el discurs *Nueve versos de gesta*, en què a partir dels nou versos que en el *Cantar del Mio Cid* descriuen València, feia una repassada de la trilogia ratpenatista de «Pàtria, Fe i Amor» a través dels edificis històrics de la ciutat de València. Tot i aquest èxit, va ser cridat a l'ordre des de Capitania —encara era tinent auxiliar d'Estat Major— perquè, al parer d'algunes autoritats, no havia exalçat suficientment la personalitat de la regina dels Jocs Florals i de sa mare, Carmen Polo. De fet, «l'any següent serà nomenat mantenidor el mateix general Millán Astray i la reina, la filla del general Aranda» (Burguera, 1991: 54).

En endavant, desplegaria una intensa activitat com a orador que el conduiria no només pels pobles valencians com ara Torís —on va ser mantenidor en els jocs florals de 1942—, Alacant, Alcoi, Algemesí, Almassora, Boriàna, Carlet, Castelló de la Plana, Elx, Peníscola, Port de Sagunt, Requena, Sueca, Gandia i Villena, sinó també per moltes capitals espanyoles, com Palma de Mallorca, on va ser mantenidor dels jocs florals el maig de 1946, o Barcelona. Els compromisos com a conferenciant el dugueren també a Vic, Madrid, Saragossa, i fins i tot per altres països com Portugal o els Estats Units d'Amèrica, per on va viatjar, en els anys seixanta, convidat pel consolat nord-americà a València.

L'activitat de conferenciant sembla que el complaïa, ja que, fins i tot, va assumir el risc econòmic en alguna ocasió de ser l'organitzador de les conferències, en llogar una sala i ocupar-se, inclús, de la propaganda de l'acte. És el cas del *Reportaje lírico-histórico de Nuestra Señora de los Desamparados, La*

*hicieron los ángeles*, que va dictar el 7 de maig de 1941 a la Casa dels Obrers de València. Així, la conferència era més aviat una «charla amena» que servia d'entreteniment per a les capes més populars de la població, en unes ocasions; i per a les més distingides, en altres. Els temes de les intervencions anaven en la línia dels que escollia per als seus articles periodístics.

També va ser un dels intel·lectuals locals que pronunciaren conferències en l'*Aula Mediterráneo* durant el curs acadèmic 1944–45. L'*Aula* era una iniciativa del catedràtic de literatura espanyola de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de València, Francisco Sánchez-Castañer, per a difondre la cultura de les lletres que anava acompanyada de l'edició d'una revista amb el mateix nom.

L'any 1945, la societat Castellonenca de Cultura li edità en un opuscle dos discursos: *Los castillos* i *Los huertos*, que havia pronunciat a la capital de La Plana com a mantenidor en un certamen literari.

El 1948 fou convidat pels periodistes de Barcelona a participar en la *Fiesta de las letras*. A la ciutat comtal pronuncià un discurs titulat *El descabargar de don Quijote (Don Quijote en Cataluña)*, on recrea l'episodi del Quixot que Cervantes situa a les platges de la ciutat. Va ser editat aquell mateix any per l'Associació de la Premsa de Barcelona.

També va ser el presentador d'un homenatge a Eduard Escalante que el món teatral valencià li va retre en el Teatre Principal.

El 1950, un any després de fer-se càrrec de la direcció de *Las Provincias*, pronuncià un discurs amb motiu de l'homenatge que el Centre de Cultura Valenciana retia a la nissaga dels Llorente. També l'abril d'aquell any va ser convidat a conferenciar a l'Altar del Mercat de València.

El 1955 va intervenir en la seu de Lo Rat Penat, on va pronunciar una conferència sobre Sant Vicent Ferrer. Un any després, exactament el 21 de gener de 1956, va participar en un homenatge que Lo Rat Penat va retre al poeta i gramàtic Carles Salvador, mort un any abans. El març de 1957 va inaugurar el cicle de conferències *Valencia de hoy y del porvenir*, organitzat a l'Ateneu Mercantil de València. Durant aquells anys, l'activitat com a conferenciant va esdevenir complementària del treball periodístic. Probablement, fruit de la popularitat que va anar assolint durant la dècada dels 50.

Però el discurs amb què va obtenir major ressò va ser *Valencia, la gran silenciada. Cuando enmudecen los hombres... ¡hablan las piedras!*, que va pronunciar en la presentació de la Fallera Major de València del 1958, l'any següent de la riuada del 57. Aquest discurs i les seues conseqüències van marcar el seu futur personal i professional.

L'any següent va participar en un cicle de conferències, organitzat per Lo Rat Penat i dedicat al poeta Ausiàs March, del qual es commemorava el cinqué centenari de la mort. Hi participaren, entre altres, Manuel Sanchis Guarner, Joan Fuster, Francesc Almela i Vives. El nostre autor va dictar la conferència *Ausiàs March, poeta cristià*.

El 1962 pronuncià a l'Ateneu de València la conferència *La Romanidad de Valencia: ayer y hoy* dins un cicle sobre els 2100 anys de la fundació de València.

## ■ 2.6 Una vocació periodística

Però a més a més d'aquestes expressions literàries, la major part de la producció discursiva de Martí Domínguez i Barberà es va desenvolupar en l'àmbit del periodisme, l'activitat a la qual es va consagrar professionalment.

Les primeres incursions en la prosa periodística les trobem el 1931, un període de força ebullició editorial, en el setmanari local *Llevant* que ell va impulsar i fundar i del qual n'arribaren a eixir deu números. En aquella aventura periodística Martí Domínguez hi jugà un paper destacat. L'any següent, probablement esperonat per l'experiència de *Llevant*, inicià unes primeres col·laboracions a *Las Provincias*. Poc després, a Madrid on s'havia traslladat per a preparar oposicions a notaries col·laboraria a *Informaciones*. També ho faria al *Diario de Valencia*, l'òrgan de la Dreta Regional Valenciana, després d'abandonar Madrid i la idea de fer-se notari, davant el clima enrarrit que s'hi vivia aleshores.

A banda d'aquestes col·laboracions primerenques, professionalment, Martí Domínguez es va iniciar en el periodisme després de la guerra del 1936–1939. Cal recordar que un cop iniciada aquesta hagué de fugir d'Algemés la mateixa nit en què un escamot republicà anà a buscar-lo per a fer un passeget. Després de diverses peripècies arribà a la zona nacional, a Aragó, i posteriorment a Valladolid, on va fer els cursos de tinent d'Estat Major. El 1939 entrà a València amb les tropes del general Aranda i fou destinat a Capitania General. Aquell mateix any entrà a formar part de l'equip de redacció d'*Avance*, l'antic *El Mercantil Valenciano*, ara confiscat pel nou règim. Mesos després, *Avance* adoptaria el nom de *Levante*, òrgan de la FET i de les JONS, per al qual Martí Domínguez seria designat secretari de redacció. El 1942 entrà a *Las Provincias* on, després d'uns anys com a sots-director (1943–1949), es va fer càrrec de la direcció del diari durant prop d'una dècada, fins el 1958. Entre el 1944 i el 1949 va ser president de l'*Aso-*

*ciación de la Prensa Valenciana*, càrrec del qual va dimitir en fer-se càrrec de la direcció de *Las Provincias* que era, probablement, un dels llocs de major responsabilitat que es podia assolir en el periodisme valencià de postguerra. Al mateix temps es fa fer càrrec també de la corresponsalia a València del diari *ABC*. Abandonaria *Las Provincias* el 1958 a causa de l'actitud que va mantenir arran de la riuada que va assolar València l'octubre del 1957. Juntament amb la de l'alcalde la ciutat, Martí Domínguez es va convertir, a través del diari, en una de les veus més reivindicatives davant les autoritats governamentals per a reclamar un ajut per a la ciutat i els damnificats que no arribava. Ho va fer per escrit al diari, tot provocant reiterats frecs amb la censura, però també amb la seua veu en el cèlebre discurs «Cuando enmudecen los hombres... hablan las piedras», ja citat, que va pronunciar en l'acte de proclamació de la fallera major de València el 16 de març de 1958. Aquest episodi, amb altres actuacions el col·locaren en el punt de mira de les autoritats del règim. Davant l'amenaça del règim de retirar l'assignació de paper per a imprimir el diari, es va vore obligat a dimitir i a abandonar al diari.

Després d'un temps, retornaria al periodisme actiu. Seria director dels setmanaris econòmics *Al día* i *València-fruits*. El 1973 es va jubilar però no va deixar de publicar setmanalment les seues columnes fins a darrera hora. Al llarg de mig segle, la seua firma estigué present en les principals capçaleres de la premsa valenciana, com ara: *Avance*, *Jornada*, *Levante*, *Hoja del Lunes*, *Valencia-Atracción*, *Diario de Valencia* i *Noticias al día*. A més, les seues col·laboracions es publicaren arreu de l'Estat en mitjans tan diversos com *Informaciones*, *ABC*, *La Vanguardia*, *El Español*, *El Pueblo Gallego*, *Acción*, *Sur*, *El Alcázar*, *Mediterráneo*, *El Pirineo*, *Deportes*, *Destino* i *Germinàbit*.

### ■ 3 Una sola veu

Fet aquest recorregut discursiu, tractaré ara de fer una lectura conjunta dels recursos expressius de Martí Domínguez, tot considerant que la producció periodística ha estat la més perduradora en el temps i la més rendible en termes quantitius. Precisament, l'anàlisi d'aquest conjunt discursiu ha estat l'objecte de la tesi doctoral *Anàlisi del discurs periodístic de Martí Domínguez*, que vaig llegir a la Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació de la Universitat de València el curs 2005–2006. El camp de treball de la tesi és un ampli conjunt de textos periodístics representatius de les etapes de la fèrtil producció de Martí Domínguez. El corpus analitzat ha estat enunciat fonamentalment a la premsa valenciana amb algunes incursions en l'espai

radiofònic. Entre les característiques d'aquest corpus remarcaria: el seu volum, que supera el miler de textos; la seua extensió cronològica: abasta més de 50 anys i el fet de no haver estat mai compilat, a excepció d'un recull de textos periodístics que vaig enllestir el 1994 (Pellisser, 1994). Amb anterioritat, havia abordat la trajectòria discursiva de Martí Domínguez, tot aturant-me en els diferents registres expressius. Aquest treball conforma la tesina de llicenciatura, una part de la qual està publicada (Pellisser, 2004).

El discurs periodístic de M. Domínguez s'ubica des de primera hora en el terreny de l'enunciació subjectiva, on s'inscriuen, entre altres, el columnisme i l'articulisme, dues de les modalitats incloses dins la denominació de gèneres periodístics d'autor. Es tracta, per tant, d'una estratègia enunciativa en què el «jo» esdevé l'eix vertebrador del contracte pragmàtic.

La metodologia escollida ha estat la de l'anàlisi del discurs, en tant que eina per fer descripcions explícites i sistemàtiques de discursos. Una eina de caràcter multidisciplinari, que abasta des de la lingüística del text fins a la pragmàtica i la teoria de la comunicació, entre altres àmbits del coneixement. Aquesta anàlisi s'ha contemplat com un procés unitari que exigeix tant una descripció de les estructures textuais de la notícia com dels processos de producció i recepció. Té, per tant, una dimensió textual i una altra contextual, sobre un programa d'investigació interdisciplinari.

Pel que fa a l'anàlisi textual dels articles seleccionats, hem parat atenció als aspectes retòrics i els estilístics, a la presentació, tot detenint-se en l'anàlisi sintàctica i lèxica, dos dels principals pilars de l'estil. En aquest sentit, l'estil periodístic de M. Domínguez es caracteritza per una sintaxi complexa, per l'ús d'unitats extenses, de proposicions on abunden les perífrasis, les enumeracions i les repeticions, i on l'adjectivació esdevé, també, una marca essencial del discurs. Una adjectivació quasi sempre profusa, sovint redundant i, fins i tot, exagerada en moltes ocasions. Ens trobem, per tant, davant d'un autor que li concedeix a la funció estètica un paper protagonista en la seua producció discursiva.

Aquesta obra periodística es caracteritza per ser eminentment descriptiva. Per això abunden les referències visuals, les descripcions d'imatges a mig camí de la comparació i la metàfora. En aquesta línia cal considerar la metaforització i, sobretot, l'al·legoria, dos dels pilars sobre els quals es basteix el teixit simbòlic que impregna i singularitza estilísticament l'obra analitzada. Aquest darrer dispositiu té al nostre parer un propòsit doble: d'una banda, una intencionalitat literària; i, d'una altra, una vocació, una orientació didàctica, en el sentit divulgador. A més a més, el recurs reiterat a l'al·legoria posa de manifest l'ampli repertori intel·lectual de que gaudí el



seu autor. En aquesta línia podem interpretar l'ús d'altres procediments com els jocs de paraules, l'aforisme i la sentència. Hi ha també una sistemàtica tendència a l'emfasització. Això, en el seu cas, té una dimensió transversal en connectar l'escriptura periodística amb les altres modalitats discursives amb què es va expressar. És el que ocorre quan fa ús de les al·literacions, un recurs que empra per a potenciar els valors eufònics del text, de manera que l'obra periodística s'impregna d'un efecte melòdic semblant al que es produeix en el text poètic, subjecte a una rima, a un ritme accentual. Açò ens confirmaria la consideració de l'obra periodística com una expressió més d'una escriptura unitària, de manera que totes les manifestacions discursives (periodisme, poesia, proses assagístiques i de viatges) no serien més que diferents modalitats, diferents registres d'una veu única; com també el desig d'expressar-se literàriament a través del periodisme.

En la nòmina de recursos que caracteritzen el corpus d'anàlisi trobem estratègies com la modalització o modalitat interrogativa i exclamativa, que actuen com dispositius per persuadir el lector, per reclamar l'atenció i l'assentiment. En general, trobem un ús intens dels recursos retòrics, sobretot dels procediments de la persuasió enginyosa, la qual cosa ens remet a la seua activitat com a orador, com a conferenciant i mantenidor faller. Això ens confirma la idea d'un Martí Domínguez amb vocació de comunicador de masses, interessat en fer-se sentir en l'espai públic, d'intervenir-hi fins i tot. En el fons es tractaria d'una manifesta vocació «política», en el sentit primigeni de «convivència a la polis», d'intervenció en els assumptes de la ciutat, del país. Una vocació que, en el seu cas, va més enllà de la curta experiència que va viure com a regidor de cultura de l'Ajuntament de València durant el període 1941–1943.

Un altre dels aspectes analitzats és el de la selecció temàtica, a més d'una sèrie d'elements relacionats amb les rutines productives, com ara el text font, l'estructura discursiva i el punt de vista. La relació i ordenació dels temes, elaborat només com a provatura, ens ha permés constatar l'ampli ventall d'interessos intel·lectuals que tenia. També, que una part de la seua producció periodística sembla estar elaborada al marge dels paràmetres de noticiabilitat, de l'agenda temàtica d'actualitat. Aquests temes responen a la consideració, segons la denominació adoptada, de costumistes, en un sentit ampli, és a dir que tracten de l'extens paisatge que conforma l'esdevenir quotidià. Cal recordar en aquest punt que la major part de la seua producció periodística està elaborada en el marc temporal de la dictadura franquista, la qual cosa condicionà el ventall temàtic dels perio-

distes. Així, hem de ressenyar que el costumisme i la temàtica intranscendent van ser un dels recursos –gairebé una de les poques esclertes– emprades pels informadors per escapolar-se de la llosa informativa que representava el dirigisme imposat pel règim a través de la consigna i la censura prèvia.

D'altra banda, a partir de l'anàlisi de l'estructura discursiva hem constatat una certa tendència a la improvisació. Això és, probablement, degut a l'influx dels mecanismes de producció del discurs oral per al qual sembla que estava, segons els testimonis de l'època, tan ben dotat. Tot i això, entre la ingent obra periodística de la qual és autor hem trobat una sèrie d'estructures discursives a les quals recorre reiteradament al llarg de la seua trajectòria. Hi ha, a més, una sèrie d'estratègies productives també característiques. És el cas, per exemple, de la tendència a fer la mirada enrere, a viatjar al passat per cercar els antecedents; en definitiva, a recórrer a la història d'allò que parla per a incorporar-ho al text, per a fer-ho seu en un afany d'abastar-ho tot, d'assolir espais de credibilitat amb que reforçar el seu discurs.

La determinació del text font és, també en el cas de M. Domínguez, una operació complexa, que obliga a contemplar tant les fonts orals –la intervenció radiofònica, el discurs i la conferència, entre altres– com les escrites. Fonamentalment, l'anàlisi s'ha centrat en la intertextualitat explícita, que és aquella en què l'autor identifica i reconeix l'origen de la citació. El procediment més emprat és la citació d'autoritat, una manera de legitimar, de dotar de solvència intel·lectual el seu discurs, i d'ampliar la polifonia de veus, bé a partir de textos escrits, o de fragments d'intervencions orals. Fins i tot, incorpora relats audiovisuals del cinema i la televisió. Tot un ventall de dispositius que encaixen en la línia de persuasió no argumentativa que caracteritza el seu discurs periodístic. L'inventari de noms, agrupats en camps temàtics, ens ha permés constatar l'abundància de referències i, també, la varietat d'autors –fruit, com hem apuntat, d'una intensa curiositat intel·lectual–.

D'altra banda, en aquest àmbit, i atenent al context històric en què s'ubica la recerca, s'ha abordat l'influx de la censura franquista en la seua obra periodística. Cal recordar que quatre cinquenes parts de la seua trajectòria professional estan condicionades per la censura, per la «prèvia» primer i per la «delegada» després. En aquest punt, la recerca ens ha permés establir que, a diferència del que s'havia sedimentat en la memòria popular, el procés de distanciament de Martí Domínguez amb el règim és anterior al discurs de mantenidor de la fallera major de València del 1958

en què criticà el règim per la falta de suport arran de la riuada del 1957. Segons la nostra recerca, al menys des del 1943, quan accedeix a la presidència de l'Associació de la Premsa Valenciana, hi ha constància documental de les primeres friccions a causa de les dificultats per proveir-se de paper per imprimir la *Hoja del Lunes*, la capçalera setmanal que dirigia en qualitat de president de l'Associació de la Premsa. Més endavant, en començar la dècada dels 50, quan accedeix a la direcció de *Las Provincias*, els reiterats enfrontaments per la gestió de la informació diària provocaran l'apertura d'un primer expedient sancionador, al qual en seguirà més endavant un altre. Un procés que ja no s'interromprà fins la desaparició de la censura. Quan tornà a publicar en els anys seixanta a la *Hoja del Lunes* i a *Valencia-fruits*, la censura tindria per a ell una atenció especial. Els seus textos serien supervisats des de Madrid on es decidiria sobre la conveniència o no de la seua publicació.

També s'ha examinat la recepció del discurs a través de la correspondència i les polèmiques periodístiques. Una anàlisi que ens ha permès constatar, primer, el sotmetiment de M. Domínguez al model informatiu implantat pel règim. I, després, entreveure que, tot i que apaivagat, encara permaneceix el nervi periodístic que havia exhibit fugaçment durant la II República, però adaptat a la polèmica intrascendent. No tornarem a trobar exemples d'aquesta tensió informativa fins gairebé mig segle després, un cop restituïda la democràcia, la qual cosa ens fa pensar que la llosa implacable de la dictadura va condicionar la seua expressió periodística de tal manera que li va impedir exercitar i desenvolupar un periodisme d'idees, dotat del nervi, de la mala baba, que havia mostrat abans.

A més a més, s'han abordat els punts de contacte entre periodisme i literatura, tenint en compte que, paral·lelament a l'activitat periodística, M. Domínguez va desplegar una considerable producció literària. Al llarg del treball hem constatat que l'obra periodística reproduïx els trets de l'obra literària, arrela en la mateixa matriu discursiva. En aquest sentit, s'han analitzat l'evolució i les transformacions de l'obra periodística al llarg d'una trajectòria professional que es perllonga durant mig segle. Es tracta d'una anàlisi que no perd de vista la trama intertextual que basteixen les diferents manifestacions discursives de la qual és autor (novel·la, teatre, poesia, assaig històric, literatura de viatges, etc.). Com tampoc no ignora les circumstàncies ni els sotrats de la vida. Des d'aquest punt de vista, podríem dir que per a ell es tractaria d'un sol registre, d'una sola manifestació creadora, que, en cada cas, s'adapta a les limitacions que imposa el format, sobretot les de caràcter físic, ja que, des del punt de vista estilístic no hi ha

diferències notables. Així hem interpretat l'ús de determinats recursos estilístics, com el ritme i la musicalitat. Per tant, en el seu cas no hi hauria lloc per parlar d'una escriptura periodística i d'una escriptura literària per separat, sinó d'una única expressió que es manifesta en un extens i heterogeni domini discursiu. ■

## ■ Bibliografia

- Burguera i Escrivà, Francesc de Paula (1991): *És més senzill encara: diguen-li Espanya*, València: Tres i Quatre.
- Cortés, Santiago (1995): *València sota el règim franquista (1939–1951)*, València / Barcelona: Institut de Filologia Valenciana / Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Cucó, Alfons (1989): *País i Estat: la qüestió nacional*, València: Tres i Quatre.
- / Cortés, Santiago (1997): *Llengua i política, cultura i nació. Un epistolari valencià durant el franquisme*, València: Tres i Quatre.
- Domínguez Barberà, Martí (1928a): *Libro de juventud*, València: Impremta José Olmos.
- (1928b): *Canción labrantía*, Sueca: Impremta Simón Andreu.
- (1940): *Nueve versos de gesta. Discurs de mantenedor dels LVII Juegos Florales de Valencia*. Il·lustracions de Genaro Lahuerta i Pedro de Valencia, València: Tipografia Moderna.
- (1941): *Alma y tierra de Valencia*, Madrid: Ediciones Españolas.
- (1944): *Caminos de Portugal*, Madrid: Ediciones Españolas.
- (1945a): *Don Jaime el Conquistador, primer César hispánico*, Madrid: Editora Nacional.
- (1945b): *Los castillos y los buertos*, Castelló de la Plana: Societat Castellonenca de Cultura / Hijo de J. Armengot.
- (1948a): *El descabargar de don Quijote*, Barcelona: Associació de la Premsa.
- (1948b): *La Virgen en las calles de Valencia (Crónicas publicadas en Las Provincias. Abril–mayo–junio 1948)*, València: Editorial F. Doménech.
- (1949): *José de Calasanz, el santo de los niños (Un español en las trincheras de la ternura)*, Madrid: Casa Pompiliano.
- (1950): Pròleg a *Estampas biográficas de la villa de Carcagente*, d'Eduard Soler i Estruch, Carcaixent: Imp. Fàbregues.

- (1953): *Valencia. Andar y ver: guías de España*, Barcelona: Noguer.
- (1956): Pròleg a *La Región Valenciana en la Guerra de Sucesión*, de Vicente Garzón Pelegrí, València: Sucesor de Vives Mora-Artes Gráficas.
- (1957): *Arbres. Flor natural. Jocs Florals de València*, Lo Rat Penat, 1955, València: Editorial F. Doménech.
- (1958): *Valencia, la gran silenciada. Cuando enmudecen los hombres...¡hablan las piedras!* [discurs de proclamació de la Fallera Major de l'any 1958], València: Editorial Bello.
- (1960): *No n'eren deu? Apunt dramàtic inspirat en l'evangeli de Sant Lluç*, València: Cosmos.
- (1962): *El tradicionalismo de un republicano*, Sevilla: Editorial Montejurra.
- (1962): *La romanidad de Valencia, ayer y hoy*, València: Ateneu Mercantil / Talleres Gráficos Blasco Requena.
- (1963): Pròleg a *Rutas valencianas: itinerarios turísticos*, de José Soler Carnicer, València: Talleres Tipogràfics de Papelería Vila.
- (1964): *Testigo en el camino. Vida de D. Justo Soler David*, Madrid: Ediciones Marova.
- (1965): *Valencia*. Separata de *La España de cada provincia*, Madrid: Publicaciones Españolas.
- (1968): *Els valors morals en la cultura: Elogi de la fidelitat*, València: Centre de Cultura Valenciana.
- (1969): *El milacre dels milacres*, València: Antiquíssima Associació de Sant Vicent Ferrer / Impremta de Vicent Villanueva.
- (1971a): Pròleg a *Veus de xiquets: poemes infantils*, València: Impremta Editorial J. Doménech.
- (1971b): *Discurs de presentació de la Fallera Major Infantil de València*, València: Junta Central Fallera.
- (1976): Pròleg a *Mi cuarto mandamiento. Trabajos literarios y periodísticos de Ricardo García Requena recopilados por Ricardo García de Vargas*, València: Marí Montañana.
- (1977): *Els cignes fora de l'aigua*, València: Tres i Quatre.
- (1979a): Pròleg a *Sisca: històries d'una nit*, de Bernat García i Aparicio, València: J. Huguet Pasqual.
- (1979b): Introducció a *Els nostres menjars*, València: Vicent García Editores.

- (1985): *Els Borja*, Gandia / Sueca: C. E. I. C. Alfons el Vell La Safor / Impremta Palàcios.
- (1986): *L'Ullal*, València: Tres i Quatre.
- (1990 [1972]): *Els Horts*, Alzira: Edicions Bromera.
- (1992 [1982]): *Las Fallas*. Edició revisada i actualitzada per Josep Alarte, València: Ajuntament de València.
- (s.a.): *Itàlia fora mà* (treball inèdit).
- Escartí, Vicent J. / Pellisser, Nel·lo / Sansano, Biel (eds.) (1996): *Martí Domínguez i el seu temps*, Algemesí: Ajuntament d'Algemesí / Germania.
- Fuster, Joan (ed.) (1980): *Antologia de la poesia valenciana (1900–1950)*. *Tria i pròleg de J. Fuster*, València: Tres i Quatre.
- (1995): Pròleg al llibre *Els veritables altres catalans* de Domènec Valls; dins *Un País sense política*, Alzira: Bromera.
- Pellisser Rossell, Nel·lo (1994): *Testimoni d'un temps*, Algemesí: Germania.
- (1996): «Crònica d'un temps escrit a mà (1908–1994)», dins Escartí / Pellisser / Sansano (eds.), 73–85.
- (1999): «La influència de Sanchis Guarnier en Martí Domínguez: una aproximació», *Abalorio. Revista de Creació* (Sagunt) 26–27, 305–311.
- (2000): «La idea de periodisme en Martí Domínguez i Barberà», *Treballs de Comunicació* 13–14, 155–165.
- (2000): «Sobre sants, calzes i catalans. (Una polèmica periodística entre Joan Fuster i Martí Domínguez)», *Abalorio. Revista de Creació* (Sagunt) 28, 107–121.
- (2003): «Censura informativa i resistència valencianista a la València dels anys 50», dins Beltrán, Rafael *et al.* (ed.): *Homenatge a Lluís Quirante*, vol. II, València: Universitat de València (Quaderns de Filologia), 701–715.
- (2004): *Martí Domínguez Barberà: la passió per la paraula*, Algemesí: Ajuntament d'Algemesí.
- (coord.) (2006): *Homenatge a Martí Domínguez Barberà*, Dènia: Institut d'Estudis Comarcals de la Marina Alta (*Aiguadolç. Revista de literatura*).
- Pérez Montaner, Jaume (1996): «La poesia valenciana de postguerra: Martí Domínguez», dins Escartí / Pellisser / Sansano (eds.), 57–71.

- Picó i López, Josep (1982): *El Franquisme*, València: Institució Alfons el Magnànim / Diputació Provincial de València.
- Salvador, Vicent / Piquer, Adolf (1992): *Vint anys de novel·la catalana al País Valencià*, València: Tres i Quatre.
- Sansano, Biel (1988): *Obra teatral valenciana de Martí Domínguez Barberà (1908–1984): Les Malaenes*, Alacant: Universitat d'Alacant (tesi de llicenciatura inèdita).
- (1996): *Quan callen les pedres (Martí Domínguez Barberà, 1908–1984)*, València: Saó.
- Nel·lo Pellisser i Rossell, Universitat de València, Departament de Teoria dels Llenguatges i Ciències de la Comunicació, Avda. Blasco Ibáñez, 32, E-46010 València, <Manuel.Pellicer@uv.es>.

Zusammenfassung: Martí Domínguez i Barberà (Algemesí, 1908 – València, 1984) ist eine der wichtigen Persönlichkeiten der valencianischen Publizistik im 20. Jahrhundert und bedeutsam sowohl wegen seines Werks als auch aufgrund seines Einflusses auf Schriftstellerkollegen und sein Publikum durch seine Bücher, Kolumnen und diversen Äußerungen. Auch wenn man ihn vor allem für seine journalistischen Leistungen kennt, erstreckt sich sein Werk auf fast alle literarischen Gattungen. Man kann davon ausgehen, dass sich Martí Domínguez früh zur Literatur berufen fühlte und infolge dessen zum Journalismus kam, wo er eine Bühne fand, auf der er seine Neigung zur Literatur in Erfüllung gehen lassen konnte. Auch wenn er verschiedenste Gelegenheiten dazu hatte, sein Leben beruflich anders auszurichten (er studierte Jura), blieb er trotzdem dem Schreiben von Zeitungsbeiträgen und Büchern treu. Seine Tätigkeit im Journalismus ist nicht zu verstehen, ohne Bezug auf das ganze Werk – Lyrik, Erzählung, Theater, Essay – zu nehmen, da alles eine Einheit bildet. Wir stellen fest, dass die Vielfalt der Ausdrucksformen, die wir in seinen Werken finden, wie Früchte desselben Baumes sind. ■

Summary: Martí Domínguez i Barberà (Algemesí, 1908 – València, 1984) is one of the most outstanding figures of 20th century Valencian journalism. Though he is mainly known for his journalistic work, his discursive production also comprises other, more literary genres: poetry, narrative, theatre and essay writing. Journalism turned out to be an extraordinary training and promotional springboard for him, as it was where he found the stage from which he was able to fulfil his vocation for literature and the arts. One can detect his work from his diversity of expression, which weaves a unique thread across various registers. [Keywords: Discourse production, expressive features, journalistic discourse, Valencian journalistic history, literary genre, discourse analysis]. ■





# Il *Codice Aragonese* (1458–1460): la distribuzione delle tre lingue napoletana, catalana e latina

Gabriela H. Venetz (Zürich)

## ■ 1 La situazione politica e sociale della Napoli quattrocentesca

Il *Codice Aragonese* fu redatto, nella cancelleria di Napoli, in anni d'inquietudine e di movimento, caratterizzati da conflitti politici e sociali.<sup>1</sup> Il registro in questione comincia quattro giorni dopo la morte del re Alfonso il *Magnanimo* (1416–1458), vale a dire proprio all'inizio della reggenza di suo figlio Ferrante (1458–1494). Nel 1442, Alfonso aveva conquistato il Regno di Napoli dopo dieci anni di continui combattimenti contro la casa angioina. Si era costruito uno stato catalano, insediando la cultura o meglio la vita catalana nella capitale Napoli. Tutti i posti chiave dell'amministrazione del Regno erano in mano catalana. Possiamo leggere nei *Ricordi* di Loise de Rosa: "Et se sy' catalano, o, tutta la citate de èy pinal!" (Formentin, 1998: 656). Ma benché i catalani avessero condizionato la vita della città, non erano molto amati (si veda Bianchi / De Blasi / Librandi, 1992: 638). Non arrivarono solo i nobili e i parenti della Corte Catalano-Aragonese a Napoli, ma, oltre a mercanti e banchieri, anche operai e contadini (Barbato, 2000: 386). Questa emigrazione avvenne a causa della disastrosa situazione che regnava in Catalogna: le differenze sociali ed economiche fra le classi alta e bassa, che sarebbero sfociate più tardi in una guerra civile durata dieci anni (1462–1472), hanno fatto delle terre nuove una destinazione attrattiva per scappare dal conflitto (v. Mestre i Godes, 1998: 146–147).

La successione ad Alfonso del figlio Ferrante – frutto di una delle sue varie relazioni extraconiugali, questa volta con Gueraldona Carlina Reverdit (Ryder, 1990: 123) – risultò difficile. Non solo il popolo avrebbe preferito Joan II, principe di Navarra e Aragona, al "bastardo" Ferrante, ma anche, e soprattutto, la corte del Vaticano di papa Callisto III rifiutò il

---

1 Questo lavoro è stato realizzato nell'ambito di un seminario sulla storia del napoletano con il Prof. Dr. Michele Loporcaro e il Dr. Marcello Barbato, Università di Zurigo

nuovo re. Solo la morte del Papa dopo poche settimane e il sostegno del Duca di Milano, Francesco Sforza, scongiurarono la perdita del trono reale. Di conseguenza, la situazione di Ferrante era molto diversa da quella di suo padre. Come figlio illegittimo non ereditò tutto il Regno Catalano-Aragonese, ma soltanto la parte napoletana. La nuova scissione delle “due Sicilie” ridusse ulteriormente il suo regno. Anche le intenzioni di Renato d’Angiò e di suo figlio Giovanni di riconquistare quello che avevano posseduto i suoi antenati minacciò la reggenza di Ferrante. Il nuovo re dovette lottare per mantenere il suo potere.

Ma dal momento che Ferrante era molto abile negli affari politici e diplomatici, poté sempre trovare alleanze e sostegno, sia nella Corte Pontificia di Pio II, sia presso vari principi italiani come il già menzionato duca milanese. Non sorprende quindi che in queste condizioni la cancelleria ferrantina contenga un’ampia produzione di lettere istruttive, giuridiche e diplomatiche. Sono proprio questi 358 documenti, redatti in soltanto 20 mesi, l’oggetto del nostro studio che vogliamo indagare dal punto di vista sociolinguistico, vale a dire riguardo all’uso delle tre varietà napoletana, catalana e latina e alle interferenze del catalano nel napoletano.

## ■ 2 Il *Codice Aragonese*

Questo registro della cancelleria ferrantina copre il periodo che va dal 1° luglio 1458 al 20 febbraio 1460. Il manoscritto è conservato nella *Bibliothèque Nationale* a Parigi sotto la sigla *cote 103* del *fonds espagnol* (ms. esp. 113 BNF). Dal suo luogo di conservazione è detto anche codice parigino. Lo leggiamo in un’edizione del 1912, curata da Armand-Adolphe Messer, filologo dell’Università di Dijon. I 358 documenti dell’edizione messeriana del *Codice Aragonese* (d’ora in poi CA) sono in maggioranza lettere del re Ferrante con istruzioni per i suoi funzionari riguardo ai loro incarichi nella guerra, nella diplomazia o nell’amministrazione della corte aragonese, per esempio della tesoreria. Ma troviamo anche comunicazioni personali o familiari, per esempio 22 lettere del re alla sua “serenissima regina, nostra molto cara e molto amata muglyere” (d212).<sup>2</sup> Altri documenti sono atti di donazione od ordinamenti che si riferiscono al trattamento o pagamento degli impiegati o degli abitanti di una città. E, infine, ci sono anche alcune

---

2 La lettera *d* davanti al numero significa *documento*. La *d* geminata (dd) indica che seguono vari documenti. Le cifre si riferiscono all’edizione Messer.

testimonianze di corrispondenza con dignitari ecclesiastici come vescovi o cardinali e con il medesimo Papa Pio II.

Sono tutte copie elaborate dagli scrivani della cancelleria, più alcune copie di lettere d'altre persone importanti all'attenzione del re, come, per esempio, del Papa o di certi principi italiani, che non sono state tenute in considerazione nella nostra indagine. Ci sono anche alcune copie di suppli- che con l'aggiunta delle relative risposte reali, che includiamo nel calcolo, perché sono prodotte almeno parzialmente dalla cancelleria. In questo modo, il numero di documenti rilevanti per la nostra indagine si riduce a 353. I documenti sono redatti in napoletano (246), in catalano (64) e in latino (34). Oltre a ciò troviamo 9 documenti bilingui: 4 in napoletano/catalano (dd96, 147, 191, 165), 4 in napoletano/latino (dd288, 305, 329, 345) e uno in castigliano/napoletano (d316).<sup>3</sup> Tale trilinguismo o addirittura quadrilinguismo riflette la situazione sociolinguistica nel Regno Napoletano che tratteremo nel paragrafo seguente.

n° doc	data	cat.	nap.	lat.	biling.
1 – 59	01.07. – 29.08. <b>1458</b>	15	34	10	0
60 – 119	30.08. – 09.01. <b>1459</b>	16	33	8	1
120 – 179	11.01. – 18.06.	15	35	7	2
<b>1 – 179</b>	<b>11 mesi</b>	<b>46</b>	<b>102</b>	<b>25</b>	<b>3</b>
180 – 239	18.06. – 15.09.	6	52	1	1
240 – 298	18.09. – 05.01. <b>1460</b>	3	50	5	1
299 – 358	05.01. – 20.02.	9	42	3	4
<b>180 – 358</b>	<b>8 mesi</b>	<b>18</b>	<b>144</b>	<b>9</b>	<b>6</b>

Tabella 1. Datazione e computo dei documenti del *CA*.

È interessante rilevare che nella prima metà del registro (dd1–179), redatta durante i primi 11 mesi, si trovano 46 lettere catalane, mentre l'uso di questa varietà si riduce sensibilmente nella seconda metà (dd180–358). Negli ultimi 8 mesi incontriamo soltanto 18 esemplari in catalano. D'altro

3 Non abbiamo trovato il medesimo risultato riportato da Messer, secondo il quale ci sarebbero 63 documenti in catalano e 30 in latino. Messer conta anche i documenti in cui si passa da una lingua all'altra (dd191, 288, 305, 345) tra i monolingui, mentre noi li consideriamo bilingui. Tuttavia, anche tenendo conto della classificazione messeriana, il numero risulterebbe diverso.

canto, i documenti in napoletano aumentano verso la fine del registro (102/144). Anche le lettere bilingui si raddoppiano nella seconda metà del Codice, mentre quelle latine diminuiscono notevolmente (25/9). Tentaremo di trovare spiegazioni anche di questi fenomeni nel paragrafo seguente. Le tabelle 1 e 2 presentano i dettagli e un grafico sulla distribuzione delle tre varietà.

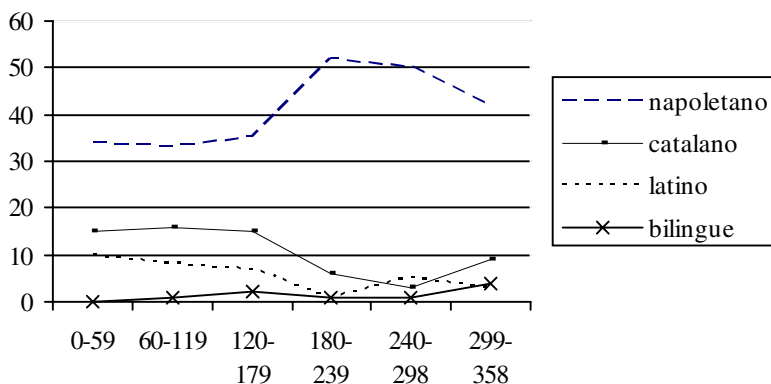


Tabella 2. Rappresentazione grafica dell'uso delle varietà linguistiche.

### ■ 3 La situazione sociolinguistica e la distribuzione delle lingue

Come abbiamo visto, gli anni 1458–1460 corrispondono agli anni della transizione dal regno trinazionale di Alfonso, con Catalogna, Aragona e i territori italiani (cioè le due Sicilie, Sardegna e il Reame di Napoli) al regno uninazionale di Ferrante, ossia dal *Magnanimo* che lo aveva conquistato, impostando la nuova cultura, al figlio “bastardo” che dovette difendere la sua eredità, negoziare con altri principi italiani e, soprattutto, avvicinarsi alla cultura indigena, anche a livello linguistico.

Oltre alla situazione esteriore, le condizioni personali del nuovo re erano difficili come quelle di qualunque giovane immigrato. “Nato da madre catalana nel 1425, era cresciuto a Valenza sotto il tutorato di Eximen Pérez de Corella e aveva raggiunto l'Italia solo nel 1438” (Ryder, 1990 in Barbato, 2000: 392). Lasciando così l'ambiente catalano all'età di 13 anni, dovette non solo adattarsi alla nuova situazione, ma anche imparare un altro

idioma, che apprezzò molto in tutta la sua vita, ma che non padroneggiò mai alla perfezione. In questo modo si potrebbe spiegare lo stile incerto<sup>4</sup> di una lettera personale (d137), nella quale riesce difficile definire se si tratta di napoletano ricco di catalanismi o di catalano pieno di napoletanismi (si veda 4.1).

### ■ 3.1 Le tre lingue ufficiali: napoletano, catalano, latino

L'uso delle tre varietà come lingue ufficiali nella corrispondenza cancelleresca ferrantina dipende da varie condizioni. Quella che ci sembra la più evidente riguarda l'uso del latino. Questa lingua si impiega di solito per tutti i documenti di carattere ufficiale: donazioni (d68), ordinanze (d41), trasmissioni di diritti, ad esempio alla municipalità dell'Aquila (dd65–67, 71), o nella corrispondenza con i dignitari ecclesiastici (come in d18 o in d173). Così appare evidente che il latino è la lingua giuridica ed ecclesiastica, la lingua che sottolinea l'importanza e la solennità del contenuto. Ci sono alcune eccezioni quali i documenti n° 72, 115 o 121 che sono redatti in napoletano benché si tratti di atti giuridici o quelli indirizzati all'arcivescovo di Benevento (dd138, 263, 295), al cardinale di Pavia (d97) ed a pochi altri dignitari della Chiesa, pure scritti in napoletano. La corrispondenza con il cappellano della corte reale è tenuta in catalano (p. es. d102).

La distribuzione del napoletano e del catalano sembra dipendere piuttosto da altri fattori sociolinguistici, come vogliamo verificare nel paragrafo 4.

### ■ 3.2 I documenti bilingui

Un caso speciale rappresentano i documenti nei quali troviamo più di una lingua. In senso stretto, quasi tutti quelli in napoletano sono bilingui: l'incipit, la datazione e la dedica si scrivono di solito in latino, quest'ultima spesso con la formula *Dirigitur* + dativo o con la preposizione *Ad* + accusativo o con il dativo semplice. In questo modo, la lettera si rende ufficiale, adeguata all'ambito cancelleresco.

La situazione nei documenti catalani è diversa: l'incipit e la datazione si fanno in questa lingua, la dedicazione oscilla fra le espressioni latine menzionate in precedenza e formule libere catalane come per esempio “Al magnifich e amat conseller nostre, moss. Johan Torrelles” (d11).

---

4 Barbato (2000: 392) riprende una citazione di Croce (1949: 60) che conferma la nostra osservazione: Ferrante “scriveva assai male il volgare italiano, con miscuglio di forme spagnole”.

Il nostro interesse si rivolge però alle lettere nelle quali si trovano, oltre alle formule descritte, altri casi di alternanza. Abbiamo trovato 9 documenti che ci sembrano essere bilingui. Possiamo distinguere due forme diverse riguardo alla commutazione del codice linguistico in un medesimo documento. In *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Stephan Schmid (1994) ci offre una differenziazione fra 'prestiti' e 'commutazione di codice' (*code switching*), seguendo la teoria di Weinreich (1953): nel caso del prestito si tratta di un elemento lessicale integrato, mentre il *code switching* fra due lingue si produce spontaneamente (Schmid, 1994: 220–230). La tabella 3 presenta i documenti bilingui nelle due sezioni differenziate:

fenomeno	n° doc..	distribuzione delle lingue
<i>code switching</i>	96	catalano, PS ( <i>Post Scriptum</i> ) in napoletano
	147	napoletano, PS in catalano
	165	napoletano, dedica in catalano
	191	napoletano, passaggio al catalano a metà di una frase
	316	castigliano, PS in napoletano
prestiti latini	288	napoletano (supplica), repliche in latino
	305	napoletano (supplica), inserimenti di lessemi e repliche in latino
	329	napoletano (salvacondotto), inserimenti di lessemi particolari
	345	napoletano (contratto), inserimenti di lessemi o formule in latino

Tabella 3. *Code switching* e prestiti nei documenti bilingui.

### ■ 3.2.1 I documenti con prestiti latini

Il primo caso, quello dei prestiti, sembra chiaro: sono quattro documenti 288, 305, 329 e 345, scritti in napoletano, nei quali incontriamo inserimenti di lessemi particolari o di frasi intere in latino. Sono atti giuridici a cui le formule in latino per esempio *signanter*, *personaliter*, *per verba de presenti*, *ad Sancta Dei Evangelia manibus suis corporaliter tacta*, etc. danno una maggior importanza e solennità. Nel documento 288, una supplica di mano di Antonello de Prignano, dette formule non occorrono, ma le risposte del re sono

aggiunte in latino. Consistono semplicemente di *Placet Regie Majestati* o di spiegazioni ulteriori. L'uso dei prestiti latini segue quindi le consuetudini del linguaggio cancelleresco.

### ■ 3.2.2 I documenti con *code switching*

Nel secondo caso, quello del *code switching*, la situazione si presenta più complicata: in queste cinque lettere, una parte è scritta in napoletano e un'altra in catalano o castigliano.

Ci sono tre documenti redatti principalmente in napoletano. Due di essi portano un poscritto (d'ora in poi PS) o la dedica in catalano. Il PS di 147 (diretto ad Antoni de Foxa) aggiunge un'istruzione urgente riguardo all'armamento di una nave:

Apres signada: Armau lodit baliner en manera, que no us sia feta vergogna. Dada com dessus.<sup>5</sup>

Il n° 165 contiene una dedicazione molto cordiale ai due destinatari, Francesch de Siscar, viceré di Calabria, e Jaume Zumbo, tesoriere reale. È la ripetizione della formula introduttiva *Magnifici et dilecti consilarii nostri*, che si usa di solito all'inizio dei documenti in napoletano. La traduzione in catalano e la ripetizione alla fine le conferiscono un'impronta più personale:

Als magnífichs e amats consellers, moss. Francesch de Siscar, visrey, e Jaume Zumbo, tresorer, nostres en ducat de Calabria.

Un terzo documento (n° 191) presenta una situazione più strana: si salta dal napoletano al catalano alla metà della frase, fenomeno che si potrebbe considerare come un vero *code switching*:

et de questo non comunicarite nen cum Vicere, nen cum homo del mundo, ma farite tucto vostro potere che aldicto tiemp sia assignata Sancta Severina, *perque sapiau lo cas, que aquests dies han fet los foraexist de Trana, vos trametem les intercluses copies, avisantsvos que ja hi havem provebit en manera que speram, que aquells qui han fet lo mal ne bauran la penitencia.*

Si tratta di mantenere un segreto in una situazione delicata. Nella parte napoletana, il re incarica il ricevente, Alonso d'Ávalos, di non tardare ad assegnare Santa Severina. Nel passo in catalano invece si ricorda un caso

5 Si noti l'influsso del napoletano nella grafia del lessema *vergogna*, usando il nesso *gn* in vece della grafia catalana *ny*.

simile avvenuto nel proprio campo, la perdita di Trana, per incitare la vendetta contro i nemici.

In d96 (catalano) e d316 (castigliano), si presenta un poscritto in napoletano. Le due lettere si rivolgono rispettivamente a Francesch de Siscar e Pedro de Guevara, Gran Siniscalco. Il PS del documento 96 si aggiunge ad una copia della lettera principale all'attenzione di Alonso d'Ávalos, condottiero dell'armata di Calabria, e Carlo di Campobasso, consigliere reale. A differenza di d'Ávalos, che è bilingue, i conti di Campobasso ricevono la loro corrispondenza esclusivamente in napoletano (si veda l'appendice I), perciò si potrebbe supporre che il cambio si produca per riguardo al consigliere napoletano. Lo stile delle due parti si differenzia con notevole evidenza: mentre il testo napoletano è più distaccato e formale, quello catalano ci pare più diretto e libero, per esempio:

- (1a) nap.: ca soccedendo bene le cose dalloco, farrimo bono fructo a multi altri cosi nostri in diversi parte.  
 (1b) cat.: e ab tot que no ho cregam, pur es bo<sup>6</sup>
- (2a) nap.: Nui aspectamo cum gran desiderio sentire che haiate facta qualche cosa relevata per nostro servizio  
 (2b) cat.: Visrey, nos havem sentiment que don Anton Centelles hauria dit a cert home de qui ell confia, que no passaria molt que hauria lo castell de Catançaro

In d316, l'unico documento in castigliano,<sup>7</sup> il re spiega al Gran Siniscalco la difficile situazione economica, lo stato attuale della guerra e i suoi progetti futuri, con l'intenzione di incoraggiare il destinatario. Il messaggio si colloca piuttosto a livello personale ed emozionale. Nel PS, invece, gli dà un consiglio concreto per la prosecuzione degli affari bellici:

Post clausam: Ni pare, che seria bene, che vui et don Alonso, vi accostati et appropinquati verso Trani et Quille et scrivate a la universita de Bitonto, confortandoli, ca presto invieremo Masi Barrese: et junto [che] sera com lodicto don Alonso, porrano provedere ad quello [che] sera necessario.

Tentando un'interpretazione di questi esempi, due fatti richiamano la nostra attenzione:

6 Si noti l'interferenza del napoletano nel lessema *pur* che non esiste in catalano.

7 In questo documento abbiamo trovato numerosi catalanismi, sia a livello lessicale (p. es. *vint*, *essido* 'uscire'), sia a livello morfologico (*tengut*, *clarament*), ma anche alcuni napoletanismi (*presto*, *pur*) o forme comuni alle due lingue (*perque*, il pronome partitivo *ne*).



Primo: tutti i destinatari sono di origine catalana o, nel caso di Guevara, castigliana e ricevono di solito le loro comunicazioni sia nella loro varietà, sia in napoletano (si veda 4.2). Non importa quindi per loro la scelta della lingua. Perciò, è difficile individuare la motivazione per la commutazione di codice linguistico.

Secondo: i PS in napoletano, aggiunti alle lettere catalana e castigliana, sono più lunghi, con istruzioni supplementari, mentre le aggiunte in catalano sono brevi e forse più pressanti o emozionali, tendenza che si evidenzia anche nelle parti rispettivamente catalana e castigliana dei documenti 96 e 316.

Che sia quindi il catalano la lingua delle emozioni, degli assunti personali e dell'intimità? Un altro esempio di un processo analogo, riscontrato in Spagna, lo riportano Ferrando / Nicolás (2005): verso la fine del secolo XV, dopo l'unione delle due corone castigliana e catalano-aragonese, “un sector de l'aristocràcia comença a adoptar comportaments diglòssics: castellà en els ambients cortesans [...]; català, en l'ambient familiar i en les relacions quotidianes” (*op.cit.*: 151), come conseguenza della prevalenza del castigliano. Anche il fatto che, per esempio, molti immigrati in Svizzera limitano l'uso della loro lingua materna all'ambito intimo e familiare,<sup>8</sup> ci offre una pista per riflettere in questa direzione.

Riassumendo questi paragrafi su i documenti bilingui si può trarre come prima conclusione ‘provvisoria’ quanto segue: le tre lingue nei testi descritti in precedenza sembrano rappresentare funzioni diverse. Il latino si limita a contesti giuridici, come si deduce dai prestiti inseriti nei testi in napoletano, mentre il napoletano serve per la comunicazione universale. Il catalano invece sembra usarsi piuttosto in contesti personali ed emozionali, fatto che si evidenzia in casi di *code switching* catalano–napoletano o viceversa.

#### ■ 4 L'ipotesi di Messer sulla scelta della lingua

In questo paragrafo ci confrontiamo con una tesi dell'editore A.-A. Messer sulla scelta delle due lingue napoletana e catalana riguardo agli scriventi e ai destinatari dei documenti analizzati. Messer non conosceva ancora il fenomeno del *code switching* nel suo preciso significato. Benché constati che sono certi destinatari che ricevono lettere in una determinata lingua e benché registri una diminuzione dei documenti catalani verso la fine del *Codice*, la sua conclusione è la seguente:

8 Si veda Khan-Bol (2005) che studia l'uso del galiziano per rapporto al castigliano e in concorrenza con il dialetto svizzero di giovani immigrati spagnoli in Svizzera.

On ne peut donc guère admettre qu'une méthode, prescrivant le choix de la langue, ait existé à cette époque: il faut, au contraire, croire que le scribe choisissait de préférence sa langue nationale, chaque fois qu'il savait être compris par le destinataire. (Messer, 1912: CXIV)

Sono quindi gli scrivani che, come afferma Messer, scelgono la lingua secondo la loro nazionalità, in modo più o meno casuale, ma con una certa interazione con i destinatari che devono capire la varietà preferita. Nei paragrafi che seguono intendiamo verificare se l'applicazione di una determinata lingua si decida effettivamente sulla base della nazionalità dello scrivano.

#### ■ 4.1 Gli scrivani

Nel CA si presentano quattro scrivani, quali impiegati ufficiali della cancelleria ferrantina. Il segretario principale era Tommaso Girifalco (o *de Girifalco*), firmatario di 339 documenti. Il nome appare in varie forme, per lo più come *T. Girifalcus*, ma in lettere solenni nella formula “Dominus Rex mandavit mihi”: *Thome de Girifalco*. Troviamo anche le iniziali *T. G.* o semplicemente *T. Secretarius*. Non sappiamo se *Girifalcus* sia il nome originale di questa persona o uno pseudonimo latinizzato. Perciò non si può concluderne niente sulla sua nazionalità. Se fosse un toponimo ad informarci sulla sua origine geografica, potrebbe essere nativo di o essere in qualche relazione con Girifalco in Calabria, provincia di Catanzaro.<sup>9</sup>

Non vogliamo smarrirci in speculazioni. In effetti, Girifalco domina tutte e tre le lingue principali del CA con la competenza richiesta al personale cancelleresco<sup>10</sup>. Una cosa strana però è il fatto che l'unico documento in castigliano, redatto da questo scrivano, è pieno di errori (si veda la nota 7 a piè di pagina), benché questa varietà sia stata, con il catalano e il napoletano, oggetto di uso ufficiale e soprattutto letterario nella corte del re Ferrante (si veda Ferrando / Nicolás, 2005: 149). Dato che si tratta di un

9 Tale pratica di adottare un toponimo come cognome era usuale in questo periodo. Si veda il caso del secondo segretario, Antonio de Aversa, più in basso in questo paragrafo.

10 La situazione era probabilmente paragonabile a quella della Sicilia alla fine del Trecento: “I dipendenti della cancelleria del duca, quale che fosse la propria origine, dovessero saper usare in linea di principio almeno due varietà, latino e siciliano, e probabilmente anche una terza, il catalano” (Varvaro, 1977: 2). Anche Messer ci dà una citazione dal *Handbuch der Urkundenlehre* di Bresslau che dice che già nel secolo XIII le esigenze per i candidati della scrivania erano strettissime riguardo al plurilinguismo (Messer, 1912: CXV, nota 2).

singolo documento, si può supporre che il castigliano in questa epoca non facesse parte delle lingue richieste agli scrivani nella cancelleria.

Pertanto, non possiamo determinare la nazionalità di Girifalco partendo dalle sue conoscenze linguistiche. Di conseguenza, non appare dimostrata la tesi di Messer che “le scribe choisissait de préférence sa langue nationale”. E siccome è Tommaso Girifalco che ha scritto la maggior parte delle lettere cancelleresche in questione, questa affermazione non ha nessuna base scientifica.

L'altro segretario principale era Antonio de Aversa. Di lui abbiamo soltanto d90, elaborato in catalano. De Aversa si chiama originariamente *Petrucci*, come i suoi genitori, ma poi è detto *de Aversa* dal luogo in cui comincia a esercitare la sua professione (si veda Messer, 1912: CIV). Era quindi di nazionalità italiana, così che la scelta del catalano, della stessa alta qualità di quello di Girifalco, non coincide con la sua provenienza.

Appare inoltre il nome del vicecancelliere Paulus Garlón, membro di una famiglia d'immigrati catalani che “ont fidèlement servi la cause aragonaise de Naples” (Messer, 1912: CIII). Di lui c'è un documento in napoletano (d325), un modello di lettera che è usato da Girifalco in d323, anche in napoletano, quasi alla lettera. Garlón è inoltre cofirmatario, al lato di Girifalco, in quattro altri documenti, scritti in napoletano (238, 324) e in catalano (319, 351). Anche qui, la lingua non è determinata dalla nazionalità dello scrivano e riteniamo che Garlón abbia soddisfatto le condizioni richieste per essere scrivano.

Il quarto segretario del CA è Girolamo di Cosenza (Hyeronimus Cusentinus), viconotaio, che firma i documenti 8, 61 e 82 e che è cofirmatario in 315 con Paulus Garlón. Pur essendo di nazionalità italiana, come si evince dal cognome, scrive senza problemi in catalano (dd61 e 315).

Messer si chiede anche se il re Ferrante abbia redatto alcune lettere, perché constata certe libertà stilistiche che si può permettere soltanto un re (Messer, 1912: CXVIs.). Noi pensiamo che questi documenti e anche le lettere senza firma di un segretario (dd231, 301) siano opera di Girifalco, poiché la lingua (napoletana o catalana) è corretta.

Abbiamo trovato un'eccezione, d137, un documento linguisticamente anomalo e senza altra firma che REX FERDINANDUS:

(137) *Yo el Rey de Sicilia, etc.*, per tenor del presente albarano perdono a Paulo Carazulo omne offesa, laquale havesse commesa contra la bona memoria del S. Re, mio *pare*, et contra me et mio stato, per qualunca via fusse, et per majore securta sua fazo la presente scripta de ma propria mano et sigillata con lo mio sigillo secreto. *En* Barleta a IXX de *febraro* anno M. CCCC. LVIII. – Rex Ferdinandus

Redatto in napoletano e costituito di soltanto alcune righe, presenta vari catalanismi (per esempio *pare* per ‘padre’ o *en* per ‘in’), ma anche la formula introduttiva *Yo el Rey de Sicilia, etc.*, in castigliano che sostituisce l’usuale *Rex Sicilia, etc.* Queste forme non appaiono mai in altri documenti napoletani che abbiamo indagato (si veda l’appendice II). Inoltre, troviamo la forma napoletana *febraro* al posto del latino *februarii* o del catalano *febrer*, che si impiegano usualmente nella datazione dei documenti, e la preposizione *a* davanti alle cifre della datazione, che si applica di solito nei documenti catalani. Questi errori e deviazioni dalla norma ci sembrano un indizio dell’insicurezza linguistica dello scrivente, tratto che abbiamo già attribuito a Ferrante nel paragrafo 1 e che si spiega con varie ragioni sociolinguistiche.

Però, e questo ci sembra importante, il re ha senza dubbio dettato la sua corrispondenza direttamente al segretario che, nel caso di Girifalco, apprezzava molto e che era non soltanto scrivano “ordinario”, ma anche consigliere e amico intimo. Questa stima si esprime per esempio in d315, un albarano a favore di Girifalco e Aversa.

#### ■ 4.2 I destinatari nel CA

Possiamo distinguere vari gruppi di destinatari.<sup>11</sup> Menzioniamo dapprima i funzionari dell’amministrazione della corte reale. Fra loro ce ne sono alcuni “ereditati” dall’era alfonsina, amici o parenti di origine catalana o castigliana (Ferrando / Nicolás, 2005: 150; Messer, 1912: XLV). Jaume March e Miquel Pere, entrambi consiglieri, ambasciatori e allo stesso tempo familiari del re ricevono la loro corrispondenza esclusivamente in catalano. Al funzionario più importante, Francisco Sanoguera, tesoriere generale, e a Bernat Villamarí, ammiraglio della flotta reale, si scrive per lo più in catalano.

Per Alonso d’Ávalos, generale dell’armata in Calabria, e per il Gran Siniscalco Pietro di Guevara, entrambi membri di famiglie immigrate dalla Catalogna e dalla Castiglia all’era alfonsina, le lettere si redigono sia nella loro lingua, sia in napoletano. Anche il viceré di Calabria, Francesch Siscar, e l’intendente generale, Joan de Foxa, sembrano essere bilingui. Questa flessibilità ci mostra una volta di più la situazione plurilingue della Napoli quattrocentesca. Fra i documenti diretti a questi quattro dignitari si trovano quelli in cui abbiamo osservato il fenomeno del *code switching* (si veda 3.2).

---

11 Per trovare i documenti corrispondenti si veda l’appendice I di questo lavoro.

D'altro canto, ci sono anche funzionari catalani che ricevono lettere soltanto in napoletano, per esempio Jaume Zumbo o Joan Vives, altra testimonianza dell'adattabilità linguistica degli immigrati. Nicola de Statis, d'origine napoletana e "un des plus fins diplomates" (Messer, 1912: CXXV), riceve le sue comunicazioni esclusivamente in napoletano.

Il secondo ampio gruppo comprende principi, conti o funzionari nelle varie corti di tutta Italia. Con loro, all'interno o fuori del Regno, si corrisponde in napoletano. Tra molti documenti singoli si distinguono per il loro numero più esteso quelli a Francesco Sforza, duca di Milano e uno degli alleati più importanti di Ferrante, nonché quelli alla famiglia Orsini (i principi di Taranto) e al conte Federico III di Montefeltro-Urbino, capitano d'armata e consigliere personale del re.

Agli appartenenti alla famiglia di Alfonso si scrive in catalano, per esempio a suo fratello Joan II, infante di Navarra e Aragona, o ai già menzionati Jaume March e Miquel Pere. La regina Isabella di Chiaromonte, d'origine francese, riceve naturalmente le sue lettere in napoletano, perché non padroneggiava il catalano.

Messer registra una diminuzione dell'uso del catalano verso la fine (Messer, 1912: CIV), cosa che possiamo confermare (si veda 2). Tale diminuzione è la conseguenza logica della progressiva sostituzione del personale catalano con "collaboratori e burocrati che provenivano in prevalenza dalle province del Regno" (Bianchi *et al.*, 1992: 638). Per esempio Bernardo Lopes, segretario e consigliere reale, con cui si comunica unicamente in catalano, riceve l'ultima lettera (d85) il 3 dicembre 1458. D'altro canto ci sono nuovi funzionari, per esempio i fratelli Barresa a partire del 23 agosto 1459 (d219) o il già menzionato Nicola de Statis dal 6 luglio 1459 (d193). A loro si scrive esclusivamente in napoletano.

## ■ 5 Conclusioni

Considerando i risultati della nostra breve indagine, svolta nei paragrafi precedenti, non possiamo confermare tutti i punti dell'ipotesi di Messer.

- 1) Non confermiamo l'ipotesi che la scelta della lingua dipenda dalla nazionalità degli scrivani. Innanzitutto, non si può determinare in tutti i casi la loro origine, soprattutto quella di Girifalco, scrivano principale del *CA*. Inoltre, tutti scrivono le tre varietà richieste nella cancelleria ferrantina con somma professionalità. Perciò non possiamo sostenere che la loro nazionalità determini la scelta della lingua.

- 2) Confutiamo anche la tesi che non esista nessun metodo per preferire una o l'altra varietà. Ci sono numerosi documenti in una lingua particolare che si allineano con la nazionalità dei destinatari. La maggior parte dei documenti in napoletano si dirige a destinatari italofoeni, mentre molte delle lettere in catalano sono scritte a catalanoparlanti. Sono quindi per lo più i destinatari che determinano la scelta della lingua.
- 3) Possiamo confermare parzialmente l'ipotesi messeriana che la scelta della lingua coincida con lo stato d'animo momentaneo dell'autore (che, però, non è lo scrivano) e con la competenza linguistica del destinatario. Alcune persone ricevono la loro corrispondenza sia in catalano, sia in napoletano. Sono i casi in cui risulta più difficile trovare i motivi della scelta linguistica. In questo gruppo di documenti sono inclusi quelli bilingui, dove abbiamo constatato il fenomeno del *code switching* la cui natura è spontanea e determinata da fattori sociali ed emozionali del parlante o scrivente.

Per approfondire tale confutazione della tesi messeriana ci permettiamo di aggiungere ancora due osservazioni:

- 4) Vorremmo ricordare, riferendoci al punto 1), che nella cancelleria le lettere si scrivevano sotto dettatura del re, e la sua collaborazione con gli scrivani – soprattutto con Girifalco – era abbastanza intima (si veda su questo assunto 4.1). Secondo noi è quindi il re che decide la lingua da impiegare.
- 5) Per ciò che riguarda il punto 3) ci siamo già posti la domanda se il catalano fosse la lingua con funzione piuttosto espressiva ed emozionale (si veda 3.2). Non solo nei documenti bilingui ma anche in quelli monolingui indirizzati a persone bilingui (per esempio de Foxa, dd51, 147, 164; Villamarí, dd27, 32, 70 o d'Ávalos, dd157, 191) possiamo constatare che il catalano esprime tendenzialmente messaggi emozionali o urgenti.

Riassumendo, la nostra ipotesi è la seguente: la scelta della lingua catalana o napoletana dipende a un primo livello dal destinatario e dalla sua competenza linguistica. Nei casi di riceventi bilingui è il re che decide – secondo i meccanismi del *code switching* – la scelta della lingua corrispondente. In queste situazioni si intravede una certa tendenza verso un uso del catalano in situazioni urgenti o per esprimere emozioni personali, mentre il napoletano si applica a messaggi contingenti o relativi a casi concreti.

È evidente che dovremmo compiere ancora molte indagini supplementari per dimostrare con maggiore certezza il terzo punto della nostra

ipotesi, assunto che esula dall'ambito di questo lavoro. Bisognerebbe anche consultare il manoscritto originale per chiarire la paternità di tutti i documenti. Inoltre, occorrerebbe studiare le interferenze reciproche delle due lingue napoletana e catalana. Nell'appendice II si trova soltanto un piccolo indizio di questa avvincente ricerca. Sarebbe, infine, auspicabile di integrare tali indagini in una nuova edizione critica delle testimonianze analizzate, interessanti sia dal punto di vista storico sia da quello linguistico. ■

## ■ Bibliografia

- Barbato, Marcello (2000): “Catalanismi nel napoletano quattrocentesco”, *Medioevo Romanzo* 24, 385–417.
- Bianchi, Patricia / De Blasi, Nicola / Librandi, Rita (1992): “Campania”, in: Bruni, Francesco (a cura di): *L'italiano nelle regioni*, Torino: UTET, 629–684.
- Coluccia, Rosario / Cucurachi, Adele / Urso, Antonella (1995): “Iberismi quattrocenteschi e storia della lingua italiana”, *Contributi di Filologia dell'Italia Mediana* 9, 177–232.
- Croce, Benedetto (1968 [1949]): *La Spagna nella vita italiana durante la Rinascenza*, Bari: Laterza.
- De Blasi, Nicola / D'Ascoli, Francesco (1993): *Nuovo vocabolario dialettale napoletano*, Napoli: Gallina.
- DECat = Coromines, Joan (1983–1991): *Diccionari Etimològic Complementari de la Llengua catalana*, 9 voll., Barcelona: Curial / La Caixa.
- DCVB = Alcover, Antoni Maria / Moll, Francesc de B. (1928–1962): *Diccionari Català-Valencià-Balear*, 10 voll., Palma de Mallorca.
- DEI = Battisti, Carlo / Alessio, Giovanni (1950–1957): *Dizionario Etimologico Italiano*, 5 voll., Firenze: Barbèra.
- DELI = Cortelazzo, Manlio / Zolli, Paolo (1999): *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*, seconda edizione in un volume unico, Bologna: Zanichelli.
- De Mauro, Tullio (2004): *Il dizionario della lingua italiana*, Torino: Paravia.
- Ferrando Francés, Antoni / Nicolás Amorós, Miquel (2005): *Història de la llengua catalana*, Barcelona: Editorial UOC.

- Khan-Bol, Jeannine (2005): *La identidad de los españoles de la segunda generación en la Suiza alemana: un análisis cualitativo*, Zürich [Lizenzziats-Arbeit della Università di Zurigo].
- Mestre i Godes, Jesús (1998): *Breu història de Catalunya* (3a edició), Barcelona: Edicions 62.
- Ryder, Alan (1990): *Alfonso the Magnanimous. King of Aragon, Naples and Sicily: 1396–1458*, Oxford: Clarendon Press.
- Schmid, Stephan (1994): *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Milano: FrancoAngeli.
- Varvaro, Alberto (1977): “Note per la storia degli usi linguistici in Sicilia”, *Lingua nostra* 38, 1–7.
- (1984): *La parola nel tempo. Lingua, società e storia*, Bologna: Il Mulino.
- Weinreich, Uriel (1953): *Languages in contact*, New York [trad. tedesca: *Sprachen in Kontakt*, München: Beck, 1977].

## ■ Corpus

- Compagna Perrone Capano, Anna-Maria (a cura di) (1990): Lupo de Spechio, *Summa dei re di Napoli e Sicilia e dei re d'Aragona*, Napoli: Liguori.
- Formentin, Vittorio (a cura di) (1998): De Rosa, Loise, *Ricordi*, voll. 1 e 2, Roma: Salerno Editrice.
- Messer, Armand-Adolphe (ed.) (1912): *Le Codice Aragonese. Étude générale, publication du manuscrit de Paris. Contribution à l'Histoire des Aragonais de Naples*, Paris: Honoré Champion.

## ■ Appendice

### Appendice I: I destinatari nel CA

nome	cat./cast.	lat.	nap.
(Ni)cola di <u>Campobasso</u> , conte di Monteforte, governatore degli Abruzzi		35s 43	92 108 125 127 131 229 266 111s
Carlo di <u>Campobasso</u> , conte di Tremoli consigliere reale			96s



nome	cat./cast.	lat.	nap.
Jaume <u>March</u> , ambasciatore, famigliare del re	1s 187 319 350		
Miquel <u>Pere</u> , ambasciatore, famigliare del re	1s 143 232		
Francisco <u>Sanoguera</u> , tesoriere generale	99 101 103 104 122 176 236 231		159
Bernat de <u>Villamarí</u> , ammiraglio della flotta reale, governatore dei contadi di Rosselló e Cerdanya	16 17 27 32 70 139	25s	77 211
Alonso d' <u>Ávalos</u> , conte di Archi, condottiero dell'armata di Calabria,	157 191+n		111s 177 179s 185 191+c
Pietro di <u>Guevara</u> Gran Siniscalco	cast. 316+n		301 316+cast.
Francesch <u>Siscar</u> , viceré di Calabria	14 58 96+n,s 128 141 149 165+n,s 271		81 96+c,s 116 162s 165+c,s 180 276
Joan de <u>Foxa</u> , intendente generale	51 147+n 164		44 147+c 189 292
Jaume <u>Zumbo</u> , tesoriere di Calabria, ambasciatore a Venezia	165+n,s		162s 165c,s 184 274s 280 293 296 320
Joan <u>Vives</u> , castellano di Benevento			148 154
Nicola de <u>Statis</u> , consigliere del re, segretario, oratore del re, ammiraglio			193 196 207s 209s 297s 198 333 349 352
Francesco I <u>Sforza</u> , duca di Milano			20 29 167 258 269
Gian-Antonio d' <u>Orsini</u> , principe di Taranto			8; 50
Napoleone d' <u>Orsini</u> , militare		132s	
Roberto d' <u>Orsini</u> , condottiero d'armata		132s	54 297s
Felice d' <u>Orsini</u> , principe di Salerno		345 +n, s	345+l,s

nome	cat./cast.	lat.	nap.
Federico III <u>di Montefeltro-Urbino</u> , capitano d'armata, consigliere del re			28s 40 75 82 83 84s 98 119 182 183 192 197 206 217 227 234 241 254 270 336 348
<u>Joan II</u> , re d'Aragona e di Navarra	86 87s 344		
<u>Isabella di Chiaromonte (de Clermont)</u> , moglie reale			170 212 215 220 221 228 233 235 238 243 247 249 250 253 259 260 265 267 279 282 285 289
Bernardo <u>Lopes</u> , segretario reale	26 38 60 62 85		
Joanni <u>Barrese</u> Tommaso <u>Barrese</u> , consigliere del re			219 224 244 317 237 291

L'ordine dell'elenco segue l'ordine di apparizione nel testo.

I documenti in corsivo sono bilingui. Il segno + più consonante indica la seconda lingua (c = catalano, l = latino, n = napoletano). Questi documenti figurano nelle due colonne rispettive.

La lettera s (*similiter*) indica che la lettera si dirige a vari destinatari.

## Appendice II: Catalanismi nel napoletano

Dalla nostra ricerca risulta che i lessemi catalani nei documenti in napoletano sono poco numerosi. Come ci confermano Bianchi *et al.* (1992: 641–643) e Ferrando / Nicolás (2005: 149), la cancelleria napoletana impiega “una specie di varietà *standard* sovraregionale” (Bianchi *et al.*, 1992: 642). Perciò, le interferenze del catalano non sono così forti come quelle del napoletano sul catalano.

Abbiamo analizzato 46 testi<sup>12</sup> e abbiamo trovato solamente 4 lessemi d'origine catalana. Oltre a essi, si può constatare certo influsso grafico, per

12 Sono i documenti n° 5, 6, 14, 17, 21, 22, 44, 50, 51, 64, 77, 80, 95, 111, 114, 147, 154,

esempio *raxonasceno* (d44) con la grafia *x* per la fricativa alveolare, e fonetico, per esempio *gent* (d184) per ‘gente’ o *ma* per ‘mano’ (d280).

Presentiamo qui di seguito i lessemi identificati come catalanismi facendo riferimento, ove è possibile, a occorrenze in altri testi napoletani.

*atorgare* ‘concedere’

d95: *atorgando la confirmatione de loro privilegi*

cat. *atorgar*, 1<sup>a</sup> doc. 1233 *atoregar*, 1260 *atorgar*, arag. id., occ. ant. *autorgar*, cast. *atorgar*, port. *outorgar*, sard. *otorigare* (DECat)

*desfreczare* ‘dissimulare’, ‘nascondere’, ‘travestire’

d177: ...*desfreczare lo joco et mostrare credere che...*

cat.: *disfressar*, 1<sup>a</sup> doc. 1341, cast. *disfrazar* (catalanismo), port. ant. *disfrazar*, port. mod. *disfarçar* (DECat)

*intra tanto, intratanto* ‘intanto’ ‘nel frattempo’

d267: *fate intra tanto, che serano a punto le galeage et homini marinari*

d292: *vidate de dare qualche spelligzata a li inimici, et intratanto per mare, mettete in Iuvenacio quilli piu fanti et victuagli che possite*

Lupo: *Ramundo Berlengieri, conte de Barsalona, che intretanto fo prencepe d’Aragona* (Compagna, 1990: 278)

cat. *entretant*, 1<sup>a</sup> doc. sec. XIII (DECat)

*trabuccare* ‘capovolgere’, ‘confondere’, ‘fare andare oltre le intenzioni’, ‘piegare’

d320: ...*la sula reputazione de la persona sua seria bastante far trabuccare la vilauca in qualsivoglia parte, che lui declinasse, presertim per la reputazione, che ha per essere amico de quissa Signuria*

Lupo: *trabuccare la voluntà del senyore re don Ferrando*


cat. *trabucar*, 1<sup>a</sup> doc. seconda metà sec. XIII, originariamente applicato a navi e altri veicoli (che hanno *buc* ‘ventre’), il suo significato si è esteso poi a tutti tipi di oggetti (DCVB)

■ Gabriela H. Venetz, In der Au 36, CH-8706 Meilen, <gabriela.venetz@bluewin.ch>.

Zusammenfassung: Im vorliegenden Artikel wird ein neapolitanischer Kanzleikodex aus der Zeit der Besetzung Neapels durch die katalanisch-aragonesische Krone unter König Ferdinand vorgestellt. Vor dem sozio-kulturellen Hintergrund wird allgemein die Funktion der drei Varietäten als Korrespondenzsprache untersucht. Dazu wird in

Gegenüberstellung zu einer Hypothese des Herausgebers Armand-Adolphe Messer gezeigt, dass der Gebrauch des Katalanischen und des Neapolitanischen von den Sprachkenntnissen des Empfängers abhängig ist sowie bei zweisprachigen Empfängern von der Absicht des Verfassers. Im Vergleich dieser beiden Varietäten kann eine gewisse Tendenz festgestellt werden, wonach das Neapolitanische eher für objektive und allgemeine Nachrichten, das Katalanische jedoch für persönlichere oder als dringend empfundene Mitteilungen verwendet wird. ■

Summary: This article is devoted to a 15th century's codex from Naples under the Catalan-Aragonese Crown of King Ferran. To a sociocultural background I investigate the function of the three varieties involved (Catalan, Neapolitan and Latin) in general and as preferred correspondence languages. Furthermore, and in comparison to a hypothesis by the editor Armand-Adolphe Messer, I show that the use of Catalan and Neapolitan depends on the linguistic knowledge of the receiver and, in the case of bilingual receivers, on the author's intention. By comparing the two varieties we observe a certain tendency to apply the Neapolitan language to objective messages while Catalan tends to be used for more personal or 'urgent' communications [Keywords: Catalan, Neapolitan, Naples, Catalan-Aragonese Crown, chancellery, sociolinguistics, trilingualism]. ■



# Institut de Llengua i Cultura Catalanes: 25 anys de recerca en filologia catalana

Pep Valsalobre (Girona)

## ■ 1 Per què un centre de recerca en filologia catalana?

La recerca en filologia catalana –edició i estudi de textos– presenta un desfasament evident en relació amb altres cultures pròximes, com la castellana, la francesa, la portuguesa o la italiana, fruit d'un greuge històric: la manca secular de poder polític. En els últims dos-cents anys, aquestes cultures han anat culminant repertoris, edicions i estudis que entre nosaltres encara estan pendents. A això s'ha d'afegir que, malgrat la restauració democràtica, els instituts de recerca de l'estat han desatès l'estudi de la llengua i la literatura catalanes. La filologia catalana, per tant, arrossega, en comparació amb les altres disciplines humanístiques, uns dèficits evidents, ja que la dedicació erudita i acadèmica a aquesta matèria d'estudi s'ha produït de manera tardana i del tot insuficient. Recordem que els estudis universitaris de filologia catalana no tenen ni tres dècades d'història, i que els centres de recerca en aquest àmbit han dut una vida precària i plena d'entrebancs.

Amb aquesta panoràmica ben present, una colla de professors de filologia catalana i d'història de l'Estudi General de Girona –depenent de la Universitat Autònoma de Barcelona– va crear al 1985 l'Institut de Llengua i Cultura Catalanes (ILCC). Aleshores s'hi sumava l'objectiu peremptori de dotar el centre d'un instrument que permetés superar, tant en el terreny de la docència com de la recerca, les limitacions d'un ensenyament restringit en aquell moment al primer cicle de la carrera de lletres. Entre altres avantatges, l'Institut possibilitava la docència de tercer cicle i potenciava la investigació dels professors de Girona en aquells dos àmbits. La creació de l'ILCC es va materialitzar incorporant membres dels dos departaments de la secció de Lletres de l'Estudi General de Girona, agrupats al voltant dels estudis que en aquell moment podien ser més competitius: la filologia catalana (bàsicament història de la llengua i edició de textos antics) i la història, dues línies que no es van confondre mai. Amb els anys, el contingut d'aquestes dues línies de recerca es va anar definint i separant cada cop

més, fins a configurar dues seccions autònomes: d'una banda, la història de la llengua i la filologia medieval i moderna van vertebrar la secció Francesc Eiximenis; de l'altra, la història de les societats rurals va constituir l'eix de la secció Jaume Vicens Vives.

Amb la independència de la Universitat de Girona respecte de la Universitat Autònoma de Barcelona, al desembre de 1991, l'ILCC va passar a formar part del conjunt d'instituts universitaris. Des d'aleshores, ha desenvolupat un ampli ventall d'activitats i de projectes de recerca. L'abril del 2008 les dues seccions s'han separat per tal d'esdevenir dos instituts de recerca independents, duent-se a terme finalment un propòsit expressat al 1995: la secció d'història s'ha transformat en l'Institut de Recerca Històrica, mentre que la secció de filologia ha mantingut la denominació original, Institut de Llengua i Cultura Catalanes.

Hores d'ara, llevat de l'ILCC, no hi ha cap institut universitari que tingui com a àmbit de recerca propi la història de la llengua i la literatura catalanes. I l'Institut es planteja esdevenir en un futur proper el centre universitari de referència en la recerca en els àmbits que li són propis, i a coordinar-se amb investigadors d'altres centres i amb l'Institut d'Estudis Catalans per constituir un únic institut de filologia catalana al Principat.

## ■ 2 Característiques i recursos

Actualment, l'ILCC, que té la seva seu a la Facultat de Lletres de la Universitat de Girona, es dedica a l'estudi i la recerca en dos grans àmbits: la història de la llengua catalana i la literatura catalana antiga i contemporània. Els investigadors adscrits s'ocupen de la investigació, la docència i la transferència del coneixement en l'àmbit de la filologia catalana, i se centren, d'una banda, en l'estudi dels models de llengua literària i, de l'altra, en l'edició de textos catalans i llatins dels segles XIII al XXI. Les línies de recerca actuals de l'ILCC són la Història de la llengua, la Literatura de l'edat mitjana, la Literatura llatina humanística, la Literatura de l'edat moderna, la Literatura contemporània i, finalment, la Llengua i literatura occitanes. Des del darrer trimestre del 2008, el centre és dirigit per Sadurní Martí.

Actualment compta amb 36 membres de ple dret: 5 catedràtics d'universitat, 13 titulars d'universitat, 5 professors associats, un investigador ICREA i 12 becaris d'investigació. La nòmina de col·laboradors externs s'eleva a 48 membres, amb professors de pràcticament totes les universitats dels països catalans i investigadors estrangers (entre els quals, Bouter Brake, arxiver de la Bibliothèque Royale de Bèlgica, Martin Früh, de l'arxiu

estatal de Düsseldorf, Jocelyn N. Hillgarth, del Pontifical Institute of Mediaeval Studies de Toronto, Silvia Maddalo i Massimo Miglio, de l'Istituto Storico per il Medioevo de Roma, o Robert B. Tate, doctor Honoris Causa per la UdG).

Els recursos econòmics utilitzats i gestionats per l'ILCC per a finançar les seves activitats i el seu funcionament ordinari procedeixen fonamentalment dels aconseguits en convocatòries de projectes i d'altres tipus d'ajuts a la investigació i la transferència. Només a través dels tretze projectes aconseguits en convocatòries competitives del MEC i MCyT des del 1999 al 2006 ha obtingut a la vora de 450.000 euros.

Al llarg de la història, els investigadors i grups de recerca han anat recollint un fons bibliogràfic especialitzat per a l'estudi de les àrees corresponents a les seves línies de recerca. Actualment aquest fons compta amb més de 6500 elements que inclouen volums antics i moderns i revistes especialitzades, a més de disposar d'un important fons de textos antics digitalitzats i en microfilms. L'any 1994 el professor Robert B. Tate va cedir a l'ILCC un conjunt de documents i material divers sobre l'humanista gironí Joan Margarit i Pau. Posteriorment, l'any 2002, va cedir a la UdG mil volums de la seva biblioteca personal relacionats amb la historiografia i amb el món de la hispanística en general. Aquest corpus s'afegeix a tota la documentació de 1994 per formar un fons de consulta indispensable per als filòlegs i estudiosos de la historiografia medieval, humanística i moderna, i, en general, per a tota la hispanística. El professor Modest Prats, també membre de l'ILCC, va cedir la biblioteca personal a la UdG; aquest fons té un gran valor per als investigadors de la història de la llengua i de la literatura contemporània catalanes. A la sala del centre es conserven les tesis i treballs de recerca que han llegit els membres, alguns dels materials que van ser necessaris per elaborar-les (fotocòpies, microfilms i material digital), i exemplars de les nombroses tesis doctorals dirigides o avaluades per membres del centre. L'ILCC disposa, finalment, de l'equipament informàtic i tècnic apropiat per dur a terme les seves tasques de recerca aprofitant els recursos tecnològics més avançats.

### ■ 3 Recerca

La majoria dels membres de l'ILCC formen part del Grup Llengua i Literatura de l'Edat Moderna, dirigit per Albert Rossich, i distingit com a grup de recerca consolidat per la Generalitat de Catalunya. Alguns dels seus membres també participen en grups de recerca consolidats d'altres univer-

sitats i centres (p.e., en aquest moment, als de Trobadors a la Península Ibèrica i Grup de Cultura i Literatura a la Baixa Edat Mitjana, ambdós de la Universitat de Barcelona; i, anteriorment, al de Sociolinguistique et étude des représentations, de la Universitat de Montpeller, i a l'Equipe de recherche en syntaxe et sémantique, del CNRS i la Universitat de Tolosa de Lenguadoc, entre altres).

Els investigadors de les diverses línies s'han agrupat en equips al voltant dels projectes de recerca finançats. Aquests equips sempre han incorporat investigadors de fora per aportar perspectives diferents i enriquidores, per augmentar la massa crítica de l'equip i per millorar les prestacions amb els més destacats especialistes en la matèria objecte d'estudi. A mitjan 2008, eren vigents els projectes «Història de la llengua catalana (segles XIX i XX)», dirigit per Josep M. Nadal; «Entre l'art, la literatura i la política: edició i estudi de l'obra d'Eugeni d'Ors en l'Europa d'entreguerres (Barcelona, Madrid, París)», dirigit per Xavier Pla; «La dimensió europea de la literatura llatina humanística de la Corona d'Aragó: àrea lingüística catalana», dirigit per Mariàngela Vilallonga; «Corpus digital de textos catalans medievals: Eiximenis i cançoners», dirigit per Miriam Cabré; «Inventari general de la poesia catalana del barroc en cançoners manuscrits (segles XVII-XVIII)», dirigit per Pep Valsalobre; i «La letteratura in lingua d'oc: testi e problemi», dirigit per Sadurní Martí. En convocatòries anteriors s'havien obtingut projectes de recerca finançats sobre la història de la llengua catalana dels segles XVI a XVIII (Josep M. Nadal), per a l'edició de textos bàsics de la literatura catalana moderna (Albert Rossich), per a l'edició crítica de l'obra completa d'Eugeni d'Ors (Xavier Pla), sobre historiografia humanística a la Corona d'Aragó (Mariàngela Vilallonga), per a l'edició crítica i l'estudi de la recepció de l'obra de Francesc Eiximenis (Xavier Renedo) o per confeccionar un repertori de textos teatrals antics en llengua catalana (A. Rossich).

A més, alguns investigadors de l'Institut participen en projectes competitius d'altres universitats, entre els més importants dels quals, presents i passats, hi ha el Corpus Digital de Textos Catalans Medievals, el Corpus textual de la Catalunya del Nord: catàleg d'impresos rossellonesos, el Repertorio informatizzato dell'antica letteratura catalana (Riale) i diversos projectes sobre Ramon Llull.

L'ILCC va proposar al 1994 la constitució d'una Xarxa Temàtica en Història de la Llengua i Literatura Medieval i de l'Edat Moderna. Investigadors de diferents universitats coincidien en la necessitat de coordinar algunes de les seves recerques i activitats científiques a l'entorn de l'edició i el comentari històric i filològic de textos; la Xarxa era el marc escaient per



a potenciar aquestes activitats. Gràcies al seu caràcter interdisciplinari, la Xarxa ha obtingut els seus objectius: 1) consolidar la cooperació ja existent entre els grups integrants de la Xarxa i amb d'altres grups afins; 2) coordinar tots els aspectes comuns de la tasca investigadora dels diferents grups; 3) promoure activitats filològiques d'interès general de caràcter científic i/o acadèmic. A banda de reunions de treball, la Xarxa ha articulat els Col·loquis Problemes i Mètodes. Des dels seus orígens, l'ILCC n'és el centre coordinador, essent dirigit per Josep M. Nadal. Avui en formen part les universitats UdG, URV, UAB, UV i la Università degli Studi di Venezia.

El cas és que l'activitat investigadora d'un centre de modestes proporcions com el nostre mostra una dimensió molt per damunt d'aquesta limitació i té una repercussió molt important, la qual li ha estat reconeguda recentment, per exemple, en el fet que tres dels seus membres han rebut sengles Distincions a la Recerca per la Generalitat de Catalunya en el breu període del 2000–2002: Albert Rossich, Xavier Pla i August Rafanell.

Una altra mostra de reconeixement a la labor dels membres és la seva presència en acadèmies i institucions: l'anterior director, Albert Rossich, és acadèmic corresponent de la Reial Acadèmia de Bones Lletres de Barcelona, mentre que Modest Prats i Mariàngela Vilallonga són membres de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans.

#### ■ 4 Docència

La tasca docent fonamental de l'ILCC consisteix en la formació de personal investigador. En aquest sentit, en el període 2001–2008, ha format un total de vint-i-quatre becaris de recerca. Es tracta de beques predoctorals (21) i postdoctorals (3) atorgades pel Ministeri d'Educació i Cultura, el Ministeri de Ciència i Tecnologia, la Generalitat de Catalunya o la UdG per a la formació de joves investigadors dins del marc dels projectes de recerca finançats. En el període 1993–2006, s'han presentat quinze tesis doctorals i vint-i-sis treballs de recerca realitzats per membres de l'ILCC.

Pel que fa a la docència de tercer cicle, l'ILCC ha organitzat, juntament amb el Departament de Filologia i Filosofia de la UdG, el programa de doctorat de Filologia mentre aquest va existir com a programa específic. Arran de la conversió en un itinerari dins el programa de doctorat de la Facultat de Lletres, al 2000, l'ILCC com a tal va deixar de col·laborar-hi, per bé que els seus membres hi han continuat vinculats com a organitzadors i/o com a professors.

D'altra banda, el centre ha col·laborat en l'organització de diversos màsters (Postgrau en Llengua catalana: correcció, estàndards i planificació; Màster en TIC per a professionals de les Humanitats i les Ciències Socials; Màster Europeu de Lingüística / European Master's Degree in Linguistics).

## ■ 5 Activitats de transferència

Una de les formes consolidades de transferència de la recerca pròpia, de recepció de la forastera i d'encontre d'investigadors per compartir les novetats és la dels congressos, col·loquis, seminaris, etc. L'ILCC organitza anualment, des de principis dels anys noranta, els Col·loquis Internacionals Problemes i Mètodes, en dues modalitats alternatives, "Història de la Llengua" i "Literatura Antiga", en l'àmbit de les llengües romàniques. Es tracta d'encontres científics reconeguts internacionalment, on participen figures de primer ordre en la romanística europea. En l'àmbit de la història de la literatura antiga s'han celebrat els següents: Per entendre Ausiàs March (I, 1996); Teatre català antic (II, 1998); Literatura i cultura a la Corona d'Aragó (s. XIII–XV) (III, 2000); Història i llegenda al Renaixement (IV, 2002); Literatura profètica a la Corona d'Aragó i a la Mediterrània occidental (s. XIII–XVII) (V, 2004) i Francesc Fontanella en el seu temps (VI, 2006). Entre els estudiosos participants, hem comptat amb Jocelyn N. Hillgarth (Pontifical Institute of Mediaeval Studies de Toronto), José Adriano de Freitas Carvalho (U. de Porto), Gian Luca Potestà (U. de Palerm), Fabio Troncarelli (U. de Viterbo), Felicitas Schmieider (U. de Frankfurt), Henry Ettinghausen (U. de Southampton), Giuseppe Grilli (U. de Nàpols), Joan F. Alcina (URV), Eulàlia Duran (UB), Massimo Miglio (U. della Tuscia), José María Maestre (U. de Cadis), Francisco Rico (UAB), Juan Manuel Cacho Bleuca (U. de Saragossa), Lluís Cifuentes (CSIC), Josep Romeu (UAB), Josep Lluís Sirera (UV), Joan Mas (UIB), Anton M. Espadaler (UB), Francisco M. Gimeno Blay (UV), Robert Archer (U. de La Trobe), Albert G. Hauf (UV), Arthur Terry (U. d'Essex) i Marie-Claire Zimmermann (U. de París-Sorbona), entre altres.

Pel que fa a l'àmbit de la història de la llengua, han tingut lloc els col·loquis següents: (I, 1991); Història del lèxic (II, 1993); La història lingüística d'Europa en temps de la Reforma i la Contrareforma (III, 1995); Àmbits de la codificació (IV, 1997); Models lingüístics d'Europa (V, 1999) i Història de les idees lingüístiques (VI, 2002). Hem comptat amb la intervenció de prestigiosos especialistes com Alberto Varvaro (U. de Nàpols), Rita

Librandi (U. de Nàpols), Francesco Bruni (U. de Venècia), Mirko Tavoni (U. de Pisa), José Antonio Pascual (U. de Salamanca), Gilles Roques (CNRS / França), Maria Leonor Carvalhão (U. de Lisboa), Gregorio Hinojo (U. de Salamanca), Germà Colon (U. de Basilea), Robert Archer (U. de Durham), Jean Eygun (U. de Montpellier), Bernard Cerquiglini (U. de París), Arthur Terry (U. d'Essex), Juan Ramon Lodares (U. Autònoma de Madrid), Paolo Trovato (U. de Ferrara), Francisco Gimeno (UV), Christiane Marchello-Nizia (Escola Normal Superior Fontenay / Saint-Cloud, avui Lió), Francesco Sabatini (U. de Roma III), Dieter Messner (U. de Salzburg), Jean-Michel Eloy (U. d'Angers), Rosanna Sornicola (U. de Nàpols), Sylvain Auroux (École Normale Superior de Lió), Antoni Ferrando i Miquel Nicolás (UV), entre d'altres.

Al costat d'aquesta iniciativa sistemàtica, s'han dut a terme altres congressos i trobades científics; entre els darrers s'han d'esmentar el Col·loqui Internacional "Jorge Semprún o les espirals de la memòria" (2003), el Simposi Internacional "El bisbe Margarit i la seva època" (2006) i el Congrés Internacional "L'umanesimo catalano e l'Italia. Cultura storia e arte" (celebrat a Roma del 13 al 15 de novembre 2008, coorganitzat amb l'Istituto Storico Italiano per il Medio Evo). Amb el Departament de Filologia i Filosofia de la UdG, l'ILCC va organitzar el 13è Col·loqui Internacional de l'Associació Internacional de Llengua i Literatura Catalanes (8 al 14 de setembre de 2003).

En paral·lel a aquests encontres internacionals, s'han organitzat altres de format divers, com la Setmana Rodoreda (2003), el Seminari Jerome S. Bruner: Seguretat i llibertat a l'època postmoderna: la crisi de les identitats (2005), els conjunt de Seminaris i cicle de conferències de literatura contemporània (2004), d'història de la llengua (2004), d'Història i Cultura Medieval (2006), etc. Ordinàriament se celebren seminaris interns que tenen com a objectiu que els membres de l'Institut posin en comú la recerca que estan portant a terme actualment. D'aquesta manera es pretén afavorir l'intercanvi d'idees i experiències entre els investigadors de les diverses línies de recerca, així com fomentar l'esperit d'equip dels membres de la secció.

L'ILCC té signat un conveni amb l'Ajuntament de Castelló d'Empúries des del 2000 per al festival Terra de Trobadors, els objectius del qual són l'organització de conferències, l'edició de la revista *Mot So Razo* i la coordinació de la beca anual Jeroni Pujades sobre cultura medieval.

A part, l'Institut col·labora habitualment i comparteix alguns serveis i infraestructures amb dos centres més de la UdG: la Càtedra M. Àngels Anglada (dedicada a l'estudi i la divulgació sobretot de l'obra de M. Àngels

Anglada, però també d'altres autors contemporanis) i l'Observatori de les Llengües d'Europa i de la Mediterrània (dedicat a l'estudi de les llengües d'aquest territori, les seves interrelacions i punts de contacte). Ambdós centres estan dirigits per membres de l'ILCC: Mariàngela Vilallonga i Josep M. Nadal, respectivament.

## ■ 6 Publicacions

Els membres de l'ILCC col·laboren en projectes editorials diversos i en la publicació d'obres d'alta divulgació, la qual cosa permet percebre l'elevat nivell de transferència de les investigacions humanístiques que es realitzen en el seu si. Una descripció sumària de les publicacions pròpies del centre i dels projectes editorials (on no s'hi compten les publicacions individuals dels membres, encara que siguin fruit de projectes de recerca de l'ILCC), pot començar per la publicació que millor resumeix el conjunt de les línies de recerca de l'ILCC, *Quern*, perquè les recull gairebé totes. *Quern* és un butlletí bibliogràfic que es publica biennalment en forma de llibre des del 1995 i que recull les referències bibliogràfiques dels estudis i edicions de literatura i llengua catalanes de l'edat mitjana i l'edat moderna, el qual s'envia gratuïtament a estudiosos d'arreu del món. Es pot consultar en línia al web (<<http://biblioteca.udg.es/quern>>, també a: <<http://dugi-doc.udg.edu:8080/dspace/handle/10256/527>>). Actualment el dirigeixen Pep Valsalobre i Lola Badia. Al 2007 se n'ha publicat el núm. 7. El conjunt ara mateix consta de prop de 9000 referències bibliogràfiques. Una altra publicació periòdica vinculada a l'Institut és *Mot so raxo*, revista de divulgació sobre cultura i història medieval, publicada gràcies al conveni de col·laboració que hi ha entre l'Institut i el Centre d'Estudis Trobadorescos de l'Ajuntament de Castelló d'Empúries, editada i coordinada per Miriam Cabré. Del 2003 al 2008 han aparegut el núms. 2–7.

L'ILCC ha creat sovint projectes editorials vinculats a la seva recerca en col·laboració amb empreses editorials diverses per a la publicació d'estudis i edicions de nivell universitari i d'alta divulgació. Del 1991 al 1998, amb Eumo Editorial, de Vic, va desplegar la col·lecció editorial universitària *Història de la Llengua*, amb set títols apareguts: A. Rafanell, *Un nom per a la llengua* (1991); F. Feliu et al., *Tractar de nostra llengua catalana* (1992); J. Requesens, *Jaume Collell i la llengua catalana* (1993); J. Gómez Pallarés (trad.), Dante, *De vulgari eloquentia* (1995); M. Prats, *Política lingüística de l'església catalana (segles XVI–XVII)* (1995); F. Feliu (ed.), A. de Bastero, *Història de la llengua catalana* (1997); N. Iglésias, *L'annexió del Rosselló a França* (1998).

Fruit de l'organització dels Col·loquis Internacionals Problemes i Mètodes, se n'han publicat les respectives actes en editorials diverses: Quaderns Crema, Edition Reichenberger, UdG.

Actualment l'ILCC treballa conjuntament amb dues empreses editorials per a la transferència de la recerca: Edicions Vitel·la i CCG Edicions. De la col·laboració amb Edicions Vitel·la han sorgit dues col·leccions. La col·lecció “Philologica” parteix del convenciment que la literatura antiga no ha de ser només un objecte d'estudi, sinó també objecte de lectura. L'objectiu és facilitar que aquestes obres puguin arribar a un públic ampli, per tal de mantenir vigent tot el seu potencial estètic o comunicatiu, mitjançant edicions assequibles i rigoroses. La col·lecció, dirigida per A. Rossich, disposa de dues sèries: la Sèrie Textos i la Sèrie Estudis. De moment han aparegut els volums: A. Rossich i P. Valsalobre (ed.), *Poesia catalana del barroc. Antologia* (Textos, 1), 2006; V. de Melchor i P. Valsalobre (ed.), J. Ramis i Ramis, *Arminda* (Textos, 2), 2006; R. Vilà (ed.), *La musa vigatana* (Textos, 3), 2007; A. Alberni (ed.), *Speculum al foder* (Textos, 4), 2007; P. Valsalobre i B. Sansano (ed.), *Francesc Fontanella: una obra, una vida, un temps* (Estudis, 1), 2006. D'altra banda, la col·lecció “Studia Humanitatis”, dirigida per Mariàngela Vilallonga, té l'objectiu de publicar la producció literària llatina del renaixement català. A hores d'ara han aparegut: A. Cobos (ed.), J. R. Ferrer, *De antiquitate legum* (2006), I. Segarra (ed.), J. Margarit, *Corona Regum*, 2 vols. (2008). “Veus del temps” és una col·lecció d'història de la llengua dirigida per Josep M. Nadal i fruit de la col·laboració entre l'ILCC i CCG Edicions. Té com a objectiu publicar llibres clau per a l'estudi de la història de la llengua. Els últims anys han aparegut set volums: N. Iglésias, *Una revisió de Fabra, una crítica a la norma. L'obra lingüística de Josep Calveras*, 2004; D. Nettle i S. Romaine, *Veus que s'apaguen. La mort de les llengües del món*, 2004; J. M. Nadal, *La llengua sobre el paper*, 2005; P. D. Rasico, *El català antic*, 2006; M. Casacuberta, F. Feliu, J. Ferrer, N. Iglésias i A. Rafanell, *La llengua de 1907*, 2008; M. Prats, *Engrunes i retalls*, 2009; B. Cerquiglini, *El naixement de la llengua francesa*, 2009.

Al 2005 va sortir publicat el *Dotzè del Crestià* (primera part, volum primer) (Obres de Francesc Eiximenis, 1), 2005, amb edició de Xavier Renedo i coordinació de Sadurní Martí, en col·laboració amb la Diputació de Girona (cf. la ressenya de Curt Wittlin en el volum 21 / 2009 de la *Zeitschrift für Katalanistik*). Significa la represa de les OFE, de les quals havien aparegut els volums del *Dotzè* I i II (ed. de Curt Wittlin, 1986–1987), completats amb un volum d'estudis (EFE) (*Studia Bibliographica*, 1991).

A banda d'aquests conjunts, hi ha un bon nombre de llibres publicats que són fruit d'activitats organitzades per l'ILCC o fetes per grups d'investigadors membres: S. Marquès, A. Rossich, M. Prats (ed.), *Instruccions per a l'ensenyança de minyons, Tom II* (1981); A. Rossich i A. Rafanell (ed.), *El Barroc Català* (1989); P. Valsalobre i J. Gratacós (ed.), *La llengua catalana al segle XVIII* (1995); S. Martí i F. Feliu (ed.), *Problemes i Mètodes d'Història de la Llengua* (1995); F. Feliu i N. Iglésias (ed.), *Llengua i religió a l'Europa moderna* (1997); A. Rossich, A. Serrà, P. Valsalobre i D. Prats (ed.), *El teatre català antic: dels orígens al segle XVIII* (2001); L. Badia, M. Cabré, S. Martí (ed.), *Literatura i cultura a la Corona d'Aragó (segles XIII–XV)* (2002); M. Vilallonga (ed.), Johannes Burckard, *Dietari secret* (2003); M. Vilallonga, D. Ferrer, D. Prats (ed.), *Història i Llegendes al Renaixement* (2004); P. Valsalobre i G. Sansano (ed.), *Francesc Fontanella. Una obra, una vida, un temps* (2006); P. Valsalobre i A. Rossich, *Literatura i cultura catalanes (segles XVII–XVIII)* (2007); M. Vilallonga, E. Miralles, D. Prats (ed.), *El cardenal Margarit i l'Europa quatrecentista* (2008).

Al 1999, amb motiu del dotzè aniversari del centre, es va publicar un volum col·lectiu d'estudis dels membres: P. Valsalobre i A. Rafanell (ed.), *Estudis de filologia catalana*. Finalment, l'ILCC ha tingut cura de la publicació de les actes del 13è Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes celebrat a Girona l'any 2003 en tres volums (2006–2007).

## ■ 7 La recerca en línia

Algunes de les línies de recerca han optat per presentar resultats de la seva recerca a través d'Internet com a plataforma de transferència del coneixement. D'una banda, la línia de recerca de literatura medieval participa, amb la Universitat de Barcelona, en el projecte *Corpus Digital de Textos Catalans Medievals*. El CODITECAM integrarà les obres i la bibliografia de Ramon Llull, Francesc Eiximenis, els cançoners catalans i els seus poetes, i els traductors al català i les seves obres, en una xarxa de bases de dades relacionals (Llull DB, Eiximenis DB, Cançoners DB, Traduccions medievals DB) que s'acompanyaran amb una Biblioteca Digital on-line, amb l'ambició de convertir-se en un punt de referència obligat per als estudiosos de la cultura escrita durant l'Edat Mitjana a la Corona d'Aragó. Les bases de dades que integren el projecte es poden consultar a <<http://www.narpan.net>>.

Per la seva banda, la línia de recerca que estudia la literatura llatina humanística a la Corona d'Aragó (anomenada *Studia Humanitatis*) manté una Biblioteca Digital on es poden trobar les biografies, les bibliografies i

els textos dels humanistes catalans. Així mateix, hi ha disponibles els textos dels estudis més rellevants dels membres del grup de recerca. De fet, les diferents línies de recerca de l'Institut tenen disponibles *on line* articles i estudis publicats pels seus membres els darrers anys.

Durant el 2009 està previst que estigui disponible l'accés en línia al repertori de poesia barroca manuscrita en llengua catalana, amb una base de dades amb prop de 6000 elements. I hores d'ara hi ha la voluntat de posar en marxa immediatament el projecte *Qüern Digital*, per tal que el butlletí bibliogràfic *Qüern* passi del format paper al digital i es puguin agilitzar i universalitzar les recerques bibliogràfiques en els camps del repertori.

El centre disposa d'una pàgina web on es poden consultar amb detall totes les dades que han estat sumàriament exposades aquí: <<http://www.udg.edu/ilcc>>.

## ■ 8 Coda

Ben aviat, l'ILCC complirà 25 anys d'existència, i ara mateix mostra una esplèndida vitalitat i un potencial extraordinari. La tasca feta és a la vista de tothom. Però no he d'amagar que ha costat un sacrifici enorme a tots els membres del centre, investigadors i personal administratiu i tècnic. I és que la realitat de la recerca al nostre país no compta amb el suport necessari, alhora que el finançament no es correspon amb el potencial que tenen els grups d'investigadors. Ens situem, doncs, en una trista paradoxa: el potencial de l'Institut no es pot desplegar, més encara, ha de replegar-se, perquè només disposa dels mitjans de gestió i de suport tècnic que requereix la simple subsistència. I això es dona en un àmbit científic, el de la recerca en filologia catalana, en què els investigadors del nostre domini lingüístic som, per definició, els més potents i competitius del món. En fi: el futur immediat no és gaire encoratjador, diguem-ho tot.<sup>1</sup> ■

- Pep Valsalobre, Institut de Llengua i Cultura Catalanes, Universitat de Girona, Facultat de Lletres, Plaça Ferrater Mora, 1, E-17071 Girona, <[pep.valsalobre@udg.cat](mailto:pep.valsalobre@udg.cat)>.

---

1 He d'agrair la col·laboració de David Prats en l'elaboració d'aquest paper, i les orientacions d'Albert Rossich i Sadurní Martí, directors sortint i entrant, respectivament, de l'ILCC.





# Projecte *Mimesi*. Idees literàries catalanes del Renaixement, del Barroc i de la Il·lustració

Antoni L. Moll (Barcelona)

*Mimesi*. Μίμησις. *Imitatio*. Imitació. No és baldera la tria del terme amb què es designa el grup d'investigació sobre teoria literària moderna que treballa a la Universitat de Barcelona (UB) des del 2005. És difícil trobar un lema que concentri de manera tan constant la definició de les arts creatives dins del contínuum que es projecta, com a mínim, des de l'Antiguitat grecollatina fins al Romanticisme. Mimesi com a pura imitació mecànica de la realitat, mimesi com a recreació fictícia d'aquella realitat, mimesi com a ús intertextual de les creacions literàries prèvies, mimesi com a emulació, mimesi platònica, mimesi aristotèlica, mimesi neoaristotèlica... El projecte *Mimesi. El pensament literari en l'àmbit català durant l'edat moderna*, que dirigeix Josep Solervicens, sembla voler emular Aristòtil i situa la imitació com a clau de volta del sistema poètic, manllevant l'ús del terme que ja n'han fet dins de la contemporaneïtat Auerbach o Bobes Naves. També s'intueix una declaració de principis velada rere l'ús de la paraula: marcar la voluntat d'incloure el pensament literari català en la tradició occidental més pura. Seguidament es ressenyen els aspectes principals d'aquest projecte de recerca.

## ■ Objectius del projecte

Si fins no fa gaire la majoria d'historiadors de la literatura haurien menysprejat la possibilitat que hi hagués producció literària catalana amb entitat durant els segles XVI–XVIII, encara menys s'haurien atrevit a especular amb l'existència d'una reflexió teòrica a l'entorn del fet literari. Tanmateix, alguns teòrics catalans de l'època moderna també es pregunten, com els seus homòlegs d'arreu d'Europa, què és la literatura (*poètica*), quins elements clau conformen la *poeticitat* (literarietat) d'un text, quins gèneres poètics cal definir i què els caracteritza, quina és la finalitat última d'un text literari, com s'han d'integrar els paràmetres de la retòrica com a disciplina

amb la literatura, etc. Les respostes són diverses, provenen d'àmbits molt diferents, adopten formes múltiples i tenen un gruix més important o més relatiu. Però hi són. L'objectiu principal del projecte *Mimesi* és exhumar les idees teoricoliteràries produïdes dins d'aquest àmbit geogràfic, catalogar-les, avaluar-ne la importància, fer-les arribar a la comunitat científica per mitjà d'edicions parcials o totals, sintetitzar-ne les idees, contextualitzar-les dins del seu hàbitat natural (europeu) i difondre-les.

### ■ El pensament poetològic català d'època moderna

El 1494 s'editava a Barcelona una versió catalana de les *Transformacions* d'Ovidi. El traductor, Francesc Alegre, acompanyava la translació de gloses, pròlegs i epílegs; en un d'aquests paratextos rebut algunes idees sobre l'origen de la capacitat creativa i arriba a la conclusió següent: «Poesia és una fervor de exquisidament, trobar guiant la fantasia, en ornadament escriure lo que haurà trobat, procedint del si de Déu, a pocs enteniments atorgada en la creació, d'on ve que pocs són vers poetes, perquè a tard se deixen veure los grans efectes d'aquesta divina fervor» (Alegre, 1494: f.136r). Aquest fragment de text podria haver passat desapercebut dins dels marges de la traducció, o potser com a màxim tret a la llum entre catàlegs de reflexions traductològiques. Però Juan Francisco Alcina (1999) el va contextualitzar gens capritxosament com a exemple significatiu de la importància que la petjada neoplatònica a l'entorn de la creació en general, i de la creació literària en particular, va deixar en tot l'àmbit hispànic i ben primerencament en l'àmbit català. A més, aquesta empremta no s'entén com un eco llunyà i més o menys convencional del furor poètic d'un Plató ja difús; Alcina demostra que Alegre coneix la tradició del Boccaccio de *De genealogia deorum*, però sobretot un text important dins la tradició neoplatònica renaixentista italiana: el *Proemio al Commento Dantesco* de Cristoforo Landino. Alguns passatges d'aspecte convencional i intranscendent poden prendre, doncs, tot el valor de pensament literari de primer ordre si són contextualitzats en el marc de la tradició que els acull, els produeix o, com a mínim, els contamina.

El 1585 el mallorquí Antoni Llull, professor de retòrica, publica a Basilea uns *De oratione libri septem...*, que tenen un interès retòric notable com a exercici d'integració de la tradició hermogenista en una disciplina retòrica escolar dominada pel ciceronisme i el pseudociceronisme. Però, a més, aquest tractat de retòrica lul·lià conté un capítol al llibre VII, titulat *De poeticae decoro*, on demostra una gran capacitat per hibridar la tradició més

estrictament aristotèlica en tot el que toca a definició de poètica i de tragèdia (molt restrictiva) amb un repàs pels gèneres poètics que prové sobretot de les reflexions llatines clàssiques i neollatines (més extensiva). La mateixa exhumació i difusió en l'àmbit català de la tradició neoaristotèlica té lloc gràcies a la tribuna universitària del professor dels estudis generals de València, Saragossa i Barcelona Pere Joan Nunyes (Alcina, 1991). L'atzar ha fet que es conservessin entre altres documents els apunts multilingües d'un deixeble de les classes que Nunyes va impartir a Barcelona sobre la *Poètica* d'Aristòtil (c. 1574). En la part llegible d'aquestes notes es glossa profusament el text de l'Estagirita i Nunyes demostra un coneixement *à la page* de la bibliografia de l'època quan, per exemple, contravé explícitament un dels comentaris canònics a la *Poètica* aristotèlica: el de Ludovico Castelvetro (1570).

Són molt més desconegudes les reflexions poètiques d'autors barrocs. Un dels casos més prolífics de producció teòrica és, sens dubte, Vicent Mariner, que escriu durant els anys vint i trenta del segle XVII. Fins ara aquest autor ha romàs inèdit i només es pot accedir als seus escrits en versió manuscrita; la bibliografia l'ha considerat en tant que traductor llatí d'Ausiàs March, però n'ha oblidat el vessant de pensador literari. En general, les observacions sobre poètica de Mariner segueixen la línia neoplatònica. El 1647 el jesuïta mallorquí Joan Baptista Escardó imprimeix una *Rhetórica christiana*: una recollició dels principis de les tradicions oratòries grecollatina i eclesiàstica, de la qual són especialment interessants per a la teoria poètica el tractament barroc de les passions que cal despertar en l'auditori, l'estil, o els trops i les figures. Amb un enfocament menys barroc que el d'Escardó, el 1684 un altre jesuïta, el manresà Josep Morell, publica unes glosses a l'*Epístola als Pisons* horaciana, que no han merescut fins ara cap comentari. S'intueix més rupturista amb els canons grecollatins habituals el poeta Josep Romaguera, que el 1681 edita l'*Ateneo de grandesa*, recull d'emblemes i de prosa cultista barroca. En el pròleg a l'obra fa una aferrissada defensa de l'idioma, que sens dubte és el nucli principal de l'argumentació; però el proemi està reblat de conceptes que ratllen, en una síntesi ben particular, el límit entre la teoria de la llengua literària i la teoria de la literatura. Per a Romaguera la dignificació de la llengua prové de la destil·lació conceptual i de la desmecanització del discurs, de manera que converteix la metàfora, l'hipèrbaton o l'admiració en eixos de la bona literarietat, aquella que realment dignifica una «llengua empobrida» com la catalana. Són només una mostra dels textos barrocs que el grup dona a conèixer a partir de notícies fins ara superficials o inexistents quant a poètica.

Adaptant els cànons clàssics fins a convertir-los en neoclàssics, dos autors valencians del segle XVIII contribueixen a donar entitat, llustre i renom internacional a la teoria literària catalana: Gregori Maians i Joan Andrés. En el terreny literari, Maians es dedica fonamentalment a la retòrica, i cal espigolar-ne les idees poètiques entre opuscles breus, epistolaris i censures publicades. Això no obstant, el discurs conceptual és clar i recurrent, com bé ha constatat Pérez Magallón (1990), i hi predominen referències a la imitació, la versemblança, el decòrum... I, per damunt de tot, la condemna a la manera tardobarroca de concebre la literatura, almenys quant a l'estil. L'empresa d'Andrés és molt més magna. *Dell'origine, progressi e stato attuale d'ogni letteratura* (1782) vol ser una summa crítica de la literatura universal, dels orígens fins a la coetaneïtat. El valencià hi desplega una gran erudició historicoliterària i, al mateix temps, hi aplica un cànon valoratiu que no és altre que la complaença profunda en els principis clàssics revisitats per Boileau, Luzán, etc.

Alegre, Lull, Nunyes, Mariner, Escardó, Morell, Romaguera, Maians i Andrés són només exemples paradigmàtics, ja divulgats –tot i que no a bastament estudiats–, del que pot donar la reflexió a l'entorn de les idees literàries en l'àmbit català. D'entrada, ja s'hi descobreixen unes constants que es repetiran i s'engreixaran a mesura que s'incorporin textos nous a aquest protocànon teoricoliterari català: la tipologia de textos en què es troben aquestes reflexions (des d'apunts de classe fins a tractats en múltiples toms), la llengua en què escriuen els autors (català, llatí, castellà, italià...), les tradicions en què s'inclouen (neoplatonisme, neoaristotelisme, ciceronisme, hermogenisme...), l'amplitud geogràfica dels autors (València, Manresa, Barcelona, Palma...), els lligams de les produccions amb una noció àmplia de l'època a què pertanyen (Renaixement, Barroc, Il·lustració)... La voluntat d'ampliar la nòmina de textos teòrics és objectiu primordial de *Mimesi*: Joan Lluís Vives, Joan Àngel i Gonzàlez, Joan Boscà, Joan Lorenzo Palmireno, Joaquim de Setantí, Francesc Novella, Francesc de La Torre, Vicent Mariner, Joan Baptista Madramany, Antoni de Capmany, Joan Francesc Masdeu, etc.

### ■ Grup de recerca

El grup de recerca que conforma aquesta nova *Mimesi* està dirigit per Josep Solervicens, professor titular de Filologia Catalana a la Universitat de Barcelona. Solervicens s'ha dedicat essencialment al món modern en la literatura catalana i són conegudes pels especialistes les seves revisions del diàleg

i la comèdia com a gènere durant el Renaixement. De la mateixa manera que Cristòfor Despuig o la *Comèdia d'en Corney* han pres un nou gruix en la bibliografia solervicensiana gràcies a la contextualització adequada dels textos, així sembla voler operar –més ambiciosament quant a camp, època i autors treballats– amb el pensament literari català dels segles XVI–XVIII.

Una feina com aquesta difícilment pot ser una tasca individual. Per això, el director s'ha voltat, en primer lloc, d'un equip de treball que ja s'ha enfrontat a la teoria literària de l'època: Ramon Pla (UB), expert en idees del XVIII–XIX; Cesc Esteve (Universitat Autònoma de Barcelona [UAB] i King's College de Londres), investigador del XVI europeu; els romanistes germànics Roger Friedlein i Frank Savelsberg (tots dos de la Freie Universität de Berlín [FU]), experts respectivament en teoria del diàleg i èpica renaixentista, l'un, i en la sàtira al Barroc hispànic, l'altre; i Antoni L. Moll (UB), que treballa amb les idees literàries del XVIII català i el lligam entre poètica i retòrica; darrerament s'ha afegit a aquest nucli Anne Duprat (Universitat París IV-Sorbona), dedicada a teoria de la ficció durant el Renaixement.

En segon lloc, s'han adherit al projecte especialistes en disciplines comitants que han tractat alguns dels autors teòrics: Amadeu Viana (Universitat de Lleida [UdL]), lingüista, que s'ha ocupat de Joan Lluís Vives i d'escriptors del Renaixement i la Il·lustració europeus; i Joan Ramon Veny (UdL), bon coneixedor de la preceptiva mètrica catalana des dels orígens fins a l'actualitat.

En tercer lloc, s'ha acompanyat de llatinistes interessats en la cultura neollatina o vulgar d'aquests segles: Maria Paredes (UAB), experta en el segle XVIII català.

I, per últim, un nucli de nous investigadors de la literatura catalana moderna, que obren les mires no només a la producció literària amb què treballen originàriament, sinó també a la teorització a l'entorn de les idees: Eduard Escoffet, Enric Querol, Esmeralda Sánchez, Anna M. Villalonga, Neus Ortega, Oriol Prat i Ivan Clot.

## ■ Finançament

El finançament específic del projecte prové essencialment de les convocatòries generals de R+D que sufraga el govern de l'Estat, de la mà dels canviants ministeris que regeixen la Cosa universitària i investigadora. Així doncs, s'han rebut fons per a una primera fase anomenada *Mimesi* (HUM 2005-00310), durant el període 2005–2008; i per a una segona fase, titulada

amb voluntat continuadora *Mimesi-II* (FFI 2008-02496), per al període 2009–2011.

Així mateix, algunes de les línies d'investigació específiques s'han compartit amb un grup de recerca consolidat de la Generalitat de Catalunya (SGR2005-010057), d'abast molt més ampli i del qual han format part només alguns dels investigadors (vigent el període 2006–2009). En aquesta línia, i amb la voluntat de centrar en la concreció els esforços del grup específic de treball en teoria literària, *Mimesi* ha rebut l'estatus de grup de recerca emergent (2009SGR1239) de la Generalitat de Catalunya (2009–2013).

### ■ Web *Mimesi*

Des dels inicis, *Mimesi* ha establert contacte amb la comunitat investigadora i amb la societat a través d'un lloc web: <<http://stel.ub.edu/mimesi>>. El web ha estat durant les èpoques incipients –i a manca encara en aquells inicis de publicacions en suport tradicional– la plataforma de difusió d'objectius, metodologia i, sobretot, resultats. Però el nucli dur d'aquest espai virtual el conforma una base de dades amb un buidatge exhaustiu de textos teoricoliteraris produïts per autors catalans: de moment, amb més de 150 d'identificats i amb aspiracions d'arribar als tres centenars. Aquesta identificació i catalogació dels presumptes textos poetològics podria donar lloc a una mera constatació positiva en forma de catàleg acrític; però s'ha renunciat a una feina merament documentalista. De cadascun dels textos identificats els membres integrants del projecte d'investigació n'han fet una fitxa de buidatge que conté no només les dades bàsiques que s'esperarien en qualsevol llistat bibliogràfic clàssic (títol del text, autor, any de publicació, edicions disponibles, bibliografia bàsica), sinó també unes crítiques «anotacions» que busquen donar compte del valor del text dins de la tradició, aïllar els conceptes clau que vehiculen, escatir-ne el sistema que els articula, sondar-ne la novetat...

### ■ Col·loquis

El I Col·loqui Internacional del Projecte *Mimesi* va titular-se amb uns termes molt allunyats dels que tradicionalment han presidit els estudis literaris catalans: «Conceptes clau de la poètica barroca: un nou sistema epistemològic i estètic». Les conferències d'aquest congrés, que va tenir lloc a la UB el 15 i el 16 de maig de 2008, s'articulaven a l'entorn d'alguns conceptes considerats fonaments i claus de volta de la construcció de l'edifici teo-

literari del Barroc europeu: mimesi –és clar–, versemblança, meravella, fusió de gèneres... Cadascun d'aquests va ser assignat a un especialista en la matèria.

Així, Klaus W. Hempfer (FU Berlín) va fer una xerrada marc sobre els límits de la interpretació literària. Cesc Esteve (UAB, King's College) va explorar l'assumpció de les idees de novetat i meravella en els textos de l'època. Anne Duprat (Universitat de París-IV, Sorbona) va aclarir i sistematitzar l'ús de les nocions de mimesi i versemblança en el tombant del Renaixement al Barroc. Emilio Blanco (Universitat Rey Juan Carlos I, Madrid) va parlar del concepte d'agudesia en els tractats teòrics de Baltasar Gracián. Josep Solervicens (UB) va insistir en la necessitat de no menysprear els autors catalans dins de les recreacions de les accepcions treballades. Jorge García (Universitat de Girona) va desenvolupar la importància de la teorització entorn de l'estil en el Barroc hispànic, especialment quant al laconisme. I, per últim, Elisabetta Selmi (Universitat de Pàdua) va parlar de les hibridacions dels gèneres literaris durant el Barroc, amb atenció primordial al sorgiment del gènere de la tragicomèdia.

La voluntat d'aquest I Col·loqui era metodològica i transversal: independentment dels autors treballats, dels textos que servien d'exemplificació concreta (italians, espanyols, francesos i *també* catalans), es va constatar la permeabilitat d'una concepció teòrica del Barroc que va molt més enllà de les definicions purament estètiques amb què habitualment s'ha associat, i que depassa també les concepcions culturals historicistes. Aquesta nova idea situa el centre de gravitació en unes nocions epistemològiques que s'infiltra en tot el pensament europeu de l'època, i molt especialment el literari. El resultat és una redefinició del concepte d'època a partir d'unes noves coordenades, que ja no tenen tant en compte els límits cronològics ni les plasmacions concretes de l'estilística com unes nocions de pensament (meravella, barreja, novetat...) que serveixen per construir un sistema diferent de l'anterior. El col·loqui va servir, sobretot, per fer palès que des d'aquesta òptica transversal, els treballs sobre pensament literari produïts des d'idees primigènies suposadament allunyades s'acaben trobant en la síntesi epistemològica que l'època destil·la.

El 8 i el 9 d'octubre del 2009 ha de tenir lloc el segon col·loqui, sobre el Renaixement; i per al 2010/2011 se n'espera un tercer sobre Il·lustració-Neoclassicisme. Amb aquestes tres primeres reflexions i discussions epicals es preveu tancar una altra fase del projecte i donar per definits i sistematitzats els elements bàsics que conformen la poètica de cada una de les èpoques modernes. El projecte *Mimesi*, en col·laboració amb l'editorial

Punctum, editarà en una col·lecció específica els materials d'aquests col·loquis, dels quals ha sortit el primer volum: *La poètica barroca a Europa: Un nou sistema epistemològic i estètic* (Moll / Solervicens, 2009).

## ■ Publicacions

A banda del desconeixement, la dispersió dels materials estudiats (sovint només disponibles en versió manuscrita, en edicions d'època i en llengües diferents del català) fa indispensable tenir editats modernament els textos per a l'estudi, la sistematització i la difusió —essencialment per a la recerca i per a la docència— del pensament literari. No és operatiu aspirar a l'edició total d'obres d'autors que moltes vegades només tracten la poètica de biaix, menys encara quan en una primera ràtzia se n'han identificat més de tres-cents. Es preveuen tres antologies, una per època moderna. La primera, *La poètica renaixentista: textos teòrics catalans* (coordinada per Solervicens, Esteve i Moll), està en fase avançada de redacció; conté fragments de Nunyes, Lluall, Àngel i Gonzàlez, Vives i altres autors menors. La segona, *La poètica barroca: textos teòrics catalans* (coordinada per Solervicens), consta d'una selecció dels opuscles inèdits de Mariner, Romaguera, Morell, Escardó... I la tercera, *La poètica neoclàssica: textos teòrics catalans* (coordinada per Pla, Paredes i Moll), se centrarà en l'obra d'Andrés, Maians, Campmany... La intenció, però, no és només donar a conèixer els textos i facilitar-ne la consulta, sinó sobretot començar a traçar, amb la selecció i la disposició de materials dins de cada antologia, un discurs sobre la teoria literària catalana. Un discurs que, de manera paral·lela al sistema del I Col·loqui mimètic, se centra en el que aporten els autors catalans al dibuix i la recepció d'alguns conceptes clau del sistema epistemològic i estètic epocal. Així doncs, l'ordenació dels fragments editats no obeeix a un criteri cronològic, ni d'autoria, ni tan sols d'importància o rellevància absoluta del text estudiat; al contrari, se segueix una articulació jeràrquica a partir d'un esquema per termes i nocions essencialment comú a les tres èpoques: amb la finalitat de captar-ne les continuïtats, les evolucions, les innovacions... Aquestes antologies s'editen també a l'editorial Punctum, en la col·lecció específica de volums compartits amb Mimesi.

Una vegada la feina d'inventari —i primer sondatge— estigui feta i publicada en format digital; una vegada els tres col·loquis mimètics hagin tingut lloc i hagin permès el debat amb especialistes europeus sobre els trets definitoris de cada època; una vegada els textos teòrics vegin la llum sistematitzats en forma d'antologia, haurà arribat el moment de la síntesi global. El



dibuix que ja s'està intuït en les antologies fa emanar una idea del pensament literari català modern dels mateixos textos i de la superposició d'un discurs a partir de conceptes. Serà l'hora de construir la síntesi fins ara inexistent sobre la matèria, amb la consciència que és la freqüentació, selecció i ordenació dels materials de les fases precedents i, sobretot, la discussió dels termes en els fòrums científics adequats, el que acaba conformant aquesta visió panoràmica i global. Això no treu, és clar, que en forma de feines individuals o de col·laboracions puntuals comencin a obrir-se noves vies d'estudi a l'entorn del pensament literari —d'altra banda ja intuïdes en resultats precedents—: fins a quin punt la pràctica literària és fidel a les teoritzacions; quines connexions hi ha entre el pensament modern, el premodern i el postmodern; quins contactes s'estableixen entre la poètica i les altres disciplines humanístiques i no humanístiques. El projecte actual i el futur esperable de l'equip renovaran, sens dubte, la visió actual de l'edat moderna catalana. ■

#### ■ Referències bibliogràfiques citades

- Alcina, Juan Francisco (1991): «El comentario a la Poética de Aristóteles de Pedro Juan Núñez», *Excerpta philologica: Revista de filología griega y latina de la Universidad de Cádiz* 1, 19–34.
- (1999): «The Poet as God: Landino's Poetics in Spain (from Francesc Alegre to Alfonso de Carvallo)», in: Taylor, Barry / Coroleu, Alejandro (ed.): *Latin and Vernacular in Renaissance Spain*, Manchester: Manchester Spanish & Portuguese Studies, 131–148.
- Alegre, Francesc (1494): *Lo libre de les Transformacions del poeta Ovidi*, Barcelona: Pere Miquel.
- Castelvetro, Ludovico (1570): *Poetica d'Aristotele vulgarizzata e sposta*, Viena: Gaspar Stainhofer.
- Pérez Magallón, Jesús (1990): «L'estètica en Maians i Siscar», *Els Marges* 42, 100–117.
- Moll, Antoni Lluís / Solervicens, Josep (ed.) (2009): *La poètica barroca a Europa: Un nou sistema epistemològic i estètic*, Barcelona / Lleida: Punctum & Mimesi.

■ Antoni L. Moll, Universitat de Barcelona, Departament de Filologia Catalana, Gran Via de les Corts Catalanes, 585, E-08007 Barcelona, <amoll@ub.edu>.





# La sociedad valenciana y los medios de comunicación

## Adolf Beltran (València)

La evolución que han experimentado los medios de comunicación en el País Valenciano durante las décadas recientes, que nos permitirá describir en qué sistema comunicativo se inscribe la sociedad valenciana actual, se puede analizar desde tres puntos de vista: el de las repercusiones de las innovaciones tecnológicas, el del impacto de los cambios sociales y culturales y el de la modificación del debate público. Hay, no obstante, un elemento que es conveniente adelantar desde el principio. Se trata de que, a diferencia del de Catalunya, donde rotativos como *La Vanguardia*, *El Periódico*, *Avui* o *El Punt* son de propiedad catalana y tienen difusión en toda la comunidad autónoma, el valenciano, por lo que se refiere a la prensa, pero también a la radio y la televisión, es un sistema provincializado y subsidiario del sistema comunicativo español en su conjunto. Así, a pesar de la vecindad y de los lazos culturales, el catalán y el valenciano son dos sistemas fuertemente diferenciados.

Abordaré, primero, la situación de la prensa escrita, que resulta muy definitoria; esbozaré después algún apunte sobre el panorama de la televisión, con un énfasis especial en el papel que juega la cadena pública de la Generalitat Valenciana, Canal 9, y revisaré sumariamente la oferta periodística en catalán.

Pero antes, resultará útil una descripción sociológica general. El País Valenciano, con una población de cuatro millones y medio de habitantes y un Producto Interior Bruto (PIB) que ha superado a comienzos del siglo XXI el índice del 75% per cápita en relación con la media europea (ahora alcanza el 88,9%), se sitúa por la mayoría de los indicadores sociales en un puesto intermedio en la tabla de comunidades autónomas del Estado español. Con una preponderancia del sector servicios, que representa, a partir del turismo como motor, las dos terceras partes de su actividad económica, frente a un 17,9% de la industria, un 11,1% de la construcción y sólo un 2,2% de la agricultura, no es uno de los territorios hispánicos económicamente líderes, como el País Vasco, ni tampoco de los más retrasados,

como es el caso de Extremadura, aunque constituya una comunidad dinámica y en cambio. Su realidad histórica, lingüística y cultural, así como el nivel de competencias de su autogobierno actual, lo colocan entre las nacionalidades históricas con lengua propia diferente del castellano, pero con un nivel de reivindicación nacionalista muy inferior al que puedan tener Catalunya, Euskadi o Galicia.

Por lo que se refiere a las audiencias de los medios de comunicación, sólo el 33,5% de los valencianos tienen costumbre de leer periódicos, un 55,5% escuchan habitualmente la radio y, en general, dedican una media de 228 minutos diarios a ver la televisión. Mientras la audiencia televisiva es superior a la media española (que es de 218 minutos al día) y la de radio es un poco inferior, el índice de lectura de prensa, uno de los más bajos del Estado, resulta escandalosamente deficitario (la media española es del 41,1%, es decir, 7,6 puntos superior a la valenciana).

Esta baja incidencia de la prensa se enmarca en unos hábitos de consumo cultural caracterizados por los insuficientes niveles generales de lectura (el 38,7% de los valencianos no leen nunca libros y hasta un 48,5% declaran en las encuestas que no suelen hacerlo), una industria editorial modesta aunque significativa (en el País Valenciano se publican unos 3.000 títulos al año) y un volumen de usuarios habituales de Internet de un 34,5%, más o menos en la media española. No es de extrañar, por tanto, que el índice de difusión de la prensa, es decir, la cantidad de ejemplares que se venden por cada mil habitantes, sea de 75, muy por debajo de la media estatal, que está en 98, y, sobre todo, muy lejos de los 100 ejemplares por cada mil habitantes que la Unesco considera que marcan la diferencia entre los países avanzados y los subdesarrollados.

En resumen, los valencianos y las valencianas ven mucha televisión, tienen una relación con la radio, el cine y la red Internet que se puede considerar convencional en su entorno inmediato, pero leen muy poco y compran muy poca prensa escrita.

Todo esto, en un contexto histórico que condiciona el rol de la prensa y lo modifica a gran velocidad. Me refiero a la dinámica de la globalización, con sus efectos y sus tensiones entre lo local y lo general. Unas tensiones que, como veremos, han tenido una influencia significativa sobre la evolución reciente de la oferta periodística en el País Valenciano.

## ■ 1 El panorama en la transición

Después del periodo de oscuridad que significó la dictadura franquista, la sociedad valenciana emprendió la transición a la democracia, entre finales de los años setenta y mediados de la década de los ochenta, con un sistema de prensa desequilibrado y deficitario. No sólo por el hecho de que la mayoría de las cabeceras pertenecían a la antigua prensa del Movimiento Nacional, el grupo oficial de periódicos propiedad del Estado franquista, sino porque los intentos de crear revistas y diarios de orientación democrática y progresista, capaces de reflejar la realidad de una sociedad en transformación (como era el caso de la revista *Valencia Semanal* o de los periódicos *Diario de Valencia* y *Noticias al Día*), no pudieron superar la precariedad de medios que se vieron obligados a afrontar.

Estrictamente dividida por provincias, y monopolizada por la derecha, bien desde los diarios de la cadena Medios de Comunicación Social del Estado (denominación que adoptó en la transición a la democracia la antigua prensa del Movimiento), a la que pertenecían los diarios *Levante* en València, *Información* en Alacant y *Mediterráneo* en Castelló; bien desde cabeceras privadas, como *Las Provincias* (el único periódico que el general Franco no cerró después de la Guerra Civil), la prensa valenciana jugó, —a pesar de algunas tentativas aisladas de apertura que quedaron en nada—, un papel, primero de contención de las energías de cambio desencadenadas por la democracia, y acto seguido de combate virulento contra el nuevo movimiento de regeneración valencianista, inspirado por el escritor Joan Fuster, que justificaba las aspiraciones autonómicas. El liderazgo del diario conservador de la ciudad de València, *Las Provincias*, en este sentido resultó indiscutible. El viejo periódico fundado casi un siglo antes por Teodor Llorente, patriarca del movimiento cultural conocido como la *Renaixença*, jugó la carta de un anticatalanismo histriónico, lleno de connotaciones xenófobas y ultraderechistas y le sacó provecho, tanto por lo que se refiere a las ventas como a la influencia sobre la opinión pública, así como por lo que atañe a la capacidad de condicionar el poder político que los socialistas hegemonizarían hasta el año 1995.

## ■ 2 El periodo de construcción de la Generalitat Valenciana

Por primera vez en cuatro o cinco siglos, gracias al Estatut d'Autonomia y a las instituciones que creó, dentro de la descentralización de signo federalista que se produjo en el conjunto de España, el País Valenciano recuperó

a comienzos de los ochenta su existencia como entidad política unitaria, con una estructura de autogobierno propia. Era, sin duda, una buena oportunidad para reforzar desde los medios de comunicación, y no sólo desde el aparato de la nueva Administración, esta unidad, tanto tiempo sometida a una erosión continuada.

A pesar de ello, por lo que se refiere a la prensa, la solución que se dio a la subasta de los diarios de la cadena de Medios de Comunicación Social del Estado en 1984, bajo la presidencia de Felipe González, contribuyó poco a ese objetivo. Los periódicos *Levante*, de València, *Información*, de Alacant y *Mediterráneo*, de Castelló, pasaron a manos privadas, los dos primeros al grupo Editorial Prensa Ibérica, propiedad del empresario Javier Moll, y el tercero a una empresa controlada en aquel momento mayoritariamente por los socialistas.

Además de consolidar la división provincial del mercado de la prensa diaria, aquella subasta acabó de rematar, al garantizar la continuidad de cabeceras competidoras, algún proyecto, como el del diario *Noticias al Día*, que ya agonizaba víctima de su propia precariedad.

Aunque en aquellos momentos aparecía el semanario en catalán *El Temps*, como publicación de fuerte compromiso con la normalización lingüística y cultural y con la construcción cultural y política del País Valenciano, en el ámbito del público masivo tal vez se perdió la oportunidad de hacer viable alguna iniciativa periodística de alcance general valenciano, una publicación que reflejase con serenidad la nueva realidad autonómica y pudiera contribuir a su consolidación.

El hecho es que, a mediados de la década de los ochenta, en lo esencial, quedó perfilado el sistema de la prensa valenciana de la época. Perfilado, aunque todavía habría de verse sometido a diversas reorganizaciones y cambios en la propiedad y en la difusión.

Así, mientras *Las Provincias* capitalizó su agresividad antigubernamental y anticatalanista prácticamente hasta el momento mismo en que los socialistas fueron desalojados del poder por el Partido Popular (su máxima difusión la consiguió el año 1996 con 59.945 ejemplares), *Levante* aumentó progresivamente su audiencia gracias a la modernización de la gestión y a la adopción de una línea editorial de posiciones moderadamente progresistas. Eso, en los últimos años de la década de los noventa, le permitió superar a su rival y lo situó como el periódico más vendido (con una máxima difusión el año 1999 de 58.357 ejemplares).

De hecho, los tres diarios privatizados en 1984, *Levante* (que ha recuperado en la cabecera el nombre del antiguo diario republicano *El Mercantil*

*Valenciano*, que el franquismo requisó para fundarlo), *Información y Mediterráneo*, acabaron por convertirse en los líderes de cada una de las tres provincias valencianas, posición que todavía conservan actualmente. La provincialidad (ahora no entraré en cuestiones de contenido como el localismo rutinario y el provincianismo idiosincrático de unos medios que, por otro lado, tienen sus virtudes) quedaba estructuralmente consolidada. Como lo hacía también la propiedad foránea de las empresas, pero eso lo veremos un poco más adelante.

### ■ 3 Descentralización informativa a dos niveles

Mientras el panorama de la prensa basada en el País Valenciano renovaba su oferta tradicional con una reestructuración llena de deficiencias, las cabeceras de Madrid irrumpieron, sobre todo *El País*, en el panorama periodístico valenciano con una intensidad notable, lo que llevó, dentro de la dinámica de descentralización de ediciones, a la aparición de una edición propia de este periódico para la comunidad autónoma.

Como explicaba el sociólogo Salvador Cardús: “En el caso del País Valenciano, cada provincia tiene su prensa. *Las Provincias* y *Levante* difunden el 90% de su edición en la misma provincia de Valencia, mientras que *Castellón Diario* lo hacía en un 93%, *Mediterráneo* –también de Castellón– en un 94%, e *Información* de Alicante, en un 99% en la propia provincia. Incluso es un caso bien significativo el del diario *La Verdad*, de Murcia, que en su edición alicantina se mantiene –a pesar del importante retroceso de los últimos veinte años– en 8.142 ejemplares (en 1976 eran 16.031), que son más del doble de los ejemplares que venden juntos en la provincia *Levante* y *Las Provincias* (en total, en 1996, 3.992 ejemplares diarios). Por tanto, no se puede hablar tampoco en el País Valenciano de una prensa regional propia de referencia [...] La única prensa que tiene función vertebradora regional, paradójicamente, es la de Madrid con edición valenciana no provincial: *El País*. Una vez más, este diario es el que más se ajusta, en su implantación territorial, al modelo autonómico español, vertebrando la autonomía y al mismo tiempo la región con todo el espacio nacional español”.

El modelo de territorialización de ediciones de *El País* lo han seguido, con peculiaridades, otros diarios, como por ejemplo *El Mundo*, con la diferencia importante de que su modelo, contra lo que apuntaba Cardús sobre el primero, se estructura en ediciones provinciales y no se basa en una oferta informativa unitaria para el conjunto del País Valenciano.

Para dar una idea de la situación general, la prensa de difusión estatal no ha hecho más que ganar peso entre los valencianos desde la transición y en los primeros años del siglo XXI ha bajado aún más la difusión de los periódicos valencianos mientras crecía la tirada de las ediciones valencianas de diarios como *El País* y *El Mundo*; así como, en menor proporción, las de *ABC* o *La Razón*.

En un proceso paralelo a esta descentralización de la prensa de ámbito estatal español, también la de ámbito valenciano descentralizaba su oferta, buscando acercarse a los lectores de comarcas. Así, primero el diario *Levante*, pero después otros periódicos como *Información* o *Las Provincias*, abrieron ediciones específicas para comarcas como La Safor, La Ribera, L'Alcoià, La Costera, etc. ...

#### ■ 4 El impacto de la era digital

Los diarios valencianos acababan el siglo XX con unos crecimientos modestos, pero significativos, de difusión. En 1999, por ejemplo, *Levante* era el periódico que vendía más ejemplares, 58.357; seguido de *Las Provincias*, con 52.910; *Información*, con 40.622, y *Mediterráneo*, con 11.620. Las ediciones valencianas de diarios estatales, paralelamente, habían ido haciendo camino. *El País* vendía entonces una media diaria de 35.391 ejemplares; seguido de *El Mundo*, con 23.023, y de *ABC*, con 12.858 ejemplares.

Seis años después, el panorama se había modificado significativamente. Los índices de penetración de la prensa valenciana, según la Oficina de Justificación de la Difusión (OJD), han experimentado un descenso importante. Así, en 2005, *Levante-El Mercantil Valenciano* tenía una media de 46.140 ejemplares; *Las Provincias*, de 43.872; *Información*, de 34.173, y *Mediterráneo*, de 10.784. Eso quiere decir que todos sufrieron descensos, en los casos de los dos primeros de más de 12.000 ejemplares en relación a 1999. En cambio, *El País* llegó en 2005 a los 39.456 ejemplares para su edición valenciana; *El Mundo*, a los 29.320, y *ABC*, a los 15.957. Todos habían aumentado las ventas y *El País* se había situado como el tercer diario por difusión en el territorio valenciano. En conjunto, de los 242.662 ejemplares que la prensa diaria vende de media en el País Valenciano, más de 96.000 corresponden a las ediciones valencianas de cuatro rotativos de difusión en toda España (*El País*, *El Mundo*, *ABC* i *La Razón*), lo que representa más de un 40% del total.

¿A qué obedece el fenómeno del descenso de la prensa local o provincial y el incremento de las ediciones territoriales de la prensa de ámbito



estatal? El impacto de las tecnologías digitales es un factor que aparece, evaluado como más importante o menos, en todas las explicaciones. Se trataría de un fenómeno de perfiles múltiples. Por un lado, el acceso libre a ediciones digitales de centenares de periódicos es una competencia insólita en la historia para los periodistas (que siempre han luchado contra unos competidores directos cuyo papel podían tocar con las manos). Por otro lado, los mismos diarios digitales puestos en funcionamiento por las cabeceras autóctonas habrían contribuido a la deserción de compradores que, eso sí, seguirían siendo lectores de ellas en Internet.

La verdad es que las estadísticas reflejan ya este último fenómeno, aunque de una forma muy tímida, sólo como una tendencia que apenas empieza a detectarse. Así, la edición digital de *Las Provincias*, por ejemplo, tenía en 2005 un total de 7.496 usuarios únicos por Internet, mientras que *Levante-El Mercantil Valenciano*, en su versión digital, tenía 4.879 y el periódico *Información*, de Alacant, 2.532.

Pero las distorsiones por efecto de las tecnologías digitales no acaban aquí. La proliferación de medios locales y comarcales (radios, televisiones y webs, aunque también publicaciones periódicas) que las nuevas condiciones de producción han hecho posible han tenido, necesariamente, una repercusión que todavía no ha evaluado nadie sobre la oferta comarcalizada de la prensa de València, de Castelló y de Alacant. Una repercusión que, a la fuerza, tiene que haber hecho retroceder su influencia.

Quiero decir que las causas del descenso de la difusión de la prensa valenciana, sin duda, son complejas y tienen que ver con la diversificación creciente —llamémosla fragmentación, si ustedes lo prefieren—, del mercado de la comunicación, tanto en el ámbito global como en el local.

## ■ 5 La irrupción de la prensa gratuita

Es difícil hallar un ejemplo mejor de lo que hemos dicho que el de la prensa gratuita. Su irrupción en el mercado, estos últimos años, ha alcanzado las características de un alud y es, a estas alturas, uno de los fenómenos que más polémica están levantando en el mundo de la comunicación.

Con la intención de centrar los datos, conviene recordar que el año 2005, *Metro* distribuyó una media de 44.617 ejemplares en València, 17.923 en Alacant y 6.683 en Elx; el diario *Què* colocó 50.004 ejemplares en València y 29.966 en Alacant, mientras que *20 minutos* distribuyó 57.776 ejemplares en València y 23.569 en Alacant. No hay datos todavía del nuevo gratuito *ADN*, que salió a la calle hace unos meses. Sólo he hecho

referencia a las cabeceras de la denominada “prensa publicitaria” vinculadas a grandes cadenas internacionales. Pero productos locales como *Mini Diario* distribuyeron 37.403 ejemplares cada día (de cinco días únicamente, porque estas publicaciones no salen los fines de semana) en la ciudad de València y 10.405 en Alacant.

La entrada masiva de la prensa gratuita implica un cambio de primer orden en los mecanismos de distribución tradicionales y una mutación importante en las formas de consumo. Estamos hablando de un tipo de publicaciones que se reparten en el metro, las estaciones, los bares, los hoteles y otros lugares. Su consumo, completamente pasivo (no hay que acudir al quiosco y pagar para adquirirlas) pretende abrir, según sus defensores, un nuevo espacio de mercado en la comunicación, un espacio que no habrían sido capaces de conquistar los periódicos convencionales.

No se trata de un fenómeno nuevo. En Europa ya hace unos años que se ha consolidado como otra vertiente de la información. Pero en España, en general, y en el País Valenciano en particular, ahora mismo, supone una auténtica conmoción. Se ha dicho, por ejemplo, que la prensa gratuita responde al hecho de que “no es difícil comprobar que los lectores jóvenes de periódicos son escasos y que baja el número de quienes están dispuestos a pagar por una información que, sin duda más ligera y menos comprometida, pueden encontrar gratis también en Internet o, con matices diferentes, en la televisión y la radio” (Concha Edo).

La irrupción de los periódicos gratuitos, en su mayor parte pertenecientes a grandes grupos editoriales multinacionales (*Metro* es del grupo sueco Metro International, *20 Minutos* forma parte del grupo noruego Schibsted, *Què* es propiedad del grupo Recoletos y *ADN* es una iniciativa del grupo Planeta), ha sido comparada con lo que representó la *penny press* (prensa de penique o prensa barata) a finales del siglo XIX en los Estados Unidos, que obligó a los periódicos tradicionales a introducir cambios e innovaciones en busca de un público más popular y masivo.

En cambio, otros han advertido que los diarios gratuitos reducen la complejidad del mundo a pequeñas píldoras y noticias deliberadamente sencillas y breves; que es difícil exigir calidad a un producto confeccionado con pocos redactores por el que no se paga nada; que usan básicamente informaciones de agencia; que son el *fast food* de la prensa... Los editores y directores de periódicos gratuitos aducen que sus productos exploran nuevos mercados y que las encuestas revelan que muchos ciudadanos que no se habían interesado por los diarios de pago empiezan leyendo los gratuitos y acaban comprando prensa convencional los sábados y domingos.

Desde la prensa tradicional se hace un reproche de gran calado a los periódicos gratuitos que el ex director del diario francés *Libération*, Serge July, resumió muy expresivamente al señalar que lo que cuesta caro en la prensa de calidad son los periodistas, es decir, los reporteros, los enviados especiales, la experiencia, la perseverancia, la inteligencia y las fuentes.

## ■ 6 La crisis de difusión de la prensa convencional

De una manera u otra, el 40% de la cuota de mercado en España corresponde ya a la prensa publicitaria o gratuita, aunque, como parece evidente, no pueden compararse dos modalidades de periódicos cuando una de ellas, sencillamente, se regala.

Al mismo tiempo que todo esto ocurría, la prensa convencional ha vuelto a las cifras de difusión del año 1996. Lo hemos visto antes con los índices de ventas de la prensa local y provincial. Ahora mismo, de acuerdo con los datos que se conocen, empieza a retroceder la prensa de ámbito español, también en sus ediciones autonómicas, a pesar de que todavía resulta complicado cualquier cálculo. No se trata de un fenómeno singular. La tendencia es global. Así, la Asociación Mundial de Periódicos, que reunió su asamblea general en junio de 2006 en Moscú, constató la caída de ventas de diarios en todo el mundo. En su informe sobre las tendencias de la industria editorial, Timothy Balding, el director general de la organización, indicaba que las ventas de periódicos han aumentado ligeramente en el mundo gracias a los gigantes asiáticos, India y China (con un 1,7% de incremento), pero han bajado en Europa (un 0,24%) y en los Estados Unidos (un 2,5%).

En el conjunto de la Unión Europea, los diarios de pago bajaron un 0,61% en 2005 y un 5,26% a lo largo de los últimos cinco años, pasando de 86 millones de ejemplares a poco más de 81,5 millones. Como se puede comprender, son muchos los interrogantes que plantean estas tendencias planetarias en relación con el futuro de la prensa tal como la conocemos. Hay quienes, siguiendo al profesor José Luis Martínez Albertos, vaticinan el ocaso del periodismo. Hay quienes hablan de una crisis de crecimiento. Pero, en general, todos coinciden en pronosticar una profunda reconversión de la prensa, eso sí, con la aprensión de que en las transformaciones se esté perdiendo la calidad de los contenidos, que es el auténtico valor de la información.

Inmersos, por tanto, en una dinámica de alcance global, cuyas repercusiones inciden sobre un sistema de prensa autóctono originariamente marcado por ciertas precariedades, los valencianos afrontamos el siglo XXI con un panorama que podemos resumir en un concepto polémico: la subalteridad.

## ■ 7 Una dependencia informativa corregida por la interconexión

En efecto, la prensa valenciana local o provincial está toda en manos foráneas, vinculada a grupos o cadenas de influencia en toda España. *Levante-El Mercantil Valenciano* e *Información* son de Prensa Ibérica (conocida como el grupo Moll), *Mediterráneo* pertenece al Grupo Z desde que en 1992 lo compró a la empresa Pecsá, su anterior propietaria, y *Las Provincias* forma parte ahora de la cadena de diarios de Vocento (antiguo grupo Correo). Estos rotativos, como ya he explicado, comparten ecosistema comunicativo con las ediciones territoriales valencianas de diarios como *El País*, *El Mundo*, *ABC* o *La Razón*. La penetración de los diarios catalanes *Avui*, *La Vanguardia* y *El Periódico*, por otra parte, es testimonial.

Sólo dos diarios irrelevantes por su escasa difusión que, además, se alinean con la extrema derecha anticatalanista, como *Diario de Valencia* y *Valencia hui*, se sitúan al margen de la norma general de una prensa plenamente involucrada en proyectos con el núcleo empresarial de dirección fuera del País Valenciano. Alguna vez he comentado, ante la típica alusión a “los diarios de Madrid”, que hay más accionistas valencianos sentados en el consejo de administración de *El País* que en la mayoría de los periódicos llamados “de València o de Alacant”. Nos guste o no la dependencia exterior de la prensa valenciana es total.

Eso no quiere decir que los valencianos tengamos derecho a quejarnos por haber perdido oferta, presencia informativa o diversidad. Al contrario, un componente de horizontalidad intrínseco a la evolución moderna de los diarios, tanto en su producción como en su distribución, favorece que la cantidad de información impresa sobre las instituciones, la sociedad y las vicisitudes valencianas sea más importante que nunca, también por lo que se refiere a la proyección sobre el resto de España, superando un viejo complejo de “invisibilidad”, aunque en este sentido habría que matizar y precisar hasta unos extremos que ahora no estoy en condiciones de intentar. Dicho de otra manera, la estructura de red tan característica de la comunicación en la modernidad avanzada y, en consecuencia, de la prensa en el mundo actual favorece una interconexión por la que fluye la informa-

ción en diferentes sentidos y condensa una realidad que tiene poco que ver con el aislamiento o la marginación. Otra cosa es que la imagen que de la sociedad valenciana, como colectividad, refleja la prensa que hay nos guste poco o nada.

Si, para completar la descripción, añadimos a este núcleo central de la oferta de prensa la nueva generación de periódicos gratuitos, con su información de proximidad, y toda la constelación de revistas y periódicos de carácter sectorial, local o comarcal que las nuevas tecnologías están propiciando y que, dicho sea de paso, reclaman un inventario, convendremos en que el valenciano es un país tan dependiente como interconectado.

## ■ 8 El panorama de la televisión

De acuerdo con el censo que elaboró en 2002 la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC), que es el organismo que realiza el denominado Estudio General de Medios, —el principal barómetro de referencia sobre audiencias en España—, en el País Valenciano había 122 emisoras de televisión locales (sobre un total de 897 en el conjunto del territorio español). Esta cifra sólo era inferior a la de Andalucía, con 283 emisoras locales, y superaba a Catalunya, con 115 estaciones locales de televisión.

La tipología de estas televisiones es diversa. Hay un buen puñado de tipo institucional, vinculadas a los ayuntamientos, las hay de propiedad privada y también de ámbito comarcal. Gandía Televisió, en La Safor, o Canal 6-Ribera Televisió, en la comarca que lleva este nombre y que emite desde la ciudad de Alzira, son televisiones que han consolidado su espacio en los últimos años, aunque es en la provincia de Alacant, es decir en las comarcas del sur del País Valenciano, donde existe un número mayor de emisoras locales de televisión.

En los últimos tiempos también han empezado a funcionar cadenas de televisión local en el conjunto de España, como es el caso de Localia, propiedad del Grupo Prisa, editor del diario *El País*, y han surgido iniciativas singulares como InfoTV, que se creó con aportaciones de un amplio conjunto de ciudadanos y ciudadanas y que es una emisora que, a pesar de que ahora emite fundamentalmente para el área metropolitana de València, tiene una vocación sustancialmente informativa y de alcance general valenciano.

Me sirve este ejemplo de InfoTV para enlazar con el papel de la televisión pública autonómica, Canal 9, ya que aquel proyecto, aunque modesto, no se explicaría sin un fuerte descontento de una parte de la ciuda-

danía respecto a Ràdio Televisió Valenciana, la empresa pública de la Generalitat Valenciana, es decir, del Gobierno autónomo, de la que forman parte Canal 9 y Punt 2, por lo que se refiere a la televisión, y Ràdio Nou, por lo que se refiere a la radiodifusión.

La fuerte manipulación ideológica de Canal 9 por parte del gobierno valenciano, en manos del Partido Popular, y el incumplimiento de los objetivos fundacionales de veracidad, pluralismo y especial protección y promoción de la lengua y la cultura propias de los valencianos, en esta televisión pública creada en 1989, pagada con el dinero de los contribuyentes (fuertemente deficitaria y con un endeudamiento muy grave), se ha convertido en un *leitmotiv* del debate político y ciudadano.

He aludido antes al complejo magma de las televisiones locales, que representan, según los datos de la empresa de medición Sofres correspondientes a 2006, sólo un 2,3% de la audiencia de televisión valenciana. Los resultados obtenidos por las diferentes cadenas dibujan el perfil del consumo televisivo de la sociedad valenciana. Así, el canal más visto en 2006 fue Tele 5, con un 22,1% de *share* o cuota de pantalla; seguido de la televisión pública española TVE, con un 19,7% y de la cadena privada Antena 3, con un 19,1%. A continuación se sitúa Canal 9, con un 14,3%, seguido de la televisión privada Cuatro, con un 6%, y de la nueva cadena La Sexta, con un 2%. El segundo canal de RTVV, Punt 2, obtuvo un modesto 2,1% de cuota de pantalla.

Esos datos implican que la televisión autonómica vio descender en un año más de un 2% sus niveles de audiencia. El fenómeno, si bien es verdad que producido en un contexto general de descenso medio de audiencias debido a la competencia creciente de nuevas ofertas televisivas tanto temáticas como generalistas, no deja de llamar la atención. Así, Canal 9 es sólo la cuarta televisión generalista entre los valencianos, una sociedad que, como hemos dicho al principio, destaca por su alto consumo de televisión y que, además, ocupa el segundo lugar en España, detrás del País Vasco (donde se distribuye de forma gratuita), en la implantación del cable como sistema de distribución de la señal de televisión (con un 11,3% del consumo global televisivo).

Por lo que se refiere al uso del valenciano (que es como nos gusta denominar a la lengua catalana que hablamos los valencianos), el papel de Canal 9 suscita una permanente controversia entre quienes reclaman un cumplimiento más riguroso de su objetivo fundacional de proteger y promover la lengua autóctona y quienes argumentan que la competencia inherente al mundo televisivo obliga a hacer concesiones en busca de audien-

cias más amplias. Según un informe de la misma Ràdio Televisió Valenciana, en 2006 ofreció un 74% de sus horas de emisión en valenciano frente a un 23,6% en castellano. Sin embargo, el dato es engañoso, ya que ese porcentaje se engorda, sobre todo, por las horas de emisión de Punt 2, el segundo canal, que se ofrece muy mayoritariamente en la lengua propia de los valencianos, mientras que la primera cadena, Canal 9, por ejemplo, emite los largometrajes y bastantes programas en castellano.

## ■ 9 La escasa oferta periodística en catalán

Como vemos, la presencia del catalán en los medios de comunicación de masas depende en gran medida de la voluntad política de las instituciones valencianas. En el campo estricto de la prensa, su incidencia es minoritaria, cuando no testimonial. El diario *Levante-El Mercantil Valenciano* ofrece cada día una página en valenciano, titulada *El Dau*, centrada en temas de carácter cultural, con artículos de opinión y algún pasatiempo. Además, su suplemento cultural *Posdata* combina los artículos en castellano y en catalán. El único suplemento íntegramente en catalán de la prensa diaria es el *Quadern*, que publica semanalmente *El País*. Se trata de unas páginas de cultura, similares a las del suplemento del mismo nombre que *El País* publica también en Catalunya, aunque de contenidos diversos.

Para encontrar ofertas periodísticas íntegramente en catalán hay que trasladarse al nivel de las publicaciones periódicas y especializadas. El semanario *El Temps*, con más de dos décadas de existencia y una cobertura informativa que alcanza el conjunto de los territorios de lengua catalana, es la revista más notable, pero su difusión no alcanza los 10.000 ejemplares. Otro semanario valenciano en lengua catalana es *El Punt*, de la empresa que en Catalunya edita los diarios del mismo nombre. De periodicidad mensual es la revista *Saó*, la decana de las publicaciones valencianas en catalán.

En el ámbito cultural, hay muchas y muy cualificadas revistas valencianas en ese idioma. Por ejemplo, la trimestral *Mètode* es una importante publicación de divulgación científica que edita la Universidad de València. Esa misma institución publica la revista de crítica literaria *Caràcters* y la revista *L'Espill*, continuadora de la que fundó en su día Joan Fuster, centrada en el ensayo y los estudios culturales y humanísticos.

Todo esto revela que la alfabetización de los valencianos en su propia lengua, emprendida de una manera bastante amplia con la recuperación de las instituciones de autogobierno, en el tránsito a la democracia, después de


muchos siglos de marginación, ha tenido una fuerte penetración en el ámbito académico, universitario y cultural, pero todavía no ha alcanzado los niveles suficientes de presencia en los *mass media* para garantizar su supervivencia social.<sup>1</sup> ■

■ Adolf Beltran, *El País* València, E-46000 València.

---

1 Dieser Text ging aus einem Vortrag hervor, der am 3. Februar 2007 im Rahmen eines Studientags „Realitats valencianes – Sprache(n), Literatur und Kultur im Land València“ am Romanischen Seminar der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau gehalten wurde.





# Lehrveranstaltungen katalanischer Thematik an den Hochschulen des deutschen Sprachbereichs im Sommersemester 2008 und im Wintersemester 2008/2009

Anna Platt González (Frankfurt am Main)

Die folgende Aufstellung verzeichnet katalanistische Lehrveranstaltungen an Hochschulen des deutschen Sprachbereichs im Sommersemester 2008 und im Wintersemester 2008/2009. Aufgeführt werden die aus den Vorlesungsverzeichnissen zu entnehmenden Angaben zu den Veranstaltungen des Bereichs Romanistik (Katalanistik). Die Auflistung bemüht sich um Vollständigkeit. Die katalanistisch tätigen Hochschullehrer und Lektoren werden gebeten, Änderungen der in den Verzeichnissen abgedruckten Angaben durch die Vorlesungspraxis (zusätzliche, ausgefallene, im Titel geänderte Veranstaltungen) der Verfasserin mitzuteilen. Gleiches gilt für in der folgenden Aufstellung lückenhaft dokumentierte Angaben.

Bundesrepublik Deutschland

Augsburg  
Universität / Romanistik und Sprachenzentrum

SS 2008:

— Die aktuelle Erzählliteratur in Spanien (kastilisch, katalanisch):  
Thomas Scheerer

WS 2008/2009:

— keine katalanischen Lehrveranstaltungen.

Berlin  
Freie Universität / Institut für Romanische Philologie

SS 2008:

— Lexikologie und Lexikographie des Katalanischen: Frank Savelsberg

- La Catalunya del segle XX: història, cultura i política:  
Abel Cutillas i Alberich
- WS 2008/2009:
- Katalanisch Grundmodul I: Oscar Bernaus
- Katalanisch Basismodul I: Oscar Bernaus
- Einführung in die Sprachwissenschaft Spanisch/Katalanisch:  
Frank Savelsberg
- Die linke Satzperipherie im Spanischen und Katalanischen:  
Guido Mensching
- Introducció a la història i la cultura de Catalunya: Oscar Bernaus

Humboldt-Universität / Institut für Romanistik

SS 2008:

- Katalanisch 1 Grundkurs: Josep Tèrmens
- Katalanisch 2 Aufbaukurs: Josep Tèrmens
- Modernismo / Modernisme: Kunst und Literatur in Spanien und  
Katalonien um die Jahrhundertwende (19./20.): Josep Tèrmens

WS 2008/2009:

- Katalanisch 1 Grundkurs: Josep Tèrmens
- Katalanisch 2 Aufbaukurs: Josep Tèrmens
- El arte catalán durante el siglo XX: de Miró a Guinovart:  
Amanda de Pablo
- Romantik und Realismus: Kunst und Literatur in Spanien und  
Katalonien im 19. Jahrhundert: Josep Tèrmens

Bielefeld

Universität / Romanistik

SS 2008:

- Català Ib: Marta Ollé i Puigdengoles
- Català Iib: Marta Ollé i Puigdengoles
- Català III: Marta Ollé i Puigdengoles

WS 2008/2009:

- Català Ia: Marta Ollé i Puigdengoles
- Català Iib: Marta Ollé i Puigdengoles

Bochum

Ruhr-Universität / Romanisches Seminar

SS 2008:

- Katalanisch I: Imma Martí i Esteve

- Katalanisch II: Imma Martí i Esteve
  - Cultura i societat catalana: Imma Martí i Esteve
  - Aufbaukurs Wirtschaftssprache des Katalanischen: Imma Martí i Esteve
  - Einführung in die katalanische Wirtschaft: Imma Martí i Esteve
  - Journalismus und Medien in Katalonien: Imma Martí i Esteve
- WS 2008/2009:
- Katalanisch I: Imma Martí i Esteve
  - Katalanisch II: Imma Martí i Esteve
  - Katalanisch III: Imma Martí i Esteve
  - Textredaktion I: Mediensprache des Katalanischen: Imma Martí i Esteve
  - Aufbaukurs Wirtschaftssprache des Katalanischen: Imma Martí i Esteve
  - Einführung in die katalanische Wirtschaft: Imma Martí i Esteve
  - Medien und Journalismus in Katalonien: Imma Martí i Esteve
  - Aufbaukurs Rechtssprache des Katalanischen: Imma Martí i Esteve

#### Bonn

Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität / Romanisches Seminar

SS 2008:

- Grundkurs Katalanisch für Anfänger: Elisabet Capdevila i Paramino
- Katalanisch für Fortgeschrittene: Elisabet Capdevila i Paramino

WS 2008/2009:

- Sprachwissenschaftliches Propädeutikum Katalanisch I:  
Elisabet Capdevila i Paramino

#### Braunschweig

Technische Universität / Sprachenzentrum

SS 2008:

- Katalanisch I: Mireia Ortigosa i Zamacona
- Katalanisch II: Mireia Ortigosa i Zamacona

WS 2008/2009:

- Katalanisch I (Curs de català per a estrangers):  
Mireia Ortigosa i Zamacona
- Katalanisch II: Mireia Ortigosa i Zamacona

#### Bremen

Universität / Sprach- und Literaturwissenschaften

SS 2008:

- Katalanisch für Anfänger: Gemma Correa i Bujan
- Katalanisch A2 für Fortgeschrittene: Gemma Correa i Bujan

- Expressió oral i escrita: Gemma Correa i Bujan
- WS 2008/2009:
- Katalanisch für Anfänger: Gemma Correa i Bujan
- Katalanisch A2 für Fortgeschrittene: Gemma Correa i Bujan
- Expressió oral i escrita: Gemma Correa i Bujan

## Eichstätt

Katholische Universität / Sprachenzentrum

SS 2008:

- Katalanisch 1: Yolanda Gabas Camunez
- Katalanisch 3 / 1. Teil: Julia Kinzel

WS 2008/2009:

- Katalanisch 1: Anna Ginesti i Rosell
- Katalanisch 3 / 2. Teil: Julia Kinzel
- Preparació Nivell C: Anna Ginesti i Rosell

## Erlangen-Nürnberg

Friedrich-Alexander-Universität / Sprachenzentrum

SS 2008:

- Einführung ins Katalanische: Kurt Süß

WS 2008/2009:

- keine katalanischen Lehrveranstaltungen.

## Frankfurt am Main

Johann Wolfgang Goethe-Universität / Institut für Romanische Sprachen und Literaturen

SS 2008:

- Katalanisch 1: Sebastià Moranta Mas
- Katalanisch 2: Sebastià Moranta Mas
- Katalanisch 3: Sebastià Moranta Mas
- Problemes de traducció alemany–català: curs pràctic:  
Sebastià Moranta Mas
- Einführung in die Literaturen der Iberischen Halbinsel (Spanisch,  
Katalanisch): Tilbert Dídac Stegmann
- Der katalanische Roman der Gegenwart: Tilbert Dídac Stegmann
- Cinema català / Katalanisches Kino: Ventura Pons, Isabel Coixet,  
Bigas Luna: Sebastià Moranta Mas

WS 2008/2009:

- Katalanisch 1: Sebastià Moranta Mas

- Katalanisch 2: Sebastià Moranta Mas
- Katalanisch 3: Sebastià Moranta Mas
- Narrativa catalana contemporània: de Mercè Rodoreda a Albert Sánchez-Piñol: Sebastià Moranta Mas
- Ideologies lingüístiques i debat polític a Espanya: la situació del català entre les llengües ibèriques: Sebastià Moranta Mas
- Das erzählerische Werk von Quim Monzó: „La magnitud de la tragèdia“ und anderes: Tilbert Dídac Stegmann
- Die historische Entwicklung der romanischen Interkomprehension aus systemlinguistischer Perspektive: Christina Reissner
- EuroComprehension: Romanische Sprachen sofort lesen können: Tilbert Dídac Stegmann / Christina Reissner

Freiburg im Breisgau

Albert-Ludwigs-Universität / Romanisches Seminar

SS 2008:

- Basiskompetenzen Katalanisch I (A2): Miquel Malondra
- Basiskompetenzen Katalanisch II (B1): Miquel Malondra
- Katalonien kennen lernen: Miquel Malondra
- Lingüística iberorrománica – Einführung in die Sprachwissenschaft des Spanischen, Katalanischen und Portugiesischen: Alexandra Duppe

WS 2008/2009:

- Basiskompetenzen Katalanisch I (A2): Miquel Malondra
- Basiskompetenzen Katalanisch II (B1): Miquel Malondra
- Die iberoromanischen Sprachen: Daniel Jacob
- Introducció a la gramàtica diacrònica cognitiva: el canvi semàntic en els verbs / Introducción a la gramática diacrónica cognitiva: el cambio semántico en los verbos: Sandra Montserrat i Buendía
- Introducció a la subtitulació / Introducción a la subtitulación: Isabel Olid Báez

Gießen

Justus-Liebig-Universität / Institut für Romanistik

SS 2008:

- keine katalanischen Lehrveranstaltungen

WS 2008/2009:

- La España de las autonomías: Ana Isabel Frank

## Göttingen

Georg-August-Universität / Seminar für Romanische Philologie

SS 2008:

- Katalanisch I: Mireia Ortigosa i Zamacona
- Katalanisch II: Mireia Ortigosa i Zamacona

WS 2008/2009:

- Katalanisch I: Mireia Ortigosa i Zamacona
- Katalanisch II: Mireia Ortigosa i Zamacona
- Nationalismen in Spanien: Carlos Collado Seidel

## Halle-Wittenberg

Martin-Luther-Universität / Institut für Romanistik

SS 2008:

- Expressaufbau katalanisches Leseverständnis: Mireia Fusté i Sanz
- Katalanisch 1: Mireia Fusté i Sanz
- Katalanisch 2: Mireia Fusté i Sanz

WS 2008/2009:

- Expressaufbau katalanisches Leseverständnis: Mireia Fusté i Sanz
- Katalanisch 2: Mireia Fusté i Sanz

## Hamburg

Universität / Institut für Romanistik

SS 2008:

- Gramàtica II: Assumpta Terés
- Expressió escrita: Assumpta Terés
- Comentari de textos literaris: Assumpta Terés
- Cultura i civilització: Assumpta Terés
- Fonología de laboratorio: percepción y producción del habla (español / catalán): Susana Cortés
- Contes literaris catalans del segle XX: Assumpta Terés

WS 2008/2009:

- Gramàtica I: Assumpta Terés
- Curs de conversa I: Assumpta Terés
- Curs de conversa II: Assumpta Terés
- Comentari de textos: Assumpta Terés
- Grundzüge der Phonologie (Spanisch / Katalanisch): Ingo Feldhausen
- Mehrsprachigkeit in der Syntax (Spanisch / Katalanisch): Aria Adli
- Mehrsprachigkeit in Spanien – Beispiel Katalanisch: Assumpta Terés

Heidelberg

Ruprecht-Karls-Universität / Romanisches Seminar

SS 2008:

- Katalanisch II: Maria Lacueva i Lorenz
- Curs de lectura i comentari oral de textos catalans: Maria Lacueva i Lorenz
- 1939: any zero de la cultura catalana. Una aproximació a la literatura catalana contemporània (1936–1975): Maria Lacueva i Lorenz

2008/2009:

- Katalanisch für Anfänger: Maria Lacueva i Lorenz
- Katalanisch III: Maria Lacueva i Lorenz
- Parlar en llibertat: la situació sociolingüística, els conflictes i les polítiques lingüístiques dels Països Catalans: Maria Lacueva i Lorenz

Kiel

Christian-Albrechts-Universität / Romanisches Seminar

SS 2008:

- Katalanisch Aufbaukurs II: Núria Trias i Gilart
- Katalanisch Mittelkurs II: Núria Trias i Gilart
- El castellano en contacto con otras lenguas de España: Ulrich Hoinkes
- Sintaxis comparada de las lenguas iberorrománicas (castellano, portugués, gallego, catalán): Harald Thun

WS 2008/2009:

- Beisprache Unterkurs Katalanisch: Núria Trias i Gilart
- Beisprache Aufbaukurs I: Núria Trias i Gilart
- Einführung in die spanische Sprachwissenschaft II „Bilingüismo y plurilingüismo en el Estado Español“: Núria Trias i Gilart

Köln

Universität / Romanisches Seminar

SS 2008:

- Katalanisch für Anfänger: Elisabet Capdevila i Paramino
- Oberkurs Katalanisch: Elisabet Capdevila i Paramino
- Curs de traducció alemany–català: Elisabet Capdevila i Paramino
- Curs de conversa en català: Elisabet Capdevila i Paramino

WS 2008/2009:

- Katalanisch für Anfänger: Elisabet Capdevila i Paramino
- Oberkurs Katalanisch: Elisabet Capdevila i Paramino
- Curs de traducció alemany–català: Elisabet Capdevila i Paramino

— Curs de conversa en català: Elisabet Capdevila i Paramino

Konstanz

Universität / Sprachlehrinstitut

SS 2008:

- Katalanisch I: Anton-Simó Massó i Alegret
- Katalanisch II: Anton-Simó Massó i Alegret
- Literatura catalana y vasca: lecturas imprescindibles para hispánicas: Pere Joan i Tous
- Landeskunde: Einführung in den katalanischsprachigen Kulturraum: Anton-Simó Massó i Alegret

WS 2008/2009:

- Katalanisch I: Anton-Simó Massó i Alegret
- Katalanisch II: Antoni-Simó Massó i Alegret
- Barcelona(S): ciutat, memòria, literatura: Pere Joan i Tous
- Landeskunde: Einführung in den katalanischsprachigen Kulturraum: Anton-Simó Massó i Alegret

Mainz

Johannes Gutenberg – Universität / Institut für Romanistik

SS 2008:

- Katalanisch I: Sebastià Moranta Mas

WS 2008/2009:

- Katalanisch II: Sebastià Moranta Mas
- Katalanische Sprache und Kultur: Sebastià Moranta Mas

Mannheim

Universität / Romanisches Seminar

SS 2008:

- Katalanisch für Anfänger: Anna Ginesti i Rosell
- Katalanisch II: Phonetik und Konversation: Anna Ginesti i Rosell
- Sprach- und Kulturpolitik in Katalonien: Anna Ginesti i Rosell
- Barcelona und Katalonien in Literatur und Film: Anna Ginesti i Rosell

WS 2008/2009:

- Katalanisch für Anfänger: Anna Ginesti i Rosell
- Katalanisch II: Anna Ginesti i Rosell
- Katalanisch III: Anna Ginesti i Rosell
- Sprach- und Kulturpolitik in Katalonien: Anna Ginesti i Rosell



Marburg

Philipps-Universität / Institut für Romanische Philologie

SS 2008:

- Curs de llengua catalana: gramàtica i comunicació:  
Sebastià Moranta Mas
- Llengua catalana III: Sebastià Moranta Mas
- La cultura catalana: una aproximació a la història, la literatura i la llengua: Sebastià Moranta Mas

WS 2008/2009:

- Katalanisch Mittelkurs: Grammatik, Leseverstehen und Konversation:  
Sebastià Moranta Mas
- Katalanisch III: Sebastià Moranta Mas
- Katalanisch als Brückensprache: eine praktische Einführung:  
Sebastià Moranta Mas
- Einführung in die spanische und katalanische Sprachwissenschaft:  
Kirsten Süselbeck

München

Ludwig-Maximilians-Universität / Institut für Romanische Philologie

SS 2008:

- Katalanisch I: Rosabella Eisig-Ritter
- Katalanisch III: Rosabella Eisig-Ritter
- Katalanisch IV: Rosabella Eisig-Ritter

WS 2008/2009:

- Katalanisch I: Rosabella Eisig-Ritter
- Katalanisch III: Rosabella Eisig-Ritter
- Conversació en català: Paloma Salvatella

Münster

Westfälische Wilhelms-Universität / Romanisches Seminar

SS 2008:

- Kommunikation und Interaktion in katalanischer Sprache I:  
Imma Martí i Esteve
- Kommunikation und Interaktion in katalanischer Sprache II:  
Imma Martí i Esteve
- Kommunikation und Interaktion in katalanischer Sprache III:  
Imma Martí i Esteve
- Katalanische Kultur und Gesellschaft: Imma Martí i Esteve

WS 2008/2009:

- Kommunikation und Interaktion in katalanischer Sprache I:  
Imma Martí i Esteve
- Kommunikation und Interaktion in katalanischer Sprache II:  
Imma Martí i Esteve
- Kommunikation und Interaktion in katalanischer Sprache III:  
Imma Martí i Esteve
- Katalanische Kultur und Gesellschaft: Imma Martí i Esteve

Universität Potsdam / Romanistik

SS 2008 und WS 2008/2009:

- keine katalanischen Lehrveranstaltungen.

Saarbrücken

Universität des Saarlandes / Romanistik

SS 2008:

- keine katalanischen Lehrveranstaltungen.

WS 2008/2009:

- Katalanisch für Anfänger: Maria Lacueva i Lorenz
- Katalanisch II: Maria Lacueva i Lorenz
- Katalanisch III: Maria Lacueva i Lorenz

Siegen

Universität / Romanistik

SS 2008:

- Katalanisch I: Eva Balada i Rosa
- Katalanisch II: Eva Balada i Rosa

WS 2008/2009:

- Katalanisch I: Eva Balada i Rosa
- Katalanisch II: Eva Balada i Rosa

Stuttgart

Universität / Sprachenzentrum

SS 2008:

- Català I: Ariadna Soler
- Català II: Ariadna Soler

WS 2008/2009:

- Català I: Ariadna Soler
- Català II: Ariadna Soler

Trier

Universität / Romanische Philologie

SS 2008 und WS 2008/2009:

— keine katalanischen Lehrveranstaltungen.

Tübingen

Eberhard-Karls-Universität / Romanisches Seminar

SS 2008:

- Katalanisch Anfängerkurs: Ariadna Soler
- Katalanisch Mittelkurs: Ariadna Soler
- Katalanisch Oberkurs: Ariadna Soler
- Contes catalans contemporanis: Ariadna Soler
- Sprache und Territorialität in der Romania: Johannes Kabatek
- Variación sintáctica en las lenguas iberorrománicas:  
Johannes Kabatek / Octavio de Toledo / Álvaro Huerta
- Aktuelle Themen der romanischen Sprachwissenschaft:  
Johannes Kabatek / Peter Koch

WS 2008/2009:

- Katalanisch Anfängerkurs: Ariadna Soler
- Katalanisch Mittelkurs: Ariadna Soler
- Katalanisch Oberkurs: Ariadna Soler
- Aktuelle Themen der romanischen Sprachwissenschaft:  
Johannes Kabatek / Peter Koch

Würzburg

Bayerische Julius-Maximilians-Universität / Romanische Philologie

SS 2008:

- Katalanisch Nivell bàsic II: David Baro

WS 2008/2009:

- Katalanisch Nivell bàsic I: David Baro

Österreich

Wien

Universität / Institut für Romanistik

SS 2008:

- Katalanisch für Anfänger: Carles Batlle i Enrich
- Aufbaukurs Katalanisch: Carles Batlle i Enrich
- Zur Sozialgeschichte der Sprachen Frankreichs: Georg Kremnitz

WS 2008/2009:

- Català 1: Carles Batlle i Enrich
- Català 2: Carles Batlle i Enrich
- Sprachliche und kulturelle Renaissancebewegungen: das Okzitanische von 1800 bis heute im Vergleich zum Katalanischen: Georg Kremnitz
- Sprachsysteme in der Geschichte: Michael Metzeltin

### Deutschsprachige Schweiz

Basel

Universität / Romanisches Seminar

SS 2008

- Einführung in die katalanische Sprache: Mireia Casanya
- Sociolingüística catalana: Mireia Casanya

WS 2008/2009

- Llengua catalana II: Mireia Casanya
- Llengua catalana a través dels textos: Mireia Casanya

Zürich

Universität / Romanisches Seminar

SS 2008:

- Introducció al català, IIa part: Anton-Simó Massó i Alegret
- Curs superior de català: Anton-Simó Massó i Alegret

WS 2008/2009:

- Introducció al català, Ia part: Anton-Simó Massó i Alegret
- Curs superior de català: Antoni-Simó Massó i Alegret. ■

- Anna Platt González, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, Biblioteca Catalana, Grüneburgplatz 1, D-60629 Frankfurt am Main, <annaplattgonzalez@yahoo.de>.

## Buchbesprechungen

### Ressenyes

- *Lo Nou Testament. Traducció de Josep Melcior Prat.* Transcripció a cura d'Antoni Coll i Casals; Notes de Pere Casanellas i Bassols; Estudi introductor de Pau Alegre i Nadal, Carme Capó i Fuster, Antoni Coll i Casals i Pere Casanellas i Bassols; Glossari d'Antoni Coll i Casals i Pere Casanellas i Bassols, revisat per Albert Rossich. Barcelona: Associació Bíblica de Catalunya / Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2008 (Corpus Biblicum Catalanicum; 38). CXC + 433 S. ISBN 978-84-8415-948-3.

Nach dem Auftakt des Corpus Biblicum Catalanicum mit der Veröffentlichung der sog. katalanischen Bibel des 14. Jahrhunderts (siehe ZfK 21 [2008]), wird mit diesem neuen Band der Reihe das Feld der katalanischen Bibelübersetzungen von der anderen Seite her aufgerollt. *Lo Nou Testament* von Josep Melcior Prat wurde zum ersten Male 1832 in London veröffentlicht. Weitere Editionen folgten ebendort 1835 sowie in Barcelona 1836 und in Madrid posthum 1888.

Die bewegte Biographie Prats ebenso wie die komplexe Genese dieses Übersetzungsprojekts sind bezeichnend für die Geschichte der katalanischen Sprache und Kultur und ihre Situation zu Beginn des 19. Jahrhunderts: so ist es alles andere als ein Zufall, dass diese Übersetzung – nach drei Jahrhunderten, in denen keine katalanische Bibel erschien – von einem Exil-Katalanen in England im Auftrag der British and Foreign Bible Society angefertigt und gedruckt werden sollte.

Der als Josep Prat i Solà (1781–1855) geborene engagierte Politiker musste 1823 Katalonien verlassen, als der wiedererstarkte Ferdinand VII. gegen eine Gruppe liberaler Abgeordneter die Todesstrafe verhängen ließ. Prat flüchtete mit seiner Familie nach Yorkshire, wo er bis zu seiner Rückkehr nach Barcelona im Jahr 1834 blieb. Hier sollte er, nicht zuletzt durch den Einfluss von Fèlix Torres Amat, mit Vertretern der Britischen Bibelgesellschaft in Kontakt kommen. Sein Freund Torres Amat, später Bischof

von Astorga, stand schon seit einigen Jahren mit der British and Foreign Bible Society in Verbindung, einer protestantischen Organisation, die sich die volksnahe Verbreitung der Bibel zum Ziel gesetzt hatte, und zwar nicht nur in den Sprachen des Vereinigten Königreichs – eine sehr erfolgreiche gälische Übersetzung wurde 1799 lanciert –, sondern ebenfalls in anderen Sprachen. Unter diesen Übersetzungen sollte auch das Katalanische seinen Platz finden, denn, wie der französische Pastor Lissignol, Mitglied der Bibelgesellschaft, formulierte: „Les catalans sont tellement jaloux de leur langue; ils sont d’une si grande influence dans les affaires de l’Espagne [...] qu’on doit penser à ceux au même temps qu’aux castillans.“

Im Jahr 1829 erhielt Prat, nach eigenen Vorarbeiten, schließlich den offiziellen Auftrag, das Neue Testament für die Britische Bibelgesellschaft zu übersetzen. Seine im Sommer 1831 fertiggestellte Übertragung basiert auf dem lateinischen Text der Vulgata; des Griechischen war Prat nicht mächtig. Allerdings glich er seine Übertragung mit englischen (King James), spanischen (Torres Amat) und anderen Übersetzungen in moderne Sprachen ab, die z.T. aus dem Griechischen angefertigt wurden. Besonders die Übersetzung von Torres Amat wie auch die King-James-Version übten dabei einen größeren Einfluss auf ihn aus. Was seine literarische Qualität anbelangt, ist Prats Text als ein beachtliches Monument der katalanischen Sprache zu betrachten, in einer Zeit, in der das Katalanische immer stärker an den Rand gedrängt wurde; freilich ist die Übersetzung selbst gleichsam am Rande entstanden, nicht nur geographisch, sondern auch ideologisch. Die Tatsache, dass *Lo Nou Testament* zunächst in London erschien und auf eine protestantische Initiative zurückging, hat die Rezeption dieses imposanten Unternehmens im katholischen Katalonien nicht befördert.

Wie auch schon der erste Band der Reihe sind Edition und Einleitung sehr sorgfältig gearbeitet. So vergleicht die Edition von Antoni Coll und Pere Casanellas auf der Grundlage der letzten zu Prats Lebzeiten veröffentlichten Ausgabe (1836) die verschiedenen Drucke und berücksichtigt zudem für den Text ab 1 Petr 3,22 das Manuskript Cambridge BSMS 120, das diese Textpartien im Autographen überliefert. Die Einleitung von Pau Alegre, Carme Capó, Antoni Coll und Pere Casanellas informiert ausführlich über Prats Leben sowie über die Umstände, die zur Übersetzung von *Lo Nou Testament* führten; ferner geht sie den handschriftlich überlieferten alttestamentlichen Übersetzungen Prats nach, die nicht mehr zum Druck kamen. Nicht zuletzt sei auch das Glossar erwähnt, das von großem Wert für die Untersuchung der Sprachentwicklung des Katalanischen ist.

Der historisch-kritischen Behandlung von *Lo Nou Testament* lässt sich nichts hinzufügen; eine wünschenswerte Ergänzung des Bandes wäre freilich eine Würdigung der systematischen theologischen Optionen des Übersetzers gewesen, die nun einer weiteren Untersuchung vorbehalten bleibt. ■

- Alexander Fidora, ICREA, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Ciències de l'Antiguitat i de l'Edat Mitjana, E-08193 Bellaterra, <alexander.fidora@uab.cat>.

■ **Lluís Gimeno Betí: *Aproximació lingüística als inicis de la llengua catalana (segles VIII al XIII)*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2005. 204 S. ISBN 84-8021-483-X.**

Gimeno Betís Buch reiht sich ein in die Reihe der Beschreibungen der Entstehung der katalanischen Sprache wie z.B. das Werk von Martí i Castell (2001), das merkwürdigerweise keine Erwähnung findet.

Das Buch gliedert sich, neben einer anderthalbseitigen Einführung, der Bibliographie und der Appendizes, in vier Hauptteile: Die lateinische *Tarracoenensis* (197 v. Chr. bis zum 5. Jh.), die Zeit zwischen Lateinisch und Katalanisch (476–880), den Beginn der katalanischen Sprache (10. Jh. bis zum Ende des 12. Jh.) und, im Schlusskapitel, das 13. Jahrhundert.

Die Sprachgeschichte wird in erster Linie anhand von Texten nachgezeichnet, zuerst lateinischen, dann katalanischen. Das erste Kapitel beginnt mit dem Jahr 197 v. Chr., dem Jahr, in dem die hispanischen Territorien offizielle römische Provinzen werden: *Hispania Citerior* und *Hispania Ulterior*. In diesem kurzen Kapitel (21 Seiten) werden die Substratsprachen und ihr Einfluss auf das (gesprochene) Latein in Phonologie und Lexikon besprochen. Darauf folgt im zweiten Kapitel die Beschreibung der Übergangsperiode zwischen Latein und Katalanisch mit dem Erscheinen des Vulgärlateinischen und dem Einfluss des germanischen und arabischen Superstrats.

Mit dem 3. Kapitel setzt dann das eigentliche Thema des Buchs ein, der Beginn des Katalanischen als geschriebener Sprache im 9. und 10. Jh. Es werden kurze lateinische Texte mit deutlich katalanischen Charakteristika vorgestellt und die wichtigsten Entwicklungen nachgezeichnet. Im 12. Jh. treten dann die ersten richtig katalanischen Texte in Erscheinung; vorgestellt werden: *Libre jutge*, *El Capbreu de Castellbisbal* (im Appendix III), *Homilies d'Organyà*.

Im 4. Kapitel, das vom Umfang her dominiert (S. 97–173), werden die wichtigsten Texte des 13. Jhs. präsentiert, und zwar unterteilt nach juristischen (*Furs de València, Usatges de Barcelona*), hagiographischen (*Legenda Aurea / Vides de Sants rosselloneses*), historiographischen (*Llibre dels Fieys*) und literarischen (Ramon Lull).

Alle Texte werden kurz situiert, in Ausschnitten oder vollständig wiedergegeben<sup>1</sup> und ihre wichtigsten sprachlichen Besonderheiten zusammengefasst. Diese Zusammenfassungen sind leider sehr unsystematisch und wenig übersichtlich in der Darstellung. Sie beginnen mit Bemerkungen zur Graphie, Phonetik (aufgeteilt in Vokalismus und Konsonantismus), Morphosyntax und Lexik. Die syntaktischen Kommentare sind dabei sehr spärlich, unsystematisch und lückenhaft. Das Bemühen, diese Bemerkungen auch graphisch abzusetzen, ist vorhanden, aber leider nicht überzeugend gelöst, z.B. beginnt auf S. 118 unten ein abgesetzter Abschnitt mit einem durchgehenden vertikalen Strich am Außenrand der Druckseite, der auf S. 126 endet. Diese Aufstellung wird lediglich durch die Farbproduktion auf S. 119 und einen Zweizeiler auf S. 121 oben unterbrochen. Ein Prinzip ist dabei jedoch nicht zu erkennen, da auf der gleichen Seite (121) in der Mitte ein ähnlicher Einschub erfolgt, der aber nicht den abgesetzten Abschnitt unterbricht. Der Konsonantismus (121) bekommt einen eigenen Absatz mit Punkten von a) bis f), der Vokalismus wird ohne jegliche Hervorhebung im laufenden Text abgehandelt (120). Tabellarische Darstellungen wären hier m.E. übersichtlicher und auch zum Vergleich mit anderen Texten zweckdienlicher gewesen. Überhaupt fehlen Vergleiche und ein zusammenfassendes Nachzeichnen der Entwicklungslinien, die in einem – nicht vorhandenen – Schlusskapitel ihren Platz hätten finden können.

Einige grobe editorische Mängel sind leider ebenfalls zu beklagen: Angefangen beim Inhaltsverzeichnis ([7–9]), das ab S. [8] „Els primers texts de la llengua: segle XII“ nicht mehr auf die richtigen Seitenzahlen verweist, sondern anfangs um eine Seite, am Ende um sechs Seiten von der tatsächlichen Seitenzahl differiert. Ein Sachindex, der die Orientierung um einiges erleichtert hätte, fehlt. Typographisch äußerst unschön ist die phonetische Transkription, in der spezielle IPA-Symbole in einer anderen Schriftart in kleinerer Größe und bisweilen auch fett gedruckt erscheinen (so z.B. auf S. 72).

---

1 Einige Texte (insgesamt sieben) finden sich in den Appendizes (185–204), wobei mir unklar bleibt, auf welcher Grundlage Texte Eingang in den Hauptteil finden oder in einen Appendix ‚verbannt‘ werden.



Auch Druckfehler und Ungereimtheiten finden sich zuhauf: MANDARES + HABES statt MANDARE (47), UIDICARE statt IUDICARE für *jutjar* (53), mal wird unbetontes *a* mit [ə], mal mit [a] (in *natja*) transkribiert (53). Auf S. 53, Punkt 3) wird behauptet, dass [k, g] nach [d, t, n] zu palatalen Affrikaten werden. Dies wäre eine merkwürdige Entwicklung, die anhand von NATICAM, MONACHUM und IUDICARE aufgezeigt werden soll, z.B. „NATICAM > [nádga] > [nádɟa]“, plausibler erscheint in diesen Fällen die Erklärung analog zu \*FORMATICU > \*FORMADI(G)U > *formatge* (vgl. Badia i Margarit (1994 [1951]: 217) – hier ist das nun unsilbische *i* für die Palatalisierung verantwortlich, die dann allen Lautgesetzen des Katalanischen folgt.<sup>2</sup> Ebenfalls wird *jutjar* direkt von IUDICARE (über „[dʒudgár] > [dʒuddʒár]“) abgeleitet, aber der Infinitiv ist wohl eher eine Analogiebildung von IÚDICO > *jutjo* (vgl. Badia i Margarit 1994: 217). Es werden sogar stimmlose Plosive zwischen stimmhaftem homorganen Plosiv und folgendem stimmhaften Frikativ angenommen, z.B. in *dotze*. [dódtzə] (53). Auch die Benutzung von -LY- und -TY- für u.a. lat. -LE- und -TI- vor Vokal ist als Mischung von etymologisierender Schreibweise und phonetischer (Nicht-IPA-)Transkription nicht gerade empfehlenswert (55), aber leider häufiger anzutreffen (z.B. auch Badia i Margarit [1994], wohingegen Lausberg [1956] ein zweckmäßigeres -tj- benutzt).

Hinzu kommen auch inhaltliche Mängel: Während die Beschreibung des Katalanischen differenziert erfolgt, wird das Problem des Vulgärlateins nur ungenügend behandelt (32–37, 44–55): Essentielle Literatur wie Herman (31975 [1967]) fehlt. Äußerungen wie „Cal, però, advertir que el llatí vulgar [...] tingué un aspecte unitari reconegut per la majoria dels investigadors.“ sind schwer nachzuvollziehen, da auch keiner der „investigadors“ benannt wird. Herman (31975: 17) stellt jedenfalls fest:

[...] il y a avait dans la latinité vulgaire des variations locales, et les différences qui séparaient les variantes locales étaient elles-mêmes plus ou moins importantes selon les époques que l'on considère ; [...] Dans ces conditions, toute constatation d'ensemble faite sur le latin vulgaire, sans précision territoriale ou chronologique, est une abstraction, parfois une hypothèse de travail, justifiée peut-être en tant que telle, mais qui masque immanquablement la variété déconcertante des faits.

2 Für klassisch-lateinisches MONACHUM wird in der Regel auch ein \*MONICU(M) angesetzt, vgl. Badia i Margarit (1994: 273). Auf S. 53, Punkt 1) und 2) werden die Formen [medʒə] und [medgə] für *metge* < MEDICUM angegeben, auch hier ist besser von MEDI(G)U > MEDIU auszugehen (vgl. Badia i Margarit, 1994: 236).

Ebenfalls sollte in der Darstellung des Übergangs vom lateinischen zum romanischen Schrifttum (48–55, 63–70) in der *Iberoromania* Wright (1982) der ihm gebührende Platz eingeräumt werden. Generell scheint sich das Buch nicht auf der Höhe der internationalen Forschung zu bewegen: Im Literaturverzeichnis findet sich nicht eine einzige englischsprachige Studie (nur die Textsammlung von Russell-Gebett [1965] ist englischsprachig) und nur einige, wenige französische und italienische Angaben, der Rest ist katalanisch- oder spanischsprachig.

Die Stärke des Werks liegt in der Benutzung von konkreten Texten und dem Aufzeigen ihrer sprachlichen Besonderheiten. Dies ist ein Vorteil gegenüber historischen Grammatiken, da der Sprachwandel nicht losgelöst an einzelnen Wörtern oder Lautwandelerscheinungen diskutiert wird, sondern im Zusammenhang des Textes, in dem er beobachtet werden kann. Aber dieses Vorgehen hat auch den Nachteil der Zerstückelung und dadurch der Unübersichtlichkeit, denen der Autor mit Synthesen und (tabellarischen) Übersichtsdarstellungen hätte begegnen müssen. Dies ist leider versäumt worden. Aufgrund der editorischen Mängel, seiner Unübersichtlichkeit und deutlicher Lücken in der Aufarbeitung der wissenschaftlichen Literatur ist das Buch nicht generell als Einführung in die Entstehung der katalanischen Sprache zu empfehlen. Allerdings sind Präsentation und Diskussion der Texte und ihrer sprachlichen Eigenheiten sowie ihre vollständige oder ausschnittsweise Wiedergabe durchaus aner kennens- und lesenswert. ■

## ■ Bibliographie

- Badia i Margarit, Antoni M. (1994): *Gramàtica històrica catalana* (Biblioteca d'Estudis i Investigacions; 4), Tercera edició en català [primera edició en castellà 1951, primera edició en català 1981], València: Tres i Quatre.
- Herman, Joseph (1975): *Le latin vulgaire* (Que sais-je ?; 1247), 3<sup>e</sup> édition [1967], Paris: Presses Universitaires de France.
- Lausberg, Heinrich (1956): *Romanische Sprachwissenschaft. II: Konsonantismus* (Sammlung Göschen; 250), Berlin: de Gruyter.
- Martí i Castell, Joan (2001): *Els orígens de la llengua catalana* (Àgora – Biblioteca Oberta / Pòrtic; 2), Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Wright, Roger (1982): *Late Latin and Early Romance in Spain and Carolingian France* (ARCA Classical and Medieval Texts, Papers and Monographs; 8), Liverpool: Francis Cairns.

- Marc-Olivier Hinzelin, University of Oxford, Faculty of Medieval and Modern Languages, 41 Wellington Square, GB-Oxford, OX1 2JF / Institut Pierre Gardette, Université Catholique de Lyon, 29, rue du Plat, F-69002 Lyon, <mohinzelin@univ-catholyon.fr>.

- Clàudia Pons Moll: *La teoria de l'optimitat. Una introducció aplicada al català de les Illes Balears*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2007 (Biblioteca Milà i Fontanals, 51). 374 pàgs. ISBN 84-8415-872-1.

Des de l'aparició del primer manuscrit de Prince i Smolensky l'any 1993, la teoria de l'optimitat ha despertat un interès creixent entre lingüistes d'arreu del món –atíat amb la creació, aquell mateix any, de l'arxiu electrònic Rutgers Optimality Archive <<http://roa.rutgers.edu>>, que disposa de prop de mil articles–, especialment entre els fonòlegs de l'àmbit generativista. El català compta ja amb una certa tradició d'estudis morfofonològics optimals;<sup>1</sup> entre ells, *La teoria de l'optimitat. Una introducció aplicada al català de les Illes Balears*, de Clàudia Pons Moll, destaca per la compacitat, l'exhaustivitat i l'ambició de l'anàlisi proposada.

En efecte, l'obra de Pons és a la vegada una introducció als supòsits bàsics, el funcionament i el formalisme de la teoria de l'optimitat i una proposta d'anàlisi d'alguns dels fenòmens fonològics que experimenten les varietats balears del català en el contacte de dues o més consonants. De retruc, a més, l'obra contribueix a l'aprofundiment en la descripció del sistema fonològic del dialecte.

En funció dels objectius esmentats, el treball s'organitza en dues parts: en el segon capítol es fa una exposició força detallada dels principis teòrics, l'aparat formal i els mecanismes d'anàlisi de la teoria de l'optimitat; així com un repàs històric succint dels principals models d'estudi fonològics que s'han succeït des de la proposta generativista clàssica de Chomsky i Halle (1968) –principalment la fonologia no lineal, amb els seus submodels d'anàlisi. Els següents capítols, en canvi, se centren en l'anàlisi de distints processos fonològics que afecten els contactes consonàntics en els parlars balears: l'assimilació regressiva de lloc d'articulació (capítol 3); l'africació de sibilants en mallorquí i menorquí (capítol 4); l'assimilació regressiva de mode d'articulació (capítol 5); el rotacisme en mallorquí (capítol 6); la dis-

---

1 Vg., p.e., els treballs de Serra (1996), Jimenez (1999) i Lloret / Jimenez (2006), entre d'altres.

similació, l'elisió i la fusió de sibilants (capítol 7); la semivocalització, l'escissió i la despalatalització de consonants palatals (capítol 8); la simplificació consonàntica (capítol 9); la inserció vocàlica (capítol 10) i el comportament idiosincràtic de la primera persona del singular del present d'indicatiu (capítol 11). Cada capítol, al seu torn, s'organitza en tres apartats: la sistematització de les dades objecte d'estudi; l'exposició i la crítica de les anteriors propostes d'anàlisi del fenomen tractat i, per últim, la nova proposta d'anàlisi en el marc de la teoria de l'optimitat.

La teoria de l'optimitat sorgeix, en el marc de la gramàtica generativa, com el refinament d'uns models anteriors criticats per la pobresa explicativa i pel caràcter excessivament especulatiu de les seves regles. En aquest sentit, el nou mètode d'anàlisi té com a objectiu abandonar les derivacions i els estadis intermedis en l'aplicació de les regles –l'entitat psicològica dels quals ha estat posada en dubte–; trobar els principis universals que regeixen la facultat del llenguatge, així com els principis motivadors del canvi entre llengües; donar compte de les asimetries i les divergències entre grups de sons, així com de les conspiracions entre els processos fonològics distints per satisfer una mateixa tendència lingüística;<sup>2</sup> i naturalitzar les explicacions fonològiques, deixant enrere l'arbitrarietat de les regles i les seves ordenacions. La idea central de la teoria de l'optimitat és que les formes superficials del llenguatge reflecteixen resolucions de conflictes entre restriccions (Kager, 1999: 4). Per a cada input o forma subjacent es generen un conjunt infinit de formes superficials possibles, que reben el nom de *candidats*. D'entre ells, surt escollit com a *òptim* aquell que resol de la manera més satisfactòria possible els constrenyiments imposats pel grup de *restriccions* actives en la llengua o varietat de la llengua objecte d'anàlisi. Aquest seguit de restriccions presenta tres característiques singulars. En primer lloc –i aquest és un punt de divergència clau respecte del model generativista clàssic–, són *transgredibles*: una forma superficial és 'òptima' no perquè sia perfecta sinó perquè incorre en les violacions menys greus de la jerarquia de restriccions proposada. En segon lloc, són *universals*: en teoria de

---

2 Els models d'anàlisi fonològica desenvolupats al llarg dels anys vuitanta, en el marc de la fonologia no lineal, suposen un progrés en aquest sentit: la referència a condicions generals de bona formació, així com el tractament conjunt de grups de sons en funció de la similitud dels seus trets i del seu comportament en la llengua milloren ostensiblement la capacitat explicativa de la teoria. Amb tot, com assenyala McCarthy (2002), la pretensió de «naturalitzar» i «simplificar» les regles i les seves ordenacions particulars mitjançant la sofisticació de les representacions no es va assolir mai en el marc d'aquest model.

L'optimitat, les diferències entre llengües o entre varietats s'expliquen per la jerarquització distinta d'uns mateixos constrenyiments lingüístics. En aquest sentit, convé destacar que aquestes restriccions universals remetent directament a la tensió entre els principis de marcatge —que advoquen per la facilitat fonètica i les estructures poc marcades— i la voluntat de preservar els contrastos lèxics —en pro de la comprensió i la claredat lingüístiques. I, en darrer lloc, es troben en relació d'*estricta dominància*: les restriccions situades més amunt en la jerarquia són més determinants a l'hora d'escollir un candidat com a òptim que no pas les que estan situades més avall. Així, un candidat *a* es podrà erigir com a òptim tot i que transgredeixi una restricció *x* de la jerarquia, sempre que aquesta estigui situada en una posició baixa i sempre que, en definitiva, sigui per la transgressió de *x* que es resolgui de manera més harmònica una determinada tensió fonològica.

Com s'assenyalava més amunt, hi ha dues menes de restriccions: les de marcatge i les de fidelitat. Les *restriccions de marcatge* expressen la preferència per les seqüències estructuralment ben formades, en detriment de la preservació de les formes subjacents. Aquest tipus de restriccions, que actuen exclusivament damunt les formes superficials, prohibeixen estructures fonològicament marcades —com ara la presència de determinats segments, les seqüències de segments que transgredeixen l'escala de sonicitat, les síl·labes sense obertura, els contrastos de sonoritat en posició de coda, etc. Promouen, per tant, les estructures més afavorides interlingüísticament, les quals solen venir imposades per condicions de tipus articulatori, acústic i perceptual. Les *restriccions de fidelitat*, en canvi, donen compte de la relació que s'estableix entre l'input i l'output, i procuren que les formes superficials siguin idèntiques, o sia, fidels, a les formes subjacents. Qualsevol procés que impliqui una alteració respecte de la forma subjacent, per tant, suposa una violació d'alguna restricció de fidelitat: la inserció de material epentètic, l'elisió d'algun segment present en la representació original, el canvi de trets de lloc o de mode d'articulació, etc. El conflicte que s'estableix entre les restriccions de marcatge i les de fidelitat és un reflex de la tensió entre la necessitat de preservar els contrastos lèxics entre els morfemes, per mor de la claredat i la comprensibilitat del llenguatge, i la tendència a la simplificació de seqüències articulatòriament i/o perceptualment complexes, que afavoreix les estructures poc marcades: és la pugna entre la facilitat fonètica i la intenció fonològica, «the tension between clarity and ease» (Stampe, 1973: 112).

La teoria de l'optimitat s'entén com un mecanisme input-output que relaciona una forma superficial amb una forma d'entrada. Hi ha dos com-

ponents que fan possible aquest mecanisme: el *generador* (*Generator, Gen*), que genera un conjunt de formes superficials per a una determinada forma lèxica, i l'*avaluador* (*Evaluator, Eval*), que avalua aquestes formes i en selecciona l'òptima per mitjà d'una determinada jerarquització de restriccions, que varia en funció de les gramàtiques particulars de les llengües. El *lexicó* (*Lexicon, Lex*) és l'element que conté totes les representacions lèxiques dels morfemes, les quals són sotmeses al generador.

Del que s'ha exposat fins ara es desprèn que la teoria de l'optimitat és un model *paral·lel* i *global*: és paral·lel perquè els candidats a output són sotmesos simultàniament a l'avaluació de les restriccions, sense cap estadi intermedi entre la forma subjacent i les possibles formes superficials —de manera que un candidat pot mostrar l'efecte d'un o més d'un procés fonològic—; és global perquè una mateixa jerarquia de restriccions, impermutable intralingüísticament, és la que dona compte de la gramàtica d'una varietat lingüística. Aquesta doble caracterització, avantatjosa per la simplicitat i la capacitat explicativa de què dota el model, és alhora la font d'un dels seus principals esculls: la justificació de les interaccions opaques —o sia, dels casos en què hi ha sobreaplicació o infraaplicació d'un procés.<sup>3</sup> Per tal de resoldre aquests problemes, s'han proposat evolucions i refinaments distints en la teoria de l'optimitat, tals com el **serialisme harmònic**, l'**avaluació cíclica**, la **fonologia lèxica optimal**, les **pressions analògiques**, la **teoria de la simpatia**, el **marcatge comparatiu** o el més recent model de les **cadenaes de candidats**. Alhora, l'**alineament generalitzat** i la **teoria de la correspondència** han sorgit per donar compte de manera afinada del paper dels dominis morfològics en l'explicació de diferents fenòmens lingüístics, d'una banda, i de les relacions que s'estableixen entre input i output o entre base i reduplicant, de l'altra.

En el marc de la fonologia autosegmental, s'ha donat compte de l'assimilació de lloc d'articulació en català central apel·lant a la subespecificació de l'articulador CORONAL en les representacions: d'aquesta manera es captura l'asimetria entre els sons labials i dorsals, que mantenen el lloc d'articulació original (cf. *cap mà* [kab.'ma], *puc beure* [pug.'bewrə]), i els sons coronals (cf. *set mans* [sem.'mans]), amb assimilació al lloc d'articulació de la consonant següent.<sup>4</sup> Això no obstant, aquest tipus d'anàlisi resulta insuficient, en el sentit que no és capaç de justificar el caràcter regressiu, i no pas progressiu, de l'assimilació. Per aquesta raó s'han adduït alguns principis

3 Per a una casuística de l'opacitat, vg. McCarthy (2002).

4 Vg., entre d'altres, Palmada (1994).

generals de bona formació, com ara el *filtre de codex* o la *condició de codex*, que rebutgen els llocs d'articulació marcats en posició de coda. En teoria de l'optimitat, l'asimetria entre obertures i codex sil·làbiques s'ha plasmat per mitjà de restriccions d'alineament, com ara ALINEEU (PA, E, σ, E) —que demana que els trets de lloc d'articulació s'alineïn a l'esquerra de la síl·laba— o de marcatge contextual, com ara NO-CODAPA —que postula que una coda no pot legitimar trets de lloc d'articulació. En la seva anàlisi de l'assimilació de lloc d'articulació en balear, Pons se serveix de la restricció IDENTITATOBERTURA(PA) per protegir el lloc d'articulació de les consonants en posició d'obertura, i de COMPARTIUOBERTURACODA(PA) per capturar el fet que, en menorquí, l'assimilació de lloc d'articulació només es dona quan el contacte consonàntic és heterosil·làbic, i no pas tautosil·làbic (Cf. *pocs amics* [pɔd.dzə'miks], amb assimilació, enfront de *pocs* [pɔks], amb manteniment). Aquestes restriccions, situades per damunt de la restricció de marcatge que desencadena el procés, això és, COMPARTIU(PA), donen compte del comportament assimilatori d'aquestes dues varietats. En eivissenc, en canvi, l'assimilació de lloc d'articulació depèn del lloc i el mode d'articulació de la consonant en posició de coda: és per això que cal desglossar les restriccions de fidelitat generals IDENTITAT(PA) i IDENTITAT(MA) en les restriccions específiques IDENTITAT(labial), IDENTITAT(dorsal), IDENTITAT(coronal), IDENTITAT(oclusiva) i IDENTITAT(nasal): situant-les per damunt o per davall de COMP(PA) en la jerarquia de restriccions s'aconsegueix capturar les diferències en el comportament assimilatori d'aquest parlar.

En mallorquí i menorquí, el contacte entre una oclusiva dental o velar i una sibilant es resol amb una assimilació de lloc d'articulació de la primera consonant i un procés d'africació de la segona: cf. *cap so* [kat.t̪sɔ], *puc ser* [pu.t̪sɛ].<sup>5</sup> La hipòtesi de Pons és que aquest fenomen es desencadena per raó de l'activitat de la restricció de marcatge SONICITATINTERSIL·LÀBICA, segons la qual la sonicitat entre segments heterosil·làbics adjacents ha de ser igual o decreixent.<sup>6</sup> L'acció d'aquesta restricció, però, es veu matisada per la de les restriccions IDENTITAT(sibilant), que advoca per la preservació del caràcter sibilant dels segments, i SONICITATGRADIENT, que exigeix que les consonants que formen una obertura presentin una sonicitat rela-

5 Per a descripcions distintes del fenomen, vg., entre d'altres, Bonet / Lloret (1998) i Jiménez (1999).

6 L'escala de sonicitat de què parteix l'anàlisi és la següent (de menys a més sonicitat): oclusives < fricatives < nasals < líquides < semivocals < vocals.

tiva de més d'un grau de diferència entre elles. Al mateix temps, col·locant SONICITAT·INTERSIL·LÀBICA per davall de les restriccions que inhabiliten l'elisió (MAXIMALITAT·IO) i la fusió (ALINEEU·MOTS, ALINEEU·PREFIX) com a estratègies disponibles per satisfer aquest contacte intersil·làbic marcat, així com per davall de les restriccions que delimiten la direcció de l'escampament (IDENTITAT·OBERTURA(PA)), juntament amb les restriccions lliures de context \*FRICATIVA·DORSAL i \*LATERAL·DORSAL),<sup>7</sup> s'aconsegueix de donar compte de manera satisfactòria del fenomen.

L'assimilació regressiva de mode d'articulació en balear presenta una casuística complexa. En efecte, en mallorquí i menorquí assimilen el mode d'articulació de la consonant següent de forma sistemàtica les oclusives i la fricativa labiodental (cf. *cap nas* [kan.'nas], *agaf mel* [gam.'mɛl]), i de forma variable les sibilants no palatals (cf. *fas por* [fas.'pɔ] vs. *fas llum* [faɫ.'ɫum]) i les nasals (cf. *som set* [son.'set] vs. *són llits* [soɫ.'ɫits]); mantenen el mode d'articulació original, en canvi, les laterals, les ròtiques i les semivocals (cf. *sol fer* [sɔl.'fe], *mir flors* [mir.'flɔs], *vull flors* [vuɟ.'flɔs]). En eivissenc col·loquial, com en català central, l'assimilació de mode d'articulació sols s'escau en el contacte entre una oclusiva i una nasal o una lateral homorgàniques (cf. *pot nedar* [pɔn.nə'da], *pot lamentar* [pɔl.lə.mən.'ta]). En el treball de Pons s'interpreta aquest fenomen com el fruit de la interacció entre les restriccions que regulen la sonicitat entre segments heterosil·làbics adjacents, les restriccions de fidelitat específiques relacionades amb la preservació del mode d'articulació i la restricció de marcatge COMPARTIU(MA) – que, si bé no inicia el procés, acaba determinant la fesomia del grup consonàntic resultant. Les principals innovacions d'aquesta proposta són dues. En primer lloc, seguint Gouskova (2005: 126–167), Pons defensa que SONICITAT·INTERSIL·LÀBICA no és una restricció única, sinó una jerarquia relacional de les restriccions sensibles a totes les distàncies heterosil·làbiques possibles: \*DISTÀNCIA +6 >> \*DISTÀNCIA +5 >> \*DISTÀNCIA +4 >> \*DISTÀNCIA +3 >> \*DISTÀNCIA +2 >> \*DISTÀNCIA +1. El llindar de sonicitat creixent a partir del qual en mallorquí i menorquí operen processos assimilatoris és de dos graus o més: si s'assoleix o se supera, l'assimilació de mode repara la seqüència mal formada; si no s'assoleix, la forma superficial es manté fidel a l'input. D'altra banda, Pons planteja una doble modificació de l'escala de sonicitat: d'una

7 Aquestes darreres restriccions es relacionen amb les condicions de marcatge que donen compte de l'inventari fonològic del català –atès que aquesta llengua no compta amb els sons [x] (llevat del parlar ribagorçà) i [ɬ].



banda, proposa d'escindir la ròtica vibrant del grup de les líquides, assignant-li un grau menys de sonicitat; de l'altra, proposa d'agrupar les líquides amb les semivocals, assignant-los la mateixa sonicitat.<sup>8</sup> Per donar compte del comportament de l'eivissenc, molt més restrictiu pel que fa als contextos d'operació de l'assimilació de mode d'articulació, cal que les restriccions de fidelitat IDENTITAT(nasal), IDENTITAT(sibilant), IDENTITAT(PA) i IDENTITAT(continu) dominin les restriccions de marcatge \*DISTÀNCIA +, promotores del procés assimilatori.

El rotacisme és un fenomen freqüent en les llengües romàniques: és conegut en occità, en sard, en gallec, en portuguès, en dialectes del francès i en dialectes de l'espanyol. En mallorquí opera quan una sibilant alveolar es troba en contacte amb una consonant sonora o una fricativa labiodental sorda: cf. *dos bous* [doɾ.ˈbɔws]~[doɾ.ˈbɔws]~[doɾ.ˈβɔws]. Seguint Prieto (1988), Pons assumeix que hi ha rotacisme quan la consonant en posició de coda té més força segmental que la consonant en posició d'obertura: entén, doncs, que en aquests casos opera un procés de lenició pel qual una consonant forta se substitueix per una consonant dèbil per millorar el contacte intersil·làbic. La novetat de la proposta rau en l'assumpció que la millora del contacte entre síl·labes no sols es produeix quan la sonicitat entre elles és creixent, sinó també quan és decreixent però pot ser-ho encara més. En efecte, partint de la subjerarquia de restriccions referents a la sonicitat intersil·làbica proposada per Gouskova (2005: 126–167), s'admet que una seqüència com *e*[ɾ] *dies*, amb una sonicitat decreixent de tres graus, és més harmònica que no pas una seqüència com *e*[z] *dies*, amb una sonicitat decreixent de només un grau.

En balear, els contactes de sibilants es resolen de manera diferent en funció de tres factors: el nivell d'aplicació, la varietat dialectal i, ocasionalment, la naturalesa de les consonants implicades. En el nivell lèxic, totes tres varietats opten per la inserció d'una vocal epentètica: cf. *cuses* ['ku.zəs]. En el nivell postlèxic, en canvi, les solucions preses depenen de les varietats implicades. Així, el mallorquí i el menorquí opten per un procés de dissimilació que dona com a resultat una seqüència formada per una oclusiva dental seguida d'una africada: cf. *coses sabudes* [ˌko.zət.ʃsə.ˈβu.ðəs]; en eivissenc, en canvi, s'opta per la simplificació/fusió del grup consonàntic: cf. *coses sabudes* [ˌko.zə.sa.ˈβu.ðəs].<sup>9</sup> Ja en el marc de la fonologia autosegmental, aquests processos s'han entès com a estratègies per evitar l'adjacència de

8 Vg. n. 6, *supra*.

9 En el present article les dades han estat simplificades per mor de la claredat expositiva.

dos segments idèntics o gairebé idèntics: són, doncs, recursos desencadenats per l'acció del principi universal conegut com a *Obligatory Contour Principle* (OCP) (Goldsmith, 1976: 374). En teoria de l'optimitat, aquest principi adopta la fesomia d'una restricció de marcatge que, en el treball de Pons, rep la formulació específica \*[sibilant][sibilant]. La hipòtesi de partida de l'anàlisi, doncs, és que els processos de dissimilació i simplificació/fusió que operen en balear responen a una estratègia per evitar l'adjacència de dos segments sibilants mitjançant la mínima alteració de les consonants implicades. En les solucions amb dissimilació que el mallorquí i el menorquí presenten a nivell lèxic, l'activitat de la restricció \*[sibilant][sibilant] és matisada i modulada per les restriccions que prohibeixen l'elisió, la fusió i la inserció, en primer lloc, per les restriccions que advoquen per la preservació dels trets [sibilant] i [-sonant] de la forma subjacent, en segon lloc, per la restricció que exigeix la preservació del tret [sibilant] de la consonant en posició d'obertura, en tercer lloc, i per la restricció que demana l'homorganicitat dels segments adjacents, en darrer lloc. La doble possibilitat de lectura d'aquests contactes en eivissenc, interpretables com a fruit d'un procés de simplificació o d'un procés de fusió, es captura en l'anàlisi optimal per mitjà de la manca de dominància entre les restriccions d'alineament, que militen en contra de la fusió, i la restricció MAXIMALITAT-IO, que prohibeix l'elisió de segments presents en l'input. La discrepància entre les solucions exposades fins ara (això és, la dissimilació i la fusió/simplificació) i la solució hegemònica que les tres varietats adopten en el contacte de sibilants a nivell lèxic (això és, la inserció epentètica) és un cas clar d'*opacitat de nivells*. Per donar-ne compte de manera satisfactòria, Pons recorre a la *teoria dels paradigmes òptims* i, doncs, apel·la a la fidelitat que s'estableix entre els membres d'un mateix paradigma flexiu: així, considera que és per acció de la restricció OPTIMALITYPARADIGM-IDENTITAT(sibilant) que les seqüències lèxiques de sibilants heteromòrfiques es resolen amb inserció epentètica i no pas amb dissimilació o simplificació/fusió, atès que així s'aconsegueix de preservar el segment sibilant del radical en totes les formes de la flexió.

Les consonants palatals són susceptibles d'experimentar, en el català de Mallorca i Menorca, processos tals com l'escissió (cf. *anys* ['ajns], *mateix cotxe* [mə.tej.'ko.ɪʃo]), la semivocalització (cf. *any molt bo* [aj.mol.'βo], *mateix llum* [mə.tej.'lum]), *ball lentament* [baj.leŋ.tə.'meŋt]) o la despalatalització (cf. *aquells* [ə.'kels]), relacionats tots ells amb la forta resistència que presenten aquestes consonants a assimilar-se completament a la consonant següent (Recasens, 1986: 263). Anàlisis prèvies han relacionat el fenomen amb la tensió entre la pressió assimilatòria i la voluntat de preservar la palatalitat

dels segments, amb l'articulació complexa dels sons palatals i amb les restriccions de llargada màxima de les codex en funció de la sonicitat entre els segments que les integren. Pons, recollint aquestes propostes, interpreta aquests processos com a estratègies per satisfer la restricció de marcatge \*PALATAL-CONSONANT (que prohibeix les seqüències de palatal seguides de consonant: \*ʃC, \*ɲC, \*ʎC) mitjançant el mínim canvi segmental possible. Aquest mínim canvi és procurat per l'activitat de les restriccions de fidelitat als trets de l'input IDENTITAT(palatal), IDENTITAT(lateral) i IDENTITAT(nasal) i per la restricció de fidelitat que milita en contra de l'escissió, això és, INTEGRITAT-IO; alhora, però, es troba condicionat per les restriccions de marcatge referents a la complexitat de les codex \*CODACOMPLEXAINTERNA, \*CODACOMPLEXA3. Per donar compte de totes les solucions adoptades pel dialecte, a més, són necessàries restriccions de fidelitat Output-Output que preservin els trets de la base en totes les seves ocurrencies i restriccions de marcatge referides al grau de sonicitat admès entre segments tautosil·làbics.

La resolució dels contactes consonàntics en balear està sotmesa a molta variació. Una de les regularitats del fenomen, però, és que generalment l'elisió consonàntica sols ocorre en aquells casos en què no es perd informació sobre el lloc o el mode d'articulació dels segments implicats. Recollint aquesta idea, Pons proposa la restricció de fidelitat MAXIMALITAT-C[Contrast(trets)], que protegeix les consonants que contrasten amb la consonant precedent pel que fa a algun tret. L'activitat d'aquesta restricció permet de donar compte de bona part de les solucions adoptades pel balear en els contactes de dues o més consonants. Amb tot, la coincidència o la divergència pel que fa als trets de mode i lloc d'articulació de les consonants en contacte no és l'únic factor que afaïçona la forma resultant. En efecte, hi ha altres factors que hi tenen un pes determinant. El primer és el caràcter tautomòrfic o heteromòrfic de les seqüències de consonants, que posa en joc tot un seguit de restriccions relacionades amb l'estructura morfològica, com ara CONTIGÜTAT –que prohibeix la inserció i l'elisió a l'interior del morfema– o també les restriccions d'alineament i d'ancoratge. El segon, íntimament lligat al primer, és l'estructura sil·làbica de les seqüències en què ocorren les consonants: això posa en joc un seguit de restriccions relacionades amb la llargada màxima de les codex, com són \*CODA-COMPLEXA3 i \*CODACOMPLEXAINTERNA. El darrer factor, en canvi, es relaciona amb la pertinença o no de la seqüència a un paradigma;

atès que, quan així s'escau, les altres formes poden exercir pressió pel que fa al manteniment o l'elisió d'una consonant de la base.<sup>10</sup>

Les seqüències consonàntiques finals amb una sonicitat igual o decreixent respecte del nucli es resolten, en balear, amb la inserció d'una vocal epentètica [ə]: cf. *apte* ['at.tə], *sucre* ['su.krə]. En la proposta de Pons s'assumeix que la darrera consonant de l'aplec no és un apèndix, sinó que se sil·labifica normalment com a coda, i que la vocal [ə] no és present a la forma subjacent, sinó que s'incorpora a la forma superficial per raons de bona formació sil·làbica. La restricció de marcatge que desencadena el procés és SONICITAT·INTRASIL·LÀBICA, segons la qual la sonicitat ha de ser decreixent respecte del nucli. Aquesta restricció, combinada amb altres restriccions de bona formació sil·làbica com NUCLI (que demana que les síl·labes tinguin nucli) o \*NUCLI/C (que prohibeix que una consonant actui com a nucli) i amb la restricció de fidelitat posicional MAXIMALITAT-Límit (que prohibeix l'elisió al final de la paraula gramatical), dóna compte del procés fonològic operant. El cas de la primera persona del singular del present d'indicatiu en balear (cf. *obr* ['ɔbr], *compr* ['kompr]) és singular, ja que en aquest context no hi operen ni l'epèntesi vocàlica previsible ni, de fet, altres processos fonològics que afecten les seqüències finals. Aquest cas ha estat tractat des de diferents perspectives: s'ha argüït, p.e., que la darrera consonant forma part d'una obertura amb un nucli buit. Les propostes de Pons (2002, 2007) i de Lloret (2004a), en canvi, assenyalen la pressió de les altres formes del paradigma verbal com a factor determinant de la resolució singular d'aquest contacte consonàntic.

El treball de Pons és, com es dedueix de la síntesi oferta, una proposta d'anàlisi innovadora, aprofundida i rigorosa d'alguns dels principals fenòmens fonològics que operen en balear. En aquest sentit, el llibre és una bona eina de treball per a professors i estudiants de fonologia, atès que introdueix el lector en els supòsits teòrics i en el funcionament pràctic de la teoria de l'optimitat, a la vegada que li ofereix, per a cada fenomen descrit, una exposició dels diversos tractaments que ha rebut des d'altres perspectives d'anàlisi.

---

10 Com s'ha vist en relació amb els contactes de sibilants, la pressió entre les formes del paradigma es formalitza, en el treball de Pons, per mitjà de la *teoria dels paradigmes òptims*. En el cas que ens ocupa l'anàlisi s'afina encara un pas més, en el sentit que s'estableixen diferències entre la pressió exercida per les formes relacionades per flexió de gènere i la pressió exercida per les formes relacionades per flexió de nombre.

Les observacions que es poden fer al treball de Pons són poques; pel que fa a la interpretació dels processos estudiats, a més, es redueixen a meres puntualitzacions que no inhabiliten l'anàlisi. Així, per exemple, cal dir que en l'apartat dedicat a l'assimilació regressiva de lloc d'articulació (capítol 3) no es dóna compte de la resistència de les ròtiques a experimentar el procés, tot i que es faci esment a la seva excepcionalitat –així com a la de les laterals i les fricatives sibilants, el comportament de les quals sí que es justifica apel·lant a l'acció de restriccions singulars. Una objecció d'abast més ampli és la que es pot fer quant a la tendència, general en tot el treball de Pons, a sacrificar la descripció exhaustiva de les dades per tal d'unificar-les i procedir a analitzar-les. Una darrera qüestió que el lector es pot plantejar és per què no es dóna compte dels processos que operen en l'àmbit del vocalisme: és evident que l'absència respon a raons d'extensió, però no deixa de sorprendre que no se n'analitzi cap aspecte precisament en un treball que, pel seu ampli abast, caracteritza la major part dels processos fonològics operants en balear.

Amb tot, és innegable que el llibre de Pons resol de forma brillant la interpretació de la fonologia del balear des de l'òptica dels estudis optimals i és, per la fermesa i la qualitat de l'estudi, una obra de referència entre els estudis recents de l'àmbit de la lingüística catalana. ■

## ■ Bibliografia

- Bonet, E. / Lloret, M. R. (1998): *Fonologia catalana*, Barcelona: Ariel.
- Chomsky, N. / Halle, M. (1968): *The Sound Pattern of English*, Nova York: Harper & Row.
- Goldsmith, J. (1976): *Autosegmental Phonology*, Cambridge: Massachussets Institute of Technology.
- Gouskova, M. (2005): «Relational hierarchies in Optimality Theory», *Phonology* 21:2, 201–250.
- Jiménez, J. (1999): *L'estructura sil·làbica del català*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Kuen, H. (1932): «El dialecto del Alguer y su posición en la historia de la lengua catalana», *Anuari de l'Oficina Romànica de Llengua i Literatura* 5, 121–127.
- Lloret, M. R. (2004a): «The phonological role of paradigms. The case of insular Catalan», a: Auger, J. et al. (ed.): *Contemporary Approaches to*

- Romance Linguistics. Selected papers from the 33rd Linguistic Symposium on Romance Languages, Bloomington 2003*, Amsterdam / Filadèlfia: Benjamins, 275–297.
- (2004b): «The phonological role of paradigms: The case of insular Catalan» [disponible a: ROA-646-0304].
- / Jiménez, J. (2004): «Darreres tendències en fonologia generativa», *Estudios Catalanes* 2 [disponible a: [www.uv.es/foncat/](http://www.uv.es/foncat/)].
- / — (2006): «Prominence-driven epenthesis in Alguerese Catalan» [disponible a: ROA-806-0206].
- McCarthy, J. J. (2002): *A thematic guide to Optimality Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mascaró, J. (1986): «Compensatory diphthongization in Majorcan Catalan», a: Wetzels, L. / Sezer, E. (ed.): *Studies in Compensatory Lengthening*, Dordrecht: Foris Publications.
- Pons, C. (2002): «The importance of being Onset», a: Koppen, M. van / Sio, J. / Vos, M. de (ed.): *Proceedings of ConSOLE X*, Leiden: Student Organization of Generative Linguistics in Europe, 173–188.
- (2007): «“The true mystery of the world is the visible, not the invisible”: Some reflections on the verbal morphophonology of Balearic Catalan», *Acta Linguistica Hungarica* 54:3, 295–339.
- Prieto, D. (1988): «O rotacismo galego», *Agàlia* 15, 293–309.
- Prince, A. / Smolensky, P. (1993): *Optimality Theory. Constraint Interaction in Generative Grammar* (Ms., Technical report #2, Rutgers University Center for Cognitive Science), New Brunswick / Boulder: Rutgers University / University of Colorado.
- Recasens, D. (1986): *Estudis de fonètica experimental del català central*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Serra, J. (1996). «La fonologia prosòdica del català», Girona: Universitat de Girona [tesi doctoral inèdita].
- Stampe, D. (1973): *A dissertation on Natural Phonology*, Chicago: University of Chicago.
- Wheeler, M. (2007): «Syncope and apocope in the history of Catalan: an Optimality Theory Approach» [disponible a: ROA-907-0307].

■ Maria Cabrera i Callís, Universitat de Barcelona, Departament de Filologia Catalana, Gran Via de les Corts Catalanes, 585, E-08007 Barcelona, <[mcabrera.callis@gmail.com](mailto:mcabrera.callis@gmail.com)>.

- Max Doppelbauer / Peter Cichon (Hrsg.): *La España multilingüe: Lenguas y políticas lingüísticas de España*. Wien: Edition Praesens, 2008. 358 S. ISBN 978-3-7069-0483-4.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich, so die beiden Herausgeber, mit dem Thema „las lenguas de España en su contexto social y político“ (S. 9). Beginnend mit einem eher theoretisch einleitenden Teil, der sich allgemeinen Aspekten der Sprachsituation in Spanien widmet, liegt das Hauptaugenmerk auf den hinlänglich bekannten kooffiziellen Sprachen Spaniens und den sogenannten *modalidades lingüísticas*. Besonders zu berücksichtigen ist der dritte Teil der Arbeit, der sich mit den ‚kleinen‘ Sprachen und Dialekten Spaniens befasst, die in solchen Überblickswerken häufig unbeachtet bleiben. Auch wenn es nicht möglich ist, alle in Spanien gesprochenen Modalitäten zu behandeln, so ist diese Arbeit doch, wie es sich die Herausgeber wünschen, „un hueco en el panorama de la sociolingüística española“ (S. 10), die auf vielfältige Weise sowohl die konfliktsive Natur von Mehrsprachigkeit als auch die damit verbundenen Chancen aufzeigt.

Der erste Teil der Arbeit beginnt mit einem Beitrag von Georg Kremnitz, der die häufig gestellte Frage aufwirft, wie man eine Sprache definieren kann. Die Iberische Halbinsel präsentiert sich als ein Paradebeispiel für die Schwierigkeit einer Definition von Sprache und für die inhärenten Konflikte in einer multilingualen Gesellschaft. Im folgenden Abschnitt beleuchtet Max Doppelbauer die Situation der Sprachen in Spanien auf der Grundlage der spanischen Verfassungen von 1873/74, 1931, 1936 und 1978. Dabei unterscheidet er vier Sprachkategorien, aus denen sich vier mögliche Szenarien für den (rechtlichen) Status einer Modalität in Spanien ergeben. Will man den Status der einzelnen Modalitäten Spaniens erklären, so ist diese Unterscheidung grundlegend, insbesondere da die Entscheidung über den rechtlichen Status einer Varietät der jeweiligen *Comunidad Autónoma* obliegt. Im Folgenden beschäftigt sich Eva Gugenberger mit dem Konzept der Hybridität, einem Kontaktphänomen, das ihrer Ansicht nach der Realität der regionalen Mehrsprachigkeit auf der Iberischen Halbinsel entspricht. Hybride Sprachen, hybride Identitäten – Eva Gugenberger analysiert die sprachliche Situation Spaniens nicht als „o esto – o aquello“, sondern als „tanto esto como aquello“ (S. 36).

Der zweite Teil der Publikation beginnt mit einer anschaulichen sozio-linguistischen Analyse des Galicischen von Håkan Casares Berg und Henrique Monteagudo, die zu dem Schluss kommen, dass die Politik es zwar geschafft habe, in den letzten Jahrzehnten die Fähigkeiten der Sprecher zu

steigern und die Attitüden gegenüber dem Galicischen zu verbessern, jedoch daran gescheitert sei, den kontinuierlichen Sprecherverlust ins Gegenteil zu verkehren. Aurelia Merlan, die sich im Gegensatz zu Casares Berg und Monteagudo auf die Ergebnisse eigener Befragungen beruft, zeigt am Beispiel des Asturianischen und des Mirandesischen, dass die Sprachpolitik und der rechtliche Statuts einer Sprache auch von der politischen Zugehörigkeit zu einem Nationalstaat und dessen Interessen abhängen. So ist der rechtliche Status des Mirandesischen, einer Varietät des Asturianischen, im Staat Portugal ein anderer als der rechtliche Status des Asturianischen in Spanien. In seiner beinahe anklagenden Analyse der politischen und institutionellen Maßnahmen zur Rekuperation des Baskischen in Navarra und im Baskenland kommt Xabier Arzoz für das Baskenland zu dem Schluss, dass ein vorsichtiger Optimismus durchaus angebracht sei, während im Hinblick auf Navarra der Pessimismus klar überwiegt. Arzoz beschränkt sich auf politische Maßnahmen der letzten zehn Jahre auf lokaler und autonomer Ebene. Dabei scheint er zu vergessen, dass die Wiederbelebung einer Sprache nicht nur von der Politik, sondern auch von den Sprechern vollzogen werden muss. Francho Nagore bezieht in seinem Aufsatz Stellung zum Status des Aragonesischen in der Autonomen Region Aragón. Ähnlich wie Arzoz beklagt auch er, dass die Politik sich zu wenig für das Fortbestehen der Minderheitensprache einsetze und bewusst zweideutig handle; im Gegensatz zu Arzoz macht Francho Nagore jedoch von Anfang an eine klare Aussage zur Diskrepanz zwischen dem äußerst seltenen Gebrauch des Aragonesischen und den jeweiligen Kenntnissen in der Sprache. In ihrem Beitrag zum Katalanischen vergleicht Esther Gimeno Ugalde den Status des Katalanischen in den Autonomiestatuten von 1932, 1979 und 2006. Obwohl auch Gimeno Ugalde bemerkt, dass es im Katalanischen ebenso ein gewisses Ungleichgewicht zwischen den Sprachkenntnissen und dem Gebrauch gebe und obwohl sie die seit 2006 im *Nou Estatut* verankerte Pflicht aller Katalanen, das Katalanische zu beherrschen, eher als symbolischen Sieg des Katalanischen verbucht, so kann sie ein positives Fazit in Bezug auf die politische Förderung des Katalanischen ziehen. Im Vergleich zu Gimeno Ugalde sieht Bàrbara Roviró das *Nou Estatut* von 2006 wesentlich weniger kritisch und sieht darin weniger einen symbolischen Akt als mehr eine klare Verbesserung des Status des Katalanischen. Aus Francisco Gimeno Menéndez' Beitrag zur Situation des Katalanischen in der Comunitat Valenciana geht deutlich hervor, dass man es hier mit einem Sprachkonflikt zu tun hat und dass die Situation nur schwerlich mit Katalonien verglichen werden kann. Die Sub-



stitution der Regionalsprache durch das Kastilische ist für Gimeno Menéndez ein Faktum, das sich neben historischen Fakten auch durch die Sprachpolitik sowie die Attitüden der Sprecher selbst erklären lasse. Sandra Herling macht in ihrem Aufsatz zum Katalanischen auf den Balearen den Normalisierungsprozess der vergangenen Jahre zum Thema. So sei die Sprachpolitik in den ersten Jahren des neuen Jahrtausends durchaus fruchtbar gewesen, bis der *Partido Popular* im Jahr 2003 die Regierungsgeschäfte übernommen habe. Sie macht jedoch nicht den Fehler, alleine der Politik den schwarzen Peter zuzuschieben, sondern erkennt, dass auch die negativen Attitüden der Insulaner, die Angst vor einem ‚katalanischen Imperialismus‘ und die Massen an anderssprachigen Immigranten den Fortbestand der Sprache gefährden. Peter Cichon und Vassilena Georgieva runden den zweiten Teil mit einem eher allgemeinen Beitrag zum Aranesischen ab. Im Gegensatz zu den anderen Autoren wird hier nicht nur ein Abriss über den Status einer Minderheitensprache und deren Probleme gegeben, sondern die Autoren machen zusätzlich konkrete Vorschläge, wie die Situation des Aranesischen verbessert werden könnte.

Der dritte Teil des vorliegenden Buches beginnt mit einer Analyse des Spanischen auf den Kanarischen Inseln, das sich nach Ansicht von Laura Morgenthaler García in einem Prozess der Konstituierung eines neuen regionalen Standards befindet. Dieser Prozess gehe einher mit einer grundlegenden Veränderung der Sprecherattitüden und sei nicht nur auf das kanarische Spanisch begrenzt. Ludmila Cichon nimmt mit ihrer Analyse der Soziolinguistik des Andalusischen in Online-Diskussionsforen und Zeitschriften eine neue Perspektive ein. Max Doppelbauer begibt sich mit Ceuta und Melilla auf ein Gebiet, das nur selten im Mittelpunkt des Interesses steht und das auch durch seinen (sprach-)politischen Status eine Sonderrolle im spanischen Staat annimmt. Ähnliches gilt für das Caló, die Sprache der so genannten *Gitanos*. Doppelbauer macht mit seinem Beitrag auf eine über lange Zeit marginalisierte und ignorierte Gruppe aufmerksam, deren sprachlicher Einfluss nicht unterschätzt werden darf. Eine weitere häufig ausgeklammerte Gruppe sind die Bewohner von Gibraltar. Luis Escoriza Morera und María Tadea Díaz Hormigo widmen sich dieser *identidad mixta* aus spanischen und englischen Wurzeln. Gibraltar ist das einzige der hier behandelten Beispiele, bei dem von einer Diglossie zu Ungunsten des Kastilischen sprechen kann.

Dieses von Max Doppelbauer und Peter Cichon edierte Buch ist ein sehr gelungenes Werk der Soziolinguistik. Darüber hinaus bietet es breit gefächerte allgemeine Informationen zu den jeweiligen Modalitäten, von denen Studierende im Grund- wie im Hauptstudium profitieren können. ■

- Gloria Keller, Albert-Ludwigs-Universität, Romanisches Seminar, Platz der Universität 3, D-79085 Freiburg im Breisgau, <Gloria.Keller@t-online.de>.

- **Josep Bargalló (coord.): *Onze de Frankfurt. A Alemanya, en català*. Barcelona: Institut Ramon Llull, 2007. 139 pàgs.**

La tardor de 2007 assenyala la culminació d'un lustre d'importància cabdal per al ple reconeixement de la llengua i la cultura catalanes a nivell internacional. L'obra que aquí ressenyem rememora i celebra els aconsegüiments assolits durant aquest període a través de la publicació d'onze conferències pronunciades en terres alemanyes a l'entorn del projecte *Frankfurt 2007* en els mesos anteriors a la celebració de la Fira del Llibre i durant la mateixa. *Onze de Frankfurt. A Alemanya en català* és un compendi de textos, breus en la seva majoria, d'escriptors de gairebé tot el nostre domini lingüístic que, alhora, són representatius de diversos sectors de l'espectre cultural, social i literari dels territoris de parla catalana. Entre ells trobem autors ben coneguts pel públic germanoparlant, que gaudeix des de fa anys de traduccions de les seves obres, com Quim Monzó, Baltasar Porcel o Imma Monsó, i també estudiosos i analistes d'aquest fenomen que dona sentit al llibre –i, àdhuc, a tot el projecte frankfurtès– de la universalitat i la singularitat catalana dins del marc de l'Europa multicultural i diversa de començaments del segle XXI. Entre ells, no podem estar-nos d'esmentar Mònica Barrieras, Muriel Casals o Ricard Torrents.

Tot i la vocació d'aquest volum de ser un recull fragmentari d'aportacions diverses realitzades des de molt distintes perspectives, podem establir un fil cronològic i, fins i tot, tres parts diferenciades en la seva composició. Els tres primers textos, corresponents a discursos pronunciats en els actes previs a la celebració de la Fira, són una carta de presentació de la cultura catalana i del projecte *Frankfurt 2007* davant dels mitjans i els lectors germanoparlants. En el primer, Biel Mesquida alerta de la necessitat de tot escriptor de reivindicar el seu idioma i la tradició literària escrita en aquesta llengua com a part fonamental de la identitat d'una nació. En les seves paraules ressona clarament el lema de la Fira, que era donat a conèixer

aquell mateix octubre de 2006, *Cultura Catalana, Singular i Universal*: «Qui us parla és un escriptor català, un escriptor en llengua catalana, més ben dit, un escriptor europeu en llengua catalana» (p. 17). I Ramon Llull, un autor tan admirat i estudiat a Alemanya com al nostre país, és, segons Mesquida, un clar exemple d'aquesta doble vocació de la tradició literària catalana com a part integrant de la cultura escrita europea: «Aquest Himàlaia que basteix Llull podria ser una bona metàfora per demostrar que uns texts escrits en la parla comuna d'un territori petit i europeu esdevenen matèria literària, religiosa, filosòfica, mística, sàvia i utilitària que mou altes tensions per tot Europa» (p. 17). Més crític es mostra Gustau Muñoz quant al desconeixement general que encara pateixen la llengua i la cultura catalanes fora del nostre territori: «La cultura catalana és un món en ella mateixa. Té espais i cambres amagades, històries i realitats molt poc conegudes, o no gens. Pot donar moltes sorpreses» (p. 28). Es tracta d'una situació que, per bé que lògica i generalment admesa, no pot ser acceptada de bon grat pels catalanoparlants, que han d'emprendre iniciatives que puguin portar a esmenar aquesta situació anormal i tan absurda com injusta. Per la seva part, Imma Monsó reflexionava, en la presentació del programa literari i artístic celebrada pocs mesos abans de la Fira, a l'entorn de les relacions entre centre i perifèria en el cas dels escriptors en llengua catalana:

Com a escriptors catalans, ¿som essencialment perifèrics i és això el que ens defineix? ¿Ens sentim fonamentalment influïts per la tradició de la literatura que s'ha fet al nostre territori? ¿O bé allò que ens defineix és el fet d'escriure en una sola llengua, el català? Intentaré glossar el que entenc per literatura catalana dient per què no em quadra cap d'aquestes definicions. (p. 33)

La intervenció de Monsó té el valor intrínsec de presentar la visió d'una autora en llengua catalana sobre «què significa escriure des de la perifèria», una qüestió al voltant de la qual «que jo recordi mai no hem aconseguit arribar a cap conclusió satisfactòria» (p. 34). L'escriptora lleidatana apel·la a la superació de vells tòpics com la suposada pertinença de tots els escriptors que fan servir un idioma a una mateixa tradició literària o cultural o que la llengua sigui l'element que uneix els escriptors per damunt de qual-sevol altre. La seva reflexió ens mostra la necessitat de posar en qüestió etiquetes amb una certa carta de naturalesa atorgada pel discurs dominant i lluitar contra l'amenaçadora homogeneïtat de pensament i el gregarisme de la societat actual.

Els dos articles següents, obra de Mònica Barrieras i Muriel Casals, responen a discursos oferts en sengles jornades sobre multilingüisme i

cultura europea celebrades a Hamburg i Frankfurt. En el primer, Barrieras analitza la situació idiomàtica a la Catalunya d'avui i exposa les propostes del *Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades* (GELA) per a la consideració del multilingüisme com a eina d'una convivència que no impliqui una renúncia a la diversitat. La pregunta que fonamenta el treball del GELA, «Per què cal conèixer la nova diversitat lingüística?» (p. 53), és contestada per Barrieras amb arguments de primer ordre per a una millor comprensió de la nostra canviant societat contemporània: a Catalunya es parlen 250 llengües, cosa que fa necessària la posada en marxa de mecanismes per conèixer (i donar a conèixer) la multiculturalitat de la societat a fi de dur a terme una gestió adequada d'aquesta diversitat, «un repte important a l'Europa actual» (p. 53). Més enllà de l'aspecte simbòlic, la familiaritat amb la realitat lingüística de la població nouvinguda és fonamental per poder dissenyar i implementar eficaçment uns projectes adreçats a la seva integració a tots els nivells; i en aquest sentit, el català ha d'esdevenir la principal potència integradora d'uns ciutadans que es nacionalitzen cada vegada més a través de la seva competència lingüística.

Per la seva part, Casals examina les transformacions que han marcat el canvi de segle i fa una projecció del que previsiblement seran els trets fonamentals de la nostra societat en els pròxims 40 anys. Les modificacions que s'han produït en les relacions entre Espanya i Catalunya en aquest temps són il·lustratius del camí que ha pres Europa cap a un major protagonisme de les regions en l'articulació de la política continental. És aquí on Catalunya, com a unitat territorial de dimensions mitjanes, ha de demostrar la seva eficiència en la gestió i trobar el seu lloc a nivell europeu i mundial com a punt de referència en els àmbits on és capdavantera. I, precisament, aquesta és la principal aportació que pot fer Catalunya a l'actualització del mapa cultural europeu:

Una regió que té una bona experiència de diversitat, de pluralitat, al seu interior. Les onades d'immigració d'altres regions espanyoles al s. XX van ser una experiència que ens ha preparat per viure en positiu les importants arribades de persones que vénen de més lluny [...] Avui la cultura i l'economia catalanes són el resultat d'aquell procés força reeixit [...] No ens costa gaire afegir diversitat al nostre panorama. (p. 72)

La tercera part del llibre, la conformen els sis textos restants. Aquí trobem des de la intervenció de Ricard Torrents dins l'acte de presentació del llibre *Carrers de frontera* —«on es relata la història d'amors i desamors de dues cultures, la de llengua alemanya i la de llengua catalana» (p. 112–113)— als versos de Pere Gimferrer, que participà en l'acte d'obertura del programa

literari de la Fira amb un poema compost especialment per l'ocasió, passant per les reflexions de Quim Monzó i Baltasar Porcel al voltant del paper de l'escriptor català en Europa. Monzó posa de relleu la funció vertebradora de la literatura catalana com «una de les pedres fundacionals de la cultura europea» (p. 81) i la importància d'esdeveniments com la Fira de Frankfurt 2007 per a la difusió i dignificació de les cultures minoritzades i les literatures escrites en llengües sense estat. Torrents dibuixa poèticament a través dels versos de Hölderlin, Celan, Grass, Riba i Pous la funció de la literatura com a «fira d'intercanvi [...] la intertextualitat on els carrers dissortadament també esdevenen fronteres que sortosament tornen a esdevenir carrers» (p. 111). Porcel repassa en el seu discurs el que per a ell significa ser un escriptor català i mediterrani i, fent servir l'afirmació de Heidegger sobre la llengua com «la casa de l'ànima», ens recorda que «Som en el llenguatge. No ens realitzem substancialment, llavors, per exemple en la nació, compromís històric, sinó en el vector de l'idioma, de l'ànima» (p. 129). Segons Porcel, el Mare Nostrum, com a «unitat palpitant no feta d'uniformitat, sinó de diversitat» (p. 130), ha estat punt de confluència d'una multiplicitat de pobles i idiomes que al llarg dels mil·lennis s'han conegut i entrelaçat conduint-los a una riquesa d'ideals i creences que són, alhora, el principal motiu de la seva forta cohesió actual: «El mediterrani que en veritat ho és, no el políticament i ideològicament compartimentat, és un goig politeista. O ho sóc jo i desitjo que ho sigui el poble al qual pertanyo i, sobretot, els pobles i les literatures a les quals desitjo pertànyer» (p. 131).

Destaquem, finalment, les intervencions de Mercè Ibarz i Josep Maria Fonalleras dins del programa literari de la Fira. La primera participà en la taula rodona sobre la narració de la guerra civil a les obres de Mercè Rodoreda i Joan Sales amb un interessant repàs per les obres més interessants de la l'escriptora barcelonina, una autora que «no escriu sobre la guerra civil, sinó sobre la guerra [...] sobre com continuar vivint (i escrivint) després de la guerra» (p. 99), donant-nos tot un seguit de pinzellades sobre la seva manera de retratar aquesta vida després de la mort que fou l'exili de la postguerra i recordant-nos els vincles existents entre l'emblemàtica figura de l'heroïna sense llinatge rodolediana de *La Plaça del Diamant* i l'heroi narrador anònim de *Trànsit* d'Anna Seghers, dues novel·les en què aquests «personatges contenen la seva història en un monòleg que té molt de confessió terapèutica» (p. 102). Finalment, Fonalleras presentà el projecte *Geographia*, un «viatge per les literatures alemanya i catalana actuals» que havia portat tres parelles d'escriptors catalanoparlants i germanòfons a recórrer

junts els respectius paisatges literaris durant l'estiu de 2007 i compartir experiències íntimes als diversos racons dels territoris de cultura catalana i alemanya, un «viatge a través dels carrers i les places que han estructurat la seva obra o que han estat escenari, territori, geografia» (p. 119).

A tall de conclusió direm que *Onze de Frankfurt* és un bell compendi de les aportacions més rellevants d'alguns dels personatges de la literatura, la cultura i la societat dels països de parla catalana que representaren les nostres lletres en un dels esdeveniments amb més ressò mediàtic dels últims anys. El lector hi trobarà una interessant introducció al que signifiquen les nocions de singularitat, universalitat, diversitat i perifèria en l'Europa del nostre temps i una suggerent reflexió sobre el paper de Catalunya i la seva literatura en aquest nou marc. Tot plegat, aquest llibre posa un esplèndid colofó a un projecte de cinc anys que obri moltes expectatives a l'entorn de la cultura catalana. ■

■ Ferran Robles i Sabater, Universitat de València, Departament de Filologia Anglesa i Alemanya, Avda. Blasco Ibáñez, 32, E-46010 València, <ferran.robles@uv.es>.

■ Pilar Arnau i Segarra / Gero Arnscheidt / Tilbert Dídac Stegmann / Manfred Tietz (Hg.): *Narrative Neuanfänge. Der katalanische Roman der Gegenwart. Einzelinterpretationen*. Berlin: edition tranvía / Verlag Walter Frey, 2007 (Kultur und Gesellschaft der katalanischen Länder; 5). 398 S. ISBN 978-3-938944-13-4.

Zwei Jahre sind inzwischen vergangen seit dem überaus kontroversen katalanischen Ehrengastauftritt auf der Frankfurter Buchmesse 2007. Wurde damals in den deutschen Feuilletons ungewöhnlich scharfe Kritik am Buchmessenkonzept der verantwortlichen katalanischen Kulturinstitutionen mit seiner monolingualen Ausrichtung geäußert, so führt heute wohl kein Weg am Eingeständnis des weitgehenden Scheiterns der ambitionierten Pläne vorbei, die Stellung des Katalanischen als Literatursprache durch großzügige Übersetzungsförderungsprogramme international zu stärken: Ein wirklich signifikanter Anstieg der Übersetzungen aus dem Katalanischen auf dem deutschen Buchmarkt ist leider nicht zu beobachten; im Gegenteil liegt die Zahl der Übersetzungen aus dem Katalanischen mittlerweile wieder auf dem bescheidenen Niveau der Jahre vor dem Buchmessenauftreten, das wiederum deutlich unter dem noch während der 1990er Jahre erreichten Niveau liegt. Die *Narrativen Neuanfänge* der katalani-

schen Gegenwartsliteratur, die die Herausgeber Pilar Arnau i Segarra, Gero Arnscheidt, Tilbert Dídac Stegmann und Manfred Tietz in ihrem ebenfalls bereits 2007 – also pünktlich zur Buchmesse – erschienenen Band dokumentieren, könnten daher dazu beitragen, das Interesse der deutschsprachigen Leser am katalanischen Roman neuerdings – und vielleicht nachhaltiger – zu wecken.

Ein solcher Multiplikationseffekt zugunsten der aktuellen Romanproduktion in katalanischer Sprache ist der Aufsatzsammlung durchaus zuzutrauen, denn die Publikation richtet sich weniger an Spezialisten, sondern an eine breitere Zielgruppe inner- und außerhalb des Wissenschaftsbetriebs: an Romanisten, die bisher mit der Katalanistik wenig in Kontakt gekommen sind, Studierende, Lehrer sowie auch an interessierte Leser im weiteren Sinne. Im Klappentext heben Verlag und Herausgeber dann auch hervor, sie wollten die Kenntnisse deutschsprachiger Leser der katalanischen Literatur „aus literaturhistorischer Perspektive vertiefen, die außerordentliche Vielfalt der katalanischen Romanproduktion aufzeigen und zum Verständnis der einzelnen Texte in ihren komplexen literarischen, sozialgeschichtlichen und politischen Zusammenhängen anregen.“ Die einführende Überblicksdarstellung über den katalanischen Roman der vergangenen fünfzig Jahre sowie die folgenden siebzehn Einzelinterpretationen sind diesem Ziel überaus zuträglich. Alle Beiträge folgen im Aufbau einem ähnlichen Schema, geben dem Leser jeweils eine mehr oder weniger ausführliche Inhaltssynopse der betreffenden Romane sowie kontextualisierende Hintergrundinformationen zu Leben und Werk der Autoren vor dem Hintergrund der (post-)franquistischen Sprachenpolitik in Katalonien. Tatsächlich zeugen sie in eindrucklicher Weise von der Mannigfaltigkeit des katalanischen Gegenwartsromans, der das gesamte Gattungsspektrum abdeckt, vom phantastischen Roman (Artur Quintana i Font über Joan Peruchos *Pamela*) über die Spielarten und Modifikationen des Science-Fiction-Romans (Christina Kohse über Antonio Sánchez Piñols *La pell freda*), den Kriminal- bzw. Detektivroman (Hubert Pöppel über Maria Antònia Oliveros *Estudi en lila*), den historischen Roman (Pere Joan Tous über Gabriel Janer Manilas *La dama de les boires* und Horst Hina über Carme Rieras *Dins el darrer blau*), den in der Tradition Rodoredas auf Frauenbiographien fokussierten Roman (Pere Joan Tous über *Pedra de tartera* und *País íntim* von Maria Barbal), den avantgardistischen Collage-Roman (Assumpta Terés Illa über Biel Mesquidas *L'adolescent de sal*) bis hin zum postmodernen Stadtroman (Elke Sturm-Trigonakis über Valentí Puigs *Somni Delta*, Stefanie Dölz über Alfred Bosch's *Heretaràs la Rambla*, Tilbert Dídac Stegmann über

Joan F. Miras in València spielenden, Joyce parodierenden Roman *Els treballs perduts* oder auch Imma Martí über das in Emili Rosales' *La Ciutat Invisible* beschriebene utopische Projekt Karls III., in Sant Carles de la Ràpita eine Kunst- und Kulturstadt nach Petersburger Vorbild zu erbauen). Auch antiromanische Formen (Eberhard Geisler über Josep Plas *El quadern gris*) werden nicht außer Acht gelassen, und ebensowenig fehlt der obligate Blick auf bereits als Klassiker des modernen katalanischsprachigen Romans zu bezeichnende Autorinnen und Autoren wie Montserrat Roig (Ute Heinemann über *El temps de les cireres*), Jesús Moncada (Gero Arnscheidt über *Camí de sirga*) und – selbstverständlich – Mercè Rodoreda (Dorit Goltzschnick über *La plaça del Diamant*).

Derselben Kategorie der Interpretationen ‚moderner Klassiker‘ zuzurechnen sind schließlich auch die Beiträge von Manfred Tietz über Terenci Moix' *El dia que va morir Marilyn* und von Verena Berger über Quim Monzó's *La magnitud de la tragèdia*. Sowohl Tietz als auch Berger thematisieren pointiert die innere Zerrissenheit der beiden Autoren hinsichtlich ihrer literarischen Sprachenwahl: Während Moix ab 1983 das Katalanische zugunsten des Kastilischen nahezu ganz aufgegeben hat (bereits *El dia que va morir Marilyn* wurde, wie Tietz unterstreicht, in einer ersten Entwurfsfassung auf Kastilisch konzipiert, in der weiteren Ausarbeitung jedoch auf Katalanisch ausgeführt), hat sich Monzó mehrfach, obwohl er es weiterhin praktiziert, sehr skeptisch gegenüber dem Katalanischen als Literatursprache geäußert. Eine ähnliche Problematisierung dieser sprachpolitischen Zerrissenheit, die durch die Analysen der Texte der beiden Autoren hindurchschimmert – außer bei Tietz und Berger wird die Problematik noch bei Heinemann und Pöppel angerissen, der darauf hinweist, dass bei Oliver der kastilischsprachige Barceloniner Privatdetektiv Pepe Carvalho als Nebenfigur zur katalanischen Protagonistin Lònia Guiu auftritt –, vermisst man in der einführenden, von Àlex Broch und Isidor Cònsul besorgten Überblicksdarstellung jedoch vollständig. An keiner Stelle findet sich inmitten der extensiven Aufzählung katalanischsprachiger Romanautoren auch nur ein vorsichtiger Hinweis auf Schriftsteller wie Juan Marsé (der etwa in *El amante bilingüe*, ebenso wie Moix in seinen Interviews, einer katalanisch-kastilischen Mestizisierung das Wort redet), Manuel Vázquez Montalbán oder Eduardo Mendoza, die exemplarisch für die kastilischsprachige Literaturproduktion Kataloniens stehen. Eine etwas breitere und angemessenere Auslegung des Untertitels „Der katalanische Roman der Gegenwart“, d.h. unter Einschluss derjenigen katalanischen Autoren, die auf Kastilisch schreiben, hätte das Panorama der literarischen Produktion im heutigen



Katalonien komplettiert und den reichhaltigen Querschnitt noch vielfältiger gemacht – es ist dies jedoch der einzige Kritikpunkt an dieser sonst hochinformativen und anregenden Einführung in die katalanische Gegenwartsliteratur. ■

- Marco Thomas Bosshard, Albert-Ludwigs-Universität, Romanisches Seminar, Platz der Universität 3, D-79085 Freiburg im Breisgau, <marco.bosshard@romanistik.uni-freiburg.de>.
- Josep M. Fonalleras: *August und Gustau*. Roman. Aus dem Katalanischen von Monika Lübcke. München: A1 Verlag, 2008. 116 S. ISBN 978-3-927743-96-0.
- Toni Sala: *Zwischenland*. Roman. Aus dem Katalanischen von Monika Lübcke. München: A1 Verlag, 2008. 139 S. ISBN 978-3-940666-05-5.

Die deutschen Übersetzungen zweier kleiner literarisch ambitionierter Bücher katalanischer Autoren sind kürzlich im Münchener A1 Verlag erschienen, *August und Gustau* von Josep M. Fonalleras und *Zwischenland* von Toni Sala, beide Autoren mit großem schriftstellerischem Potential, beide mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet.

Die gelungenen Bücher zeigen nicht nur Gemeinsamkeiten im schnörkellosen Stil und einer einprägsamen Sprache, sondern auch im Thema – es geht um Unzufriedenheiten, Überdruß am bisherigen Leben, um das Unvermögen der Protagonisten, ihr Leben zu meistern.

#### ■ Josep M. Fonalleras, *August und Gustau*

Im Mittelpunkt dieses ungewöhnlichen Buches steht das Gemälde *Das Atelier des Apelles*, 1630 von Willem von Haecht gemalt und – eine schöne Idee – auf der Innenseite des Buchumschlags abgebildet, das die Hauptperson, ein Museumswärter, seit 20 Jahren bewacht und praktisch auswendig kennt.

Als der Protagonist eines Tages nach längeren Reflexionen über Leben und Tod beschließt, sich umzubringen, spielt auch bei der Ausführung dieses makabren Planes das Bild eine Rolle, und zwar eine Nachahmung davon, nämlich ein aus 1000 Teilen bestehendes Puzzle, das der Protagonist zusammensetzen will; wenn es fertig ist, soll der Selbstmord geschehen.

Als Puzzlespiel ist auch der ganze Roman angelegt – ein Band, der aus 38 einzelnen kurzen Erzählungen besteht – knapp, pointiert, die, so könnte man zunächst denken, scheinbar zufällig in beliebiger Reihenfolge aneinandergesetzt sind. Dennoch fügt sich alles wie selbstverständlich zusammen, und es wird eine Spannung aufgebaut; es entsteht ein überraschendes Buch.

Während der Protagonist, der Selbstmordkandidat, das Puzzle zusammensetzt, versucht auch er selbst, „sich wieder zusammenzusetzen“. Kaltblütig inszeniert er die ‚Zeremonie‘, die Ausführung seines Plans, bei dem die beiden von ihm selbst ausgesuchten ‚Gefährten‘, zwei skurrile Typen, die Tat ausführen sollen, und nähert sich Stück für Stück seinem Ende. Er schreibt selbst das Drehbuch zu seinem Suizid, steuert ihn. So wenig er mit seiner Lebenssituation im allgemeinen fertig wird, so zielstrebig zieht er seinen Selbstmord-Plan durch.

Es ist ein eigenwilliges, unaufgeregtes Buch entstanden, in minimalistischer, lakonischer, pointierter Sprache.

Josep M. Fonalleras, 1959 in Girona geboren, gilt als eine Instanz innerhalb der zeitgenössischen katalanischen Literatur. 1988 wurde dieser Autor bekannt mit einem Erzählband. Er schreibt vorwiegend Kurzgeschichten, die Kritiker auch schon in Stil und Struktur mit Salinger und Gombrowicz verglichen haben. Seine Arbeiten wurden mehrfach ausgezeichnet. Fonalleras arbeitet auch als Kolumnist für verschiedene Tageszeitungen (*El País*, *La Vanguardia*).

### ■ Toni Sala, *Zwischenland*

Die Spannung dieses Kurzromans baut sich nur langsam auf, ehe die teilweise sehr ausführlichen Beschreibungen von Szenarien und Landschaften zu der (Krimi-)Handlung führen – wobei ich die Verlagseinordnung ‚Thriller‘ nicht unbedingt übernehmen möchte, die auch für den Autor nach eigener Aussage nur ein möglicher Aufhänger für die Geschichte an sich ist.

Ihre Zutaten sind ein Leuchtturm, ein Barbesitzer um die 40, der kurzerhand aus dem monotonen Lebensalltag aussteigt, alles Gewesene und eine grosse Unzufriedenheit hinter sich lässt, die Vergangenheit abschüttelt, sich von seinem alten Leben, von mitgeschleppten Erinnerungen, die ihm „nicht erhaltenswert erscheinen“, verabschiedet; er hat seine Frau verlassen, seine Kneipe aufgegeben („das einzige, was er will, ist fliehen, davonlaufen“): Protagonist und Autor auf der Suche nach Freiheit, nach

Neuem. Anstoss zu dem Ausstieg ist übrigens ein geplanter krimineller ‚Coup‘, ein Bilderraub, dessen Planung er zufällig in seinem alten Leben als Barbesitzer belauscht und dem er nachgehen will.


Im Buch beschrieben wird ein Tag nach dem Ausstieg – im Zwischenland. Auch jetzt geht seine Flucht weiter – weg vom Ort des Bilderraubs, auch von der Frau, der er gerade begegnet ist, doch stets begleitet vom Licht des Leuchtturms, das er nicht abzuschütteln vermag, dessen Leuchten ihm „wie eine Verfolgungsjagd in einer Endlosschleife“ quasi überall hin folgt.

Der Original-Titel *Rodalies* („Vorortzüge“) macht vielleicht etwas deutlicher, worum es in dem Buch geht; in den ersten Kapiteln bewegt sich der Protagonist in Vorortzügen sozusagen immer weiter aus dem inneren, engen Kreis seines Lebens hinaus.

Die Texte sind kurze, klare, knappe, präzise formulierte Sätze, minimalistisch mit einigen schönen, einprägsamen Bildern – alles in allem ein packendes Buch über das Entfliehen aus der Enge und der Suche nach der inneren Freiheit, das sicher autobiografische Züge trägt.

Toni Sala, ein Romancier der jüngeren Generation (Jahrgang 1969, in San Feliu de Guixols geboren), ist Schriftsteller und Journalist, er veröffentlichte Romane, Erzählungen und Reiseberichte, für die er zahlreiche Preise erhielt schon der erste Erzählband *Entomologia* wurde 1997 mit dem *Premi Documenta* ausgezeichnet. Der Durchbruch kam 2002 mit der fiktiven ‚Autobiographie‘ des weißen Gorillas *Floquet de Neu*. Für *Zwischenland / Rodalies* erhielt er zwei der angesehensten Literaturpreise Kataloniens – den Sant-Joan-Preis und den Nationalpreis für katalanische Literatur. Toni Sala lebt in Pineda de Mar bei Barcelona. ■

■ Barbara Richter, <barb.richter@t-online.de>.



## Hinweise zur Texteinrichtung

# Normes per a la preparació dels textos

## Guidelines for the submission of texts

### *Indicacions tècniques:*

Els originals s'enviaran a l'adreça de la redacció en format electrònic, preferiblement com a document adjunt d'un missatge de correu electrònic a <zfk@katalanistik.de>. Si en un text s'empren signes o caràcters especials (símbols fonètics, alfabet del centre i est d'Europa o alfabet no llatins) o si s'hi inclouen il·lustracions, a més a més s'enviarà el text imprès o en forma de fitxer PDF (amb signes tipogràfics integrats).

Us demanem que envieu els originals en un format de text corrent (preferiblement MS WORD en format de fitxer .doc però *no* en format .docx) o com a arxiu ASCII o RTF. Abans de l'enviament comproveu que els arxius estiguin lliures de virus.

Les il·lustracions, els diagrames, etc. no es memoritzaran amb els documents de text, sinó que s'enviaran separatament com a documents gràfics en formats descomprimits (preferiblement Bitmap o TIFF). Les taules s'elaboraran amb la funció taules del programa de processament de textos o, eventualment, s'adjuntaran com a arxiu gràfic; si us plau, eviteu enllaços amb altres programes a través d'OLE (*object linking and embedding*), per exemple amb programes de càlcul com MS Excel. Gràfics i taules no podran superar la llargada de la pàgina impresa de la revista, que és de 11,3 cm màxims en cas de posició horitzontal o de 18 cm màxims en cas de posició vertical del gràfic o de la taula.

Si utilitzeu MS WORD per a l'elaboració de l'original podeu baixar un document pauta 'zfk.dot' a <<http://www.katalanistik.de/zfk>> que inclou la majoria dels models de format utilitzats a la *Revista d'Estudis Catalans (Z/K)*, predefinitos per a donar forma al text. Les indicacions sobre la utilització dels documents pauta les podeu trobar a l'ajuda *online* de MS WORD. En el cas de no utilitzar el document pauta 'zfk.dot', si us plau, formateu el menys possible. Eviteu la separació de síl·labes, els canvis en la distància de separació entre lletres, les notes a l'encapçalament de pàgina, els números

de pàgina, i per a ressaltar empreu només la lletra en cursiva o, eventualment, el subratllat (cap majúscula, capital petita, negreta o espaiat).

Si el text conté gran quantitat de símbols fonètics composeu-lo des de la lletra TrueType ‘SILDoulos IPA93’ que podeu sol·licitar a la redacció de la revista.

#### *Indicacions formals:*

La *Revista d'Estudis Catalans* (Z/fK) accepta articles en totes les llengües romàniques (preferiblement en català), així com també en alemany o anglès. Abans d'enviar el text els autors han de parar atenció a tota la documentació científica i a la bibliografia, així com també a l'exacte composició lingüística i estilística del text.

Cada article ha d'anar acompanyat de dos resums d'aproximadament deu línies cada u: en cas d'articles redactats en alemany d'un resum en català; en cas d'articles en català o altres llengües d'un resum en alemany; i en tot els casos d'un resum en anglès, i de 5 a 10 paraules claus, també en anglès.

En el cas que es desitgi subdividir l'article, cal emprar el sistema decimal (1, 1.1, 1.2, 1.2.1, etc.).

Cal que en el text es remeti a les il·lustracions, diagrames o taules que en formin part. Per això cal també numerar totes les il·lustracions, diagrames o taules.

En principi, les citacions s'han de fer en la llengua original. Si les citacions són en qualsevol llengua romànica, en alemany o en anglès no cal que es tradueixin.

Les fonts de les citacions i les indicacions bibliogràfiques s'han d'indicar com a referències bibliogràfiques en el text principal de l'article, i s'han de demostrar mitjançant el sistema “Autor, any: número/s de pàgina/es” (per exemple: Badia i Margarit, 1995: 337s). Presteu atenció a l'espaiat i als signes de puntuació del model de demostració.

En principi les notes a peu de pàgina s'han de col·locar al marge inferior de la plana (cap nota final) i han de contenir informació addicional, però no referències bibliogràfiques o títols abreujats.

Totes les referències bibliogràfiques que es citin o mencionin en el text, així com d'altres títols pertinents han d'aparèixer en la bibliografia al final de l'article. Observeu amb atenció els models i exemples següents per a l'elaboració de la bibliografia (cal fixar-se també en l'espaiat i els signes de puntuació):

*Monografia o miscel·lània:*

Badia i Margarit, Antoni M. (1995): *Gramàtica de la llengua catalana: descriptiva, normativa, diatòpica, diastràtica*, Barcelona: Proa.

Wheeler, Max W. / Yates, Alan / Dols, Nicolau (1999): *Catalan. A comprehensive grammar*, London / New York: Routledge.

Turell, M. Teresa (ed.) (2001): *Multilingualism in Spain. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of linguistic minority groups*, Clevedon: Multilingual Matters.

*Articles en revistes o miscel·lànies:*

Schlieben-Lange, Brigitte (1996): «Der *Torsimany* und die scholastische Grammatik», *Zeitschrift für Katalanistik* 9, 7-19.

Pradilla, Miquel Àngel (2001): «The Catalan-speaking community», in: Turell, M. Teresa (ed.): *Multilingualism in Spain. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of linguistic minority groups*, Clevedon: Multilingual Matters, 58-90.

És obligatori esmentar els noms de pila complets dels autors i editors, i en el cas de les publicacions monogràfiques i de les miscel·lànies cal indicar l'editorial. En canvi, és opcional esmentar eventuais sèries de publicacions (amb número de volum; darrere del nom de l'editorial entre parèntesis).

En cas que s'emprin o es citin estudis d'obres literàries traduïts, en la bibliografia a més a més hi ha de constar el títol, el lloc de publicació i l'any de publicació de l'original. Per exemple:

Dietrich, Wolf (1983): *El aspecto verbal perifrástico en las lenguas románicas*, Madrid: Gredos (orig. alemany: *Der periphrastische Verbalaspekt in den romanischen Sprachen*, Tübingen, 1973).

Si se citen fonts de la xarxa (World Wide Web / Internet), s'han de seguir normes diferents segons que el document de la xarxa esmenti o no un autor, editor o un responsable (persona o institució). Si al document online s'indica autor / editor / persona o entitat responsables, la referència d'aquest document es posarà amb les referències bibliogràfiques impreses, indicant-hi el lligam (URL) i la data quan s'ha consultat per última vegada aquest document electrònic. Exemple:

Institut d'Estudis Catalans (ed.) (o.J.): “Corpus Textual Informatitzat de la Llengua Catalana” <<http://www.ctilc.iec.cat>> [15.10.2008].

Documents de la xarxa sense indicació d'autor / editor / persona o entitat responsables es posaran al final de la bibliografia amb indicació del títol del document (o, en cas que no hi hagi títol de document, amb el primer títol de paràgraf), el lligam (URL) i la data de la última consulta. Exemple:

“Joanot Martorell, Tirant lo Blanch, València 1490” <<http://www.tinet.org/bdt/tirant>> [05.02.2008].

Cal tenir en compte les normes de puntuació específiques per a cada llengua tant en el text de l'article com en les citacions. Sempre que es pugui utilitzin exclusivament símbols tipogràfics com les cometes, els apòstrofs (“”, «», ’) i els guions de mida mitjana (–).

#### *Indicacions organitzatives:*

La recepció d'una proposta d'article serà confirmada de seguida (normalment per correu electrònic). Llavors l'article serà sotmès a un procés d'avaluació que normalment no hauria de durar més de tres mesos. El text s'avaluarà primer pels co-editors de la revista, els quals poden demanar un informe a un o més d'un expert exterior especialitzat en la temàtica del treball presentat. Els avaluadors externs queden anònims. Al final del procés d'avaluació, es comunicarà a l'autor la decisió d'acceptació o no acceptació. Hi ha tres opcions:

- acceptació sense canvis de contingut; en aquest cas es comunicarà també el volum de la revista pel qual està previst la publicació del treball;
- acceptació després d'una revisió de continguts; en aquest cas, es comunicaran a l'autor els comentaris i propostes de modificació dels avaluadors en forma anònima. Després d'haver rebut l'article revisat, els co-editors de la revista s'asseguraran que s'han tingut en compte les recomanacions dels avaluadors però no hi haurà una segona avaluació;
- no acceptació; en aquest cas no es comuniquen motius ni comentaris.

Si un article no correspon a les normes tècniques i formals aquí detallades, es torna el text a l'autor que llavors l'haurà d'adaptar a aquestes normes.

La redacció de la *Revista d'Estudis Catalans* us enviarà les galerades preferentment mitjançant document adjunt a un e-mail (arxiu PDF). Si us plau, imprimeu el document i envieu-lo per correu (o per fax) en el termini d'una setmana després de la seva recepció. Empleu els símbols de correcció tradicionals de manera clara.

La redacció es reserva el dret de fer canvis lingüístics, estilístics i formals als originals, o si es donés el cas també d'escurçar-los, abans de la seva publicació. S'informarà els autors dels canvis duts a terme en el moment d'enviar-vos les galeres.

Tots els autors rebran exemplars justificatius de l'edició de la *Revista d'Estudis Catalans* on apareix el seu article; no s'enviaran tiratges a part. La participació en la *Revista d'Estudis Catalans* no serà remunerada.

Aquestes normes de publicació es poden carregar també a la pàgina internet de la revista a <<http://www.katalanistik.de/zfk>>. ■



Die Hinweise zur Texteinrichtung in deutscher Sprache finden sich in *ZfK* 21 (2008), S. 353–357. Sie stehen außerdem auf der Webseite der Zeitschrift unter <<http://www.katalanistik.de/zfk>> zum Herunterladen bereit. ■

The technical and bibliographical guidelines for text submission and formatting in English have been published in volume 17 (2004), pp. 309–311; they are also available for download on the journal's web-site: <<http://www.katalanistik.de/zfk>>. ■