



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# Usos lingüístics i identitats socials entre adolescents catalans i valencians

Avel·lí Flors-Mas

## Directors

F. Xavier Vila i Moreno  
Joan Pujolar Cos

## Tutor

F. Xavier Vila i Moreno

Tesi doctoral

Programa de doctorat en  
Estudis Avançats en Llengua i Literatura Catalanes

Departament de Filologia Catalana i Lingüística General

Universitat de Barcelona

2017



Aquesta tesi està subjecta a la llicència  
Reconeixement–No comercial–Sense obra derivada de Creative Commons

# Índex

Abreviacions .....	5
Resum .....	7
Agraïments .....	9
1. Introducció .....	12
1.1. Preguntes de recerca.....	17
1.2. Estructura de la tesi .....	19
PART I. MARC TEÒRIC.....	22
2. Marc teòric.....	23
2.1. Socialització lingüística i polítiques lingüístiques. De la llar a les aules .....	23
2.1.1. La socialització lingüística.....	24
2.1.2. Les polítiques lingüístiques .....	26
2.1.3. Socialització a la llar i polítiques lingüístiques familiars.....	29
2.1.4. Socialització a les aules i polítiques lingüístiques educatives .....	33
2.2. Usos lingüístics i identitats socials en la socialització amb iguals.....	38
2.2.1. Diglòssia i àmbits d'ús .....	39
2.2.2. Alternança de codi i significat social de les tries lingüístiques.....	44
2.2.3. Teoria de l'adaptació a la parla i teoria del disseny de l'auditori .....	48
2.2.4. Economia política de les llengües i model del mercat lingüístic .....	53
2.2.5. Ideologies lingüístiques i autoritat lingüística .....	58
2.2.6. Usos lingüístics i construcció de les identitats socials.....	61
PART II. EL CONTEXT DE LA RECERCA .....	65
3. Polítiques lingüístiques, usos lingüístics i identitats socials a Catalunya .....	69
3.1. Les polítiques lingüístiques a Catalunya .....	70
3.1.1. Polítiques lingüístiques educatives: el model de conjunció en català .....	70
3.1.2. Polítiques lingüístiques en altres camps a Catalunya.....	79
3.2. Usos lingüístics i identitats socials a Catalunya .....	82
3.2.1. Incorporació a la societat d'acollida i usos lingüístics dels nous immigrants .....	93
4. Polítiques lingüístiques, usos lingüístics i identitats socials al País Valencià .....	98
4.1. Les polítiques lingüístiques al País Valencià .....	99
4.1.1. Polítiques lingüístiques educatives: el model de línies .....	101
4.1.2. Polítiques lingüístiques en altres camps al País Valencià.....	114
4.2. Usos lingüístics i identitats socials al País Valencià .....	118
5. Les localitats i els centres educatius .....	126
5.1. Mataró.....	127
5.2. Manlleu .....	134
5.3. Castelló de la Plana.....	141
PART III. MÈTODES .....	154
6. Mètodes .....	155
6.1. El projecte RESOL.....	155
6.2. Generació de dades.....	156
6.2.1. Qüestionaris sociolingüístics .....	157

6.2.2. Entrevistes semiestructurades en grup .....	158
6.3. Mostra .....	165
6.3.1. Selecció de les localitats i els centres educatius .....	165
6.3.2. Selecció dels participants i organització dels grups per a les entrevistes .....	170
6.4. Treball de camp .....	177
6.4.1. Treball de camp a Mataró .....	178
6.4.2. Treball de camp a Manlleu .....	178
6.4.3. Treball de camp a Castelló .....	179
6.5. Tractament de dades .....	180
6.5.1. Tractament de les dades quantitatives .....	180
6.5.2. Tractament de les dades qualitatives .....	181
6.6. Anàlisi de dades .....	183
6.6.1. Anàlisi de les dades quantitatives .....	183
6.6.2. Anàlisi de les dades qualitatives .....	191
PART IV. ANÀLISI .....	193
7. Anàlisi quantitativa dels usos lingüístics a la llar, a l'aula i amb companys de classe .....	194
7.1. Descripció de la mostra .....	195
7.1.1. Variables sociodemogràfiques .....	195
7.1.2. Variables sociolingüístiques .....	199
7.2. Usos lingüístics a la llar .....	203
7.2.1. Usos lingüístics a la llar segons localitat .....	203
7.2.2. Usos lingüístics a la llar segons centre educatiu .....	207
7.2.3. Usos lingüístics a la llar segons origen geogràfic familiar i nivell d'estudis de la mare .....	210
7.3. Usos lingüístics a l'aula .....	215
7.3.1. Usos lingüístics a l'aula segons localitat i programa lingüístic .....	215
7.3.2. Ús del català a l'aula segons centre educatiu .....	218
7.3.3. Ús del català a l'aula segons origen geogràfic familiar, llengua amb progenitors i nivell d'estudis de la mare .....	221
7.4. Usos lingüístics amb companys de classe .....	226
7.4.1. Usos lingüístics amb companys de classe segons localitat i programa lingüístic .....	227
7.4.2. Usos lingüístics amb companys de classe segons centre educatiu .....	229
7.4.3. Usos lingüístics amb companys de classe segons llengua amb progenitors i nivell d'estudis de la mare .....	235
7.5. Perfils d'estudiants segons els usos lingüístics a la llar, a l'aula i amb companys de classe .....	241
7.5.1. Caracterització dels conglomerats .....	243
7.5.2. Distribució dels grups segons localitat, programa lingüístic i llengua amb progenitors .....	249
8. Anàlisi qualitativa dels usos lingüístics a la llar .....	254
8.1. Els usos lingüístics a les llars de Mataró .....	255
8.2. Els usos lingüístics a les llars de Manlleu .....	260
8.3. Els usos lingüístics a les llars de Castelló .....	268
9. Anàlisi qualitativa dels usos lingüístics a l'aula .....	289
9.1. Els usos lingüístics a les aules de Mataró .....	290
9.1.1. La gestió lingüística de les aules de Mataró .....	291
9.1.2. Usos a l'aula i posicionament lingüístic i acadèmic a Mataró .....	298
9.1.3. Percepció d'institucionalització i avaluació del model lingüístic a Mataró .....	302
9.2. Els usos lingüístics a les aules de Manlleu .....	306
9.2.1. La gestió lingüística de les aules de Manlleu .....	306
9.2.2. Usos a l'aula i posicionament lingüístic i acadèmic a Manlleu .....	316
9.2.3. Percepció d'institucionalització i avaluació del model lingüístic a Manlleu .....	323

9.3. Els usos lingüístics a les aules de Castelló.....	330
9.3.1. Criteris d'elecció de programa lingüístic.....	331
9.3.2. Els usos lingüístics a les aules del programa d'ensenyament en valencià (PEV) .....	336
9.3.3. Els usos lingüístics a les aules del programa d'incorporació progressiva (PIP) .....	354
9.3.4. L'acollida lingüística i el tractament de les llengües immigrants a les aules de Castelló.....	366
10. Anàlisi qualitativa dels usos lingüístics amb iguals.....	371
10.1. Els usos lingüístics amb iguals a Mataró .....	372
10.1.1. L'expertesa en la legitimitat dels rols sociolingüístics a Mataró .....	373
10.1.2. Atribució d'identitat lingüística i rols sociolingüístics a Mataró.....	379
10.1.3. Espais de socialització, majories lingüístiques i modificació dels rols a Mataró .....	387
10.1.4. Rols sociolingüístics i identitats socials a Mataró .....	393
10.2. Els usos lingüístics amb iguals a Manlleu.....	405
10.2.1. L'expertesa en la legitimitat dels rols sociolingüístics a Manlleu.....	406
10.2.2. Atribució d'identitat lingüística i rols sociolingüístics a Manlleu .....	421
10.2.3. Rols sociolingüístics i identitats socials a Manlleu.....	434
10.2.4. Les llengües immigrants en la socialització amb iguals a Manlleu.....	444
10.3. Els usos lingüístics amb iguals a Castelló.....	453
10.3.1. L'expertesa en la legitimitat dels rols sociolingüístics a Castelló .....	453
10.3.2. Atribució d'identitat lingüística i rols sociolingüístics a Castelló .....	469
10.3.3. Espais de socialització, majories lingüístiques i modificació dels rols a Castelló.....	484
10.3.4. Rols sociolingüístics i identitats socials a Castelló .....	491
10.3.5. Les llengües immigrants en la socialització amb iguals a Castelló.....	510
PART V. CONCLUSIONS .....	523
11. Conclusions .....	524
11.1. Sumari.....	524
11.2. Implicacions dels resultats i propostes .....	538
11.3. Futures línies de recerca.....	540
Referències .....	543
Annex 1. Qüestionaris.....	577
Annex 1.1. Versió emprada a Mataró i Manlleu.....	577
Annex 1.2. Versions emprades a Castelló .....	584
Annex 1.2.1. Versió en català.....	584
Annex 1.2.2. Versió en castellà.....	592
Annex 2. Guions d'entrevista.....	601
Annex 2.1. Primera versió emprada a Mataró (V1) .....	601
Annex 2.2. Segona versió emprada a Mataró (V2).....	602
Annex 2.3. Versió emprada a Manlleu (V3).....	603
Annex 2.4. Versió emprada a Castelló (V4) .....	605
Annex 3. Mostra qualitativa.....	607
Annex 4. Codis de centre, entrevista i participant.....	609
Annex 5. Criteris de transcripció .....	610
Annex 6. Manual de codificació.....	612

## Abreviacions

ACPV	Acció Cultural del País Valencià
AP	<i>Aliança Popular</i>
AVL	Acadèmia Valenciana de la Llengua
AVL04	Enquesta sobre la situació social del valencià, any 2004
CE	Constitució Espanyola de 1978
CEICE	Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esports, Generalitat Valenciana
CLC	Condició lingüística de centre
CLD	Condició lingüística de docència
CSASE	Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya
DGPL	Direcció General de Política Lingüística, Generalitat de Catalunya
EAC06	Estatut d'autonomia de Catalunya de 2006
EACV82	Estatut d'autonomia de la Comunitat Valenciana de 1982
EACV06	Estatut d'autonomia de la Comunitat Valenciana de 2006
ESO	Educació secundària obligatòria
EULC03	Enquesta d'usos lingüístics a Catalunya, any 2003
EULP08	Enquesta d'usos lingüístics de la població, any 2008
EULP13	Enquesta d'usos lingüístics de la població, any 2013
IDESCAT	Institut d'Estadística de Catalunya
INE	<i>Instituto Nacional de Estadística</i>
IVE	Institut Valencià d'Estadística
LNL	Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística
LOMCE	Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa
LPL	Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística
LUEV	Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'ús i ensenyament del valencià

MECD	<i>Ministerio de Educación, Cultura y Deporte</i>
PCPV-PCE	Partit Comunista del País Valencià-Partit Comunista d'Espanya
PDC	Programa de diversificació curricular
PEV	Programa d'ensenyament en valencià
PIL	Programa d'immersió lingüística
PIP	Programa d'incorporació progressiva
PLM	Parella lingüísticament mixta
PP	Partit Popular
PPEV	Programa plurilingüe d'ensenyament en valencià
PPEC	Programa plurilingüe d'ensenyament en castellà
PQPI	Programa de qualificació professional inicial
PSPV-PSOE	Partit Socialista del País Valencià-Partit Socialista Obrer Espanyol
RMB	Regió Metropolitana de Barcelona
RTVV	Ràdio Televisió Valenciana
SIES	Servici d'Investigació i Estudis Sociolingüístics, Generalitat Valenciana
STEPV	Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament del País Valencià
STC	Sentència del Tribunal Constitucional
TLC	Territoris de llengua catalana
UA	Universitat d'Alacant
UCD	<i>Unión de Centro Democrático</i>
UJI	Universitat Jaume I
UVEG	Universitat de València–Estudi General

## Resum

L'objectiu d'aquesta tesi és analitzar els processos de construcció de les identitats lingüístiques i socials dels estudiants de 4t d'ESO de dues localitats catalanes, Mataró i Manlleu, i una de valenciana, Castelló de la Plana, a partir dels seus posicionaments i usos lingüístics en tres espais de socialització: la llar, les aules i els grups d'iguals. La recerca combina mètodes quantitius i qualitius de generació i anàlisi de dades i, des d'un punt de vista teòric, se situa a cavall de la *sociolingüística de la minorització i l'establiment* de les llengües de base europea (Lamuella 1994; Vila 2016), de l'*economia política de la llengua* i l'anàlisi de les *ideologies lingüístiques*, més lligades a l'antropologia lingüística de base nord-americana (Irvine 1989; Gal 1989; Woolard 1989, 2016), i finalment d'una aproximació post-estructuralista a la negociació de les identitats lingüístiques i socials en la interacció, que emfasitza l'agència dels parlants sense perdre de vista els condicionants estructurals que en limiten les tries (Bucholtz i Hall 2005; Block 2007).

Després d'introduir el marc teòric, d'emmarcar l'estudi en el context històric, econòmic, sociopolític i demolingüístic de Catalunya i el País Valencià i d'explicitar-ne els aspectes metodològics, l'anàlisi s'inaugura amb l'exploració quantitativa dels usos del català, el castellà i les llengües immigrants a la llar, les aules i amb companys de classe. Les dades revelen un panorama de forta i progressiva diferenciació entre localitats, principalment entre Manlleu, amb atracció cap al català en el canvi entre generacions i quan es comparen els usos a la llar i amb companys de classe, i Castelló, on s'incrementa en canvi l'ús del castellà. Aquest capítol es clou amb una anàlisi de conglomerats, que permet classificar els estudiants en sis perfils d'usos lingüístics i els situa en un contínuum entre els que viuen plenament instal·lats en el català i els que ho fan, per contra, en el castellà.

Tot seguit, l'anàlisi qualitativa s'inaugura amb una exploració dels usos lingüístics a la llar que concep els adolescents, progenitors, germans i membres de la família extensa com a *actors* de la *política lingüística familiar*. A Mataró i a Manlleu, l'ús del català es troba plenament consolidat a les llars catalanoparlants en un marc en què, a més, alguns progenitors d'origen castellanoparlant introdueixen el català a llar. A Castelló, per contra, es detecta una atracció notable cap al castellà que es manifesta sobretot en les llars formades a l'entorn de parelles lingüísticament mixtes. Alguns descendents hi "importen" el *rol sociolingüístic* (Sorolla 2016) castellanoparlant mantenidor que regeix els seus usos en altres espais i es consoliden tries divergents amb el progenitor catalanoparlant. L'ús de les llengües immigrants es manté força amb progenitors però, sobretot en el cas dels adolescents d'origen marroquí, hi ha una clara tendència a l'ús de les llengües majoritàries de l'entorn amb germans.

L'anàlisi dels usos a les aules torna a basar-se en una aproximació a estudiants i docents com a *actors* de la *política lingüística educativa*, en aquest cas. Hi destaque, a més, la naturalesa complexa i multidimensional de l'ús lingüístic a l'aula i la seua estructuració en dos plànols

superposats: l'*escenari* i un espai *entre bastidors* (Goffman 1956), caracteritzats entre altres pel grau de (dis)tensió en el seguiment dels usos sancionats institucionalment. A les aules de Mataró i Manlleu la institucionalització del català és notable, i el castellà s'hi introdueix principalment en les intervencions d'alguns estudiants, en espais liminars entre l'*escenari* i els bastidors. En canvi, a Castelló hi ha docents que utilitzen el castellà en la gestió de l'*escenari* en assignatures previstes en català, tant en el *programa d'ensenyament en valencià* com en el *d'incorporació progressiva*. A més, a Castelló l'expectativa que els estudiants ocupen una posició de subjecte catalanoparlant a l'aula és molt limitada, cosa que pot jugar en contra de la percepció de competència i de permís social per a l'ús del català.

Tracte per últim els usos amb iguals, en què a Mataró es generalitzen els rols convergents i tant catalanoparlants com castellanoparlants familiars es mostren disposats a parlar l'*altra* llengua. A més, l'existència de diferents majories lingüístiques en funció dels centres educatius habiliten l'ús del català o del castellà com a tries no marcades, segons els casos. A Manlleu, la situació de predomini catalanoparlant afavoreix la consolidació del català com a tria no marcada, habilita els catalanoparlants a situar-se en rols mantenidors i generalitza els rols convergents entre castellanoparlants. A Castelló, per contra, és el castellà que ocupa una posició encara més predominant i afavoreix que els castellanoparlants familiars se situen en rols mantenidors. A les tres localitats hi veurem parlants que, situats en una posició de clara minoria, s'incorporen a la llengua majoritària i adopten rols contradictoris amb la seua llengua familiar, cosa que obri la porta a usos del català entre castellanoparlants familiars i del castellà entre catalanoparlants familiars. En canvi, n'hi ha d'altres que convergeixen cap a la tria majoritària però se situen en rols *camuflats*. Aquests parlants apliquen mecanismes indirectes d'atribució d'identitat lingüística que els permeten consolidar certs usos de la seua llengua familiar sense assumir el risc d'una tria marcada. De la seua banda, els al·loglots familiars s'incorporen bàsicament a l'ús de la llengua no marcada en l'entorn. A més, la tria de les llengües immigrants està clarament restringida: no només s'ha de limitar quan s'interactua amb parlants d'altres llengües, també cal evitar-la en el seu radi d'audició. També veurem que, en general, les llengües no són criteris centrals en la formació de grups d'iguals i en la negociació de les identitats dels adolescents. Tanmateix, hi ha alguns grups que sí que s'articulen al voltant de rols sociolingüístics percebuts com a marcats, i d'altres elements semiòtics, pràctiques i inversions ideològiques. Hi destaquen els "independentistes", en el camp catalanoparlant, i els "quillos", "canis" i "xonis" en el castellanoparlant. En els discursos, els participants utilitzen les referències a aquests grups per a representar les seues pràctiques i preferències com a *normals*.

En aquesta tesi argumente que a Mataró i a Manlleu tant el català com el castellà es construeixen com a llengües vàlides per als usos públics i per a vehicular relacions entre parlants amb diferents llengües familiars. En canvi, a Castelló el castellà apareix com l'única llengua apropiada per a vehicular aquest tipus de relacions i el català es troba fortament limitat als usos entre catalanoparlants familiars.



## Agraïments

L'elaboració d'una tesi és un procés ardu i dilatat i, de grat o per força, comporta grans dosis de treball en solitari. Per sort, però, al llarg del camí he anat trobant moltes persones disposades a oferir-me un cop de mà: sense elles, tot plegat no hauria estat possible.

Aquesta tesi s'ha beneficiat d'una beca predoctoral FPI del Ministeri d'Economia i Competitivitat, concedida en el marc del projecte “Nous parlants, noves identitats: pràctiques i ideologies lingüístiques en l'era post-nacional (NEOPHON)” (FFI2011-24781) de la Universitat Oberta de Catalunya i dirigit per Joan Pujolar. El suport econòmic ha resultat indispensable, és clar, però valore sobretot l'acollida, l'encoratjament i l'ambient d'aprenentatge que he trobat en el grup de recerca IdentiCat de la UOC i en especial en la colla de sociolingüistes: Tülay Caglitutuncigil, Iago González, Marina Massaguer, Maite Puigdevall, Joan Pujolar i Miquel Strubell. Gràcies a ells aquests anys han estat especialment rics en aprenentatges i han representat una iniciació ben estimulants a la vida acadèmica. La *COST Action IS1306 New Speakers in a Multilingual Europe*, codirigida per Bernadette O'Rourke i Joan Pujolar, també m'ha permès compartir els resultats d'aquesta recerca amb investigadors d'arreu d'Europa en un marc d'intercanvi difícilment repetible.

Aquesta tesi tampoc hauria estat possible sense el suport i la confiança de l'equip del projecte RESOL i del Centre de Recerca en Sociolingüística i Comunicació de la Universitat de Barcelona (CUSC-UB) en totes i cadascuna de les etapes. A més del vessant humà i d'acompanyament i del clima d'intercanvi i estímul intel·lectual que sempre hi he trobat i que dec a tots i cadascun dels seus membres, vull expressar la meua gratitud a algunes persones que han estat clau en diferents moments del treball. Retornant a l'origen, a Cristina Illamola i Eva Gomàriz, que em van orientar en les primeres etapes del treball de camp a Mataró, i sobretot a Montse Sendra, l'eficiència personificada sense la qual el treball de camp a Manlleu –i bona part del projecte RESOL– no haurien tirat endavant. També a Xavier Tenorio i al suport financer del projecte per la tabulació de les dades quantitatives de Castelló de la Plana. A Vanessa Bretxa, per iniciar-me en l'ús del programari SPSS, que a pesar dels cursos d'estadística continuava resultant-me un misteri, i pel suport a l'anàlisi en diferents etapes; també a Natxo Sorolla, pel suport metodològic i per l'anàlisi de components principals que va simplificar enormement la selecció de la mostra de Castelló. També als participants del *Seminari de sociolingüística i política lingüística* del CUSC-UB, que he tingut el plaer de coordinar en diferents etapes, i en el qual he pogut discutir qüestions teòriques, metodològiques i de l'anàlisi que han estat clau en aquest procés.

La meua tercera casa durant aquests anys ha estat la Universitat de Lancaster, a Anglaterra. Els quatre mesos que hi vaig passar van permetre que aquesta tesi començara a caminar, i van ser especialment intensos en aprenentatges. Gràcies especialment a Claire Nance, per la seua atenció i per totes les facilitats que em va oferir durant l'estada al Departament de

Lingüística i Llengua Anglesa; al grup de doctorands, per l'ambient tan acollidor i la bona rebuda que em van dispensar, a pesar del meu pas fugaç del departament; i als coordinadors i participants dels seminaris *Language, Ideology and Power* (LIP) i *Language Variation and Change* (LVC), que representen un entorn magnífic de discussió i intercanvi acadèmic i en el segon dels quals vaig tenir l'oportunitat de presentar i discutir una part d'aquesta recerca.

També tinc un deute i una gratitud enormes, és clar, amb els meus directors de tesi, F. Xavier Vila i Joan Pujolar. Crec sincerament que ha estat un privilegi gaudir durant aquests anys de l'oportunitat de discutir-hi l'evolució de la tesi en converses sovint llargues i sempre estimulants. Gràcies pel guiatge tranquil i constant, i per la paciència i el temps que m'han dedicat en les últimes etapes. No puc imaginar una manera més encertada d'iniciar una trajectòria investigadora en el camp de la sociolingüística a casa nostra.

Hi ha nombroses persones fora de la universitat que també m'han ajudat a fer possible aquesta tesi. En primer lloc, i per damunt de tot, moltes gràcies a tots els estudiants que van tenir la bona voluntat i la paciència de compartir una estona del seu temps amb mi i amb la resta de membres de l'equip. Mai els estaré prou agraït per la seua disponibilitat, per la seua implicació i per fer-me participar tan amablement d'una part de les seues vides. Espere haver-me mantingut fidel a les seues paraules i no haver caigut, com a mínim no gaire sovint, en el risc de sobreinterpretar-les. Com espere també, sincerament, que aquesta recerca ens n'aproxime les veus i ens ajude a conèixer les seues preocupacions, interessos i motivacions en relació a les llengües que poblen el seu món social, que és (en part) també el nostre.

En segon lloc, un agraïment molt sincer a la direcció i al professorat dels centres d'educació secundària de Mataró, de Manlleu i de Castelló de la Plana que ens han obert les portes i ens han facilitat tant el treball de camp. En el cas de Castelló, en què m'he implicat més activament en el contacte i la relació amb els centres, vull fer constar els noms d'algunes de les persones que em van ajudar en aquesta etapa: Joan Peraire i Enriqueta Verdiell, Josep Martí, Empar Pérez i Montserrat Ferrer, Miquel Roda, Montserrat Brugal i Manel Pitarch, Ramiro Izquierdo, i Enrique Mut i Rafa Martín. A tots ells, moltes gràcies. Per descomptat, aquest agraïment l'he de fer extensiu al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i en especial a Pere Mayans pel seu suport al projecte RESOL, i també a la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports de la Generalitat Valenciana, que va autoritzar la realització d'aquest estudi a les escoles i instituts de Castelló de la Plana. Finalment, també als responsables de l'Institut Valencià d'Estadística per proporcionar-me les dades desagregades dels Censos de 2001 i 2011.

A tota la colla de Filologia Catalana, perquè en tots aquests anys de lleures i converses hem anat (co)construint la nostra particular relació amb la llengua que ens va aplegar a Barcelona un bon dia de 2006. També a una llarga llista d'amics que no em vega d'anomenar ara i ací, i als successius companys de pis al Carrer de la Llibertat, a la Vila de Gràcia, que m'han

suportat alguna estona de desànim i mal humor i que m'han deixat “acaparar” el despatxet en l'embranchida final de la tesi.

Als meus pares, Avel·lí i Dolors, per tantes coses que no sabia per on començar. Per transmetre'm el vostre valencià i posicionar-me en aquest món com el que, de bon grat, he acabat sent. Per educar-me en el compromís cívic, per estimar-me, i per donar-me l'oportunitat d'iniciar aquest projecte amb la convicció que seria capaç de dur-lo a bon port. També als meus germans, Dolça i Oriol, amb qui he compartit bona part d'aquest camí, a casa i en multitud de projectes. A Laura, companya de viatge infatigable. Perquè sense les nostres converses, sense el teu encoratjament en els moments difícils, sense el teu estímul permanent i la teua confiança aparentment incondicional, segurament hauria defallit molt abans. T'estime.

*Last but not least*, gràcies a tots els amics, coneguts i saludats anònims i als seus impenitents “què, ja acabes la tesi?”, que els últims mesos han estat un recordatori permanent que sí, que tot té un final... i que és possible arribar-hi.

## 1. Introducció

L'objectiu d'aquesta tesi és analitzar els processos de construcció de les identitats lingüístiques i socials dels adolescents dels territoris de llengua catalana a partir dels seus posicionaments i usos lingüístics en tres dels seus principals espais de socialització: la llar, les aules i els seus grups d'iguals, l'autèntic centre gravitatori de la vida i el món social de la gran majoria dels adolescents. La meua aproximació teòrica a aquests fenòmens s'inspira en la *sociolingüística de la minorització i l'establiment* de les llengües de base europea (Lamuela 1994; Vila 2016), en l'*economia política de la llengua* i l'anàlisi de les *ideologies lingüístiques*, més lligades a l'antropologia lingüística de base nord-americana (Irvine 1989; Gal 1989; Woolard 1989, 2016), i finalment en una aproximació post-estructuralista a les identitats lingüístiques i socials, que emfasitza l'agència dels parlants sense perdre de vista, però, els condicionants estructurals que en limiten les tries (Bucholtz i Hall 2005; Block 2007).

Des d'un punt de vista metodològic, la tesi s'ubica en el que Creswell (2008) anomena *mètodes combinats (mixed methods)*, i doncs he utilitzat mètodes quantitius i qualitius de generació i anàlisi de dades: qüestionaris sociolingüístics i anàlisi estadística, d'una banda, i entrevistes semiestructurades en grup i anàlisi del discurs, de l'altra. L'ús de mètodes combinats em permet quantificar i analitzar la freqüència i la distribució d'aquests usos lingüístics sense descartar una visió més aprofundida dels significats, les motivacions i els interessos que s'associen a aquests posicionaments des del punt de vista dels protagonistes de la recerca, que no són altres que els adolescents. Una aproximació que és coherent, a més, amb un marc teòric que veu els parlants no com a subjectes passius i que es limiten a reproduir l'estructura social, sinó com a agents amb capacitat –limitada, però capacitat al cap i a la fi– de prendre decisions i d'intervenir sobre la realitat social i lingüística.

Abans de presentar succintament les preguntes de recerca que han guiat l'elaboració d'aquest treball i un esbós de l'estructura i els continguts de la tesi, faig cinc cèntims sobre les motivacions per a la selecció del tema, el tipus de participants i la localització.

Aquesta tesi centra la seua atenció en els dos principals territoris de parla catalana, Catalunya i el País Valencià, que n'apleguen pràcticament 9 de cada 10 habitants. L'àmbit de la *catalanofonia* (Pradilla 2015) representa un espai privilegiat per a la recerca comparativa en sociolingüística per la seua notable diversitat interna, a diferents nivells: des del punt de vista institucional, de la capacitat d'autogovern i d'impulsar polítiques lingüístiques pròpies; de la penetració social d'imaginariis nacionals alternatius a l'espanyol, el francès o l'italià; dels processos oposats de manteniment o interrupció de la transmissió intergeneracional del català, lligats en bona mesura als posicionaments diferenciats dels seus parlants en l'estructura econòmica i de classes (Ninyoles 1969; Woolard 1989; Fishman 1991: 287-336); o, entre altres, dels diferents *sistemes migratoris* (Domingo, Vidal-Coso i Serra 2012) que en caracteritzen i en condicionen la demografia. En aquest marc general, la decisió de tractar

específicament els casos de Catalunya i el País Valencià no es basa, només, en un càlcul quantitatiu, tot i que és clar que la viabilitat del català en el mitjà i llarg termini depenen en bona mesura de les vicissituds de la llengua en aquests territoris. Tots dos concentren prou elements diferencials perquè la comparació tinga interès per ella mateixa. Tot i que els arguments que avance ací els recupere i els desenvolupe de manera més aprofundida en els capítols de context, permeteu-me apuntar ara alguna de les idiosincràsies de cada cas.

D'ençà dels treballs de Kathryn A. Woolard i que Joshua A. Fishman l'incloguera com un exemple d'èxit en el *capgirament de la substitució lingüística*, el cas del català a Catalunya s'ha consolidat en la literatura sociolingüística internacional com un cas atípic entre les llengües minoritzades i sense Estat del món. Tot i que disposa d'una base demogràfica feble, cosa que s'ha manifestat en l'última enquesta d'usos lingüístics en una reducció significativa del contingent de catalanoparlants (DGPL 2015: 25-27), hi ha força elements que singularitzen aquest cas. Per damunt de tot, destaca la solidesa de la transmissió intergeneracional del català i l'atracció de parlants d'altres llengües, bàsicament castellanoparlants, en aquest procés. Una evolució que no s'entén sense el paper capdavanter de Catalunya en el procés de modernització de l'Estat, que si d'una banda ha propiciat l'arribada d'importants contingents de població castellanoparlant des d'altres territoris de l'Estat, també ha afavorit la mobilitat social ascendent de la població autòctona i l'associació consegüent del català amb les capes mitjanes. El català ha disposat, en aquest sentit, d'un alt prestigi social, a pesar de les polítiques repressives i la proscripció del català dels usos públics durant la dictadura franquista (Woolard 1985, 1989, 1992). Al manteniment del català i a la posició dels catalanoparlants en l'estructura de classes, que ha afavorit que s'identificara l'adopció de la llengua amb trajectòries d'arrelament i mobilitat social, s'hi han sumat en les últimes dècades un seguit de polítiques lingüístiques que han aconseguit institucionalitzar l'ús del català en diferents camps socials, de manera destacada l'educació, l'Administració local i autonòmica i els mitjans de comunicació públics, tot i que hi ha sectors sensibles que continuen clarament dominats pel castellà, com les grans empreses, l'administració de justícia o els mitjans de comunicació privats i les indústries culturals.

La recuperació de l'autogovern i l'impuls de polítiques d'institucionalització del català deuen part del seu èxit, també, a la penetració social d'un imaginari nacional alternatiu a l'espanyol, que ha posicionat la llengua catalana com un dels elements definidors de la identitat catalana i d'aquest projecte de nació, en la seua condició de llengua de major historicitat al territori (Marí 1995). Aquest no és l'espai per a discutir si la principal contribució a la vitalitat del català a Catalunya és l'estatus socioeconòmic dels catalanoparlants o és, en canvi, la imaginació d'un projecte nacional alternatiu i la posició central que hi ocupa la llengua catalana. Woolard, que es decanta més aviat pel primer element, fa una remarca interessant quan observa que "el prestigi superior del català no depèn tant del nacionalisme polític a Catalunya, sinó més aviat que hi covaria, i que ambdós depenen de la força econòmica de la regió i dels nadius" (1992: 165). Siga com siga,

l'existència i la penetració social d'aquest nacionalisme ofereix unes bases discursives més o menys sòlides per a defensar la legitimitat de la llengua catalana com a llengua d'ús públic al territori, a pesar de les condicions de clara minorització demogràfica en alguns entorns. I tot i que les últimes dècades s'ha detectat una certa erosió del poder legitimador de la noció de *llengua pròpia* (Woolard 2016), les alternatives que s'han assajat –com ara la idea d'una *llengua comuna* en el marc d'una Catalunya multilingüe (Riera 2011)– continuen situant el català en una posició central.

No és gaire clar que aquestes condicions es donen al País Valencià, i les diferències respecte Catalunya arranquen de ben lluny, en la secular castellanització de les elits valencianes. A finals dels anys 60, el sociòleg Rafael L. Ninyoles va establir a *Conflicte lingüístic valencià* el que és, encara avui, la descripció i la cronologia més acceptades del procés de substitució lingüística al País Valencià: més enllà de les elits, l'adopció del castellà s'estén a les classes acomodades de les grans ciutats del país a partir de la segona meitat del segle XIX i la primera del XX, i es generalitza al conjunt del cos social durant els anys 50 i 60 –un procés que els últims anys han documentat extensivament Montoya i Mas (2011). Ben al contrari que a Catalunya, quan es recupera l'autogovern als anys 80 el català s'associa als entorns rurals, econòmicament més endarrerits i a la població més envellida. Uns condicionants estructurals a què cal sumar la poca penetració social d'un imaginari nacional alternatiu encarnat en la figura de Joan Fuster i el seu *Nosaltres, els valencians*, que plantejava un procés de modernització de la societat valenciana vinculat a un recanvi de les elits i que basculara a l'entorn de la llengua catalana, en un horitzó d'integració als Països Catalans.

Després de segles d'estigmatització, l'aprovació de la *Llei d'ús i ensenyament del valencià* de 1983 i les primeres iniciatives de promoció lingüística van tenir un cert efecte en la percepció d'utilitat i de prestigi social del català i van fer que alguns autors pronosticaren el final de la interrupció de la transmissió intergeneracional del català, amb les dades demolingüístiques disponibles fins a 1995. Tanmateix, amb la represa dels estudis a partir de 2004 les dades indiquen que el trencament de la transmissió continua actiu a les grans ciutats (Fabà i Montoya 2012) i assenyalen un retrocés constant dels percentatges d'ús del català en diferents àmbits (Casesnoves 2012), en un moment a més d'arribada de notables contingents de població immigrada. Al remat, les polítiques lingüístiques impulsades no pretenien redistribuir el poder entre els diferents grups lingüístics (Nicolàs 2004) i han acabat definint el que Anselm Bodoque (2011) anomena un *model de promoció poc decidida* del català. Un model sotmés als vaivens de la política institucional i a vint anys ininterromputs de governs del Partit Popular, entre 1995 i 2015, amb un capteniment que ha basculat entre la desídia i l'hostilitat oberta a les iniciatives de promoció del català. Tot plegat s'ha traduït en una despenalització de l'ús del català i en polítiques d'institucionalització feble que s'han centrat bàsicament en el sistema educatiu i que, com apunta Montoya (2009), no han aconseguit fer-lo penetrar en els espais que assignen més capitals simbòlics a les llengües, com les grans àrees urbanes, les universitats o el sistema educatiu privat i privat-concertat.

Així doncs, aquesta tesi és en bona mesura un estudi comparatiu sobre les vicissituds i l'evolució del contacte de llengües a Catalunya i al País Valencià, i de manera més específica a dues localitats catalanes, Mataró i Manlleu, i una de valenciana, Castelló de la Plana,<sup>1</sup> amb característiques sociolingüístiques clarament contrastades. En concret, analitzaré com les posicions diferenciades que hi ocupen el català i el castellà es manifesten, des del punt de vista dels adolescents, en el terreny dels usos i les polítiques lingüístiques familiars; en una institucionalització del català força consolidada a les aules de secundària de Mataró i Manlleu, regides pel *model de conjunció en català* (Milian 1984), però força deficitària a les aules de Castelló, fins i tot en els *programes d'ensenyament en valencià*; i en la construcció del català com una llengua legitimada per als usos públics més enllà del seu grup de parlants inicials, o per contra com una llengua que cal restringir als usos dels catalanoparlants familiars.

Tanmateix, aquesta tesi és també o sobretot una recerca centrada en els parlants: en les seues experiències, motivacions i interessos; en els significats que associen als fenòmens de contacte de llengües i a la posició del català, el castellà i les diferents *llengües immigrants* (Extra i Yağmur 2012) en els seus entorns de socialització; i també en el paper que juguen les llengües en la seua manera de presentar-se i de negociar la seua identitat social en la interacció. Com indica el títol, em concentre a més en un perfil determinat de parlants: els adolescents. Joves i adolescents han estat un objecte d'atenció constant en les diferents etapes de la sociolingüística catalana (Boix i Vila 1998: 33-43; Vila 2013). En menys de deu anys, a Catalunya s'hi han dut a terme entre altres dos projectes sobre els usos lingüístics dels joves autòctons (González *et al.* 2014) i d'origen marroquí (Vila, Sorolla i Larrea 2013, en premsa), s'hi ha format una ponència amb l'objectiu d'elaborar recomanacions a la Generalitat de Catalunya en matèria de foment del català entre el jovent (Bastardas 2012; Consell Social de la Llengua Catalana 2009), o s'hi ha promogut una jornada temàtica sobre competències, representacions i usos de la llengua en l'àmbit juvenil, les ponències de la qual es recullen a Pradilla (coord.) (2012).

És evident que la quantitat de recursos destinats a aquesta qüestió i els resultats que s'han obtingut a Catalunya depassen de llarg l'atenció que s'hi ha prestat en altres àrees del domini lingüístic i en el cas que aborde ací al País Valencià, tot i que amb excepcions notables (Colom 1998; Baldaquí 2000; Querol 2000). Aquest diferencial es manifesta tant des del punt de vista de la quantitat i la diversitat de les dades a l'abast com sobretot dels mètodes aplicats. Ja a finals dels 90, F. Xavier Vila (1996: 150) apuntava com a possible causa que Catalunya era l'únic territori en què els poders públics havien impulsat iniciatives de transformació de les normes de tria lingüística que restringien l'ús del català (Boix-Fuster, Melià i Montoya 2011), i que es promovien en paral·lel a la universalització de l'accés al català a través de les institucions educatives. En la seua visió, la promoció d'aquestes transformacions alimentava l'interés per conèixer l'impacte que estaven tenint

---

<sup>1</sup> Per raons d'economia i simplicitat, d'ara endavant hi faré referència com a "Castelló".

sobre els usos lingüístics dels adolescents i joves, que a partir del seu pas per les institucions educatives es percebien com a agents potencials de canvi (cf. Pujolar 1995). Vila destacava, per últim, que en línies generals fora de Catalunya no s’hi havien impulsat treballs qualitatius ni, encara menys, etnogràfics i basats en l’observació de pràctiques, cosa que restringia el coneixement de la situació de la resta de territoris a dades declarades. Aquesta recerca vol esdevenir una peça més del trencaclosques i obri una línia, fins ara poc explorada al País Valencià, d’estudis de caràcter qualitatiu-discursiu, tot i que no ha estat possible incorporar observacions de pràctiques i em base per tant en dades elicitades.

Joan Pujolar (2008) ha apuntat diferents motius pels quals la sociolingüística, i no només en la tradició catalana, s’ha concentrat especialment en el segment adolescent i jove de la població. Més enllà de raons prosaiques, com ara la facilitat per a accedir als participants a través dels centres educatius, l’autor remarca l’existència d’un cert “sentit comú sociològic que veu els joves com la llavor de la societat del futur” (*ibíd.*: 1), cosa que situa sovint adolescents i joves al centre dels debats sobre la viabilitat de les llengües minoritzades (cf. Pujolar 2007b). Així, en ocasions s’ha interpretat la recerca en aquests sectors com una visió “prospectiva” sobre el futur del català. Tanmateix, cal posar en quarantena aquestes assumpcions. No es poden perdre de vista les particularitats de l’adolescència com a etapa vital, marcada per una necessitat marcada d’acceptació entre els seus iguals que, en ocasions, passa per una certa uniformització. A més, si bé és cert que els posicionaments durant l’adolescència poden tenir un efecte durador en l’autopercepció i la identitat social de les persones (Harris 1995), no es pot descartar la possibilitat de canvis en etapes posteriors. Com indica Woolard (2011), l’institut i l’adolescència no representen el final de la *vida lingüística* dels parlants, sinó més aviat un punt de partida, un aspecte que també han ressaltat Bretxa i Parera (2012) o la recerca sobre les *mudes lingüístiques* (Pujolar, González i Martínez 2010; Pujolar i González 2013; Pujolar i Puigdevall 2015). Així, m’incline a entendre els usos lingüístics dels participants bàsicament com un reflex, filtrat a partir de les particularitats i les preocupacions consubstancials a l’adolescència, de les condicions dels mercats lingüístics de Catalunya i el País Valencià i de les localitats concernides, i de les tensions que emmascara sovint l’aparença consensual de l’ordre sociolingüístic.

Sense posar en dubte la necessitat d’adreçar-se també a altres segments de la població, la selecció d’aquest perfil de parlants també presenta avantatges. D’una banda, els estudiants de secundària participen quotidianament d’una esfera d’ús lingüístic regulat que ha esdevingut, a més, el principal terreny de les polítiques lingüístiques institucionals tant a Catalunya com al País Valencià. Un estudi que s’interessa pels efectes de la institucionalització del català en el camp educatiu hi guanya clarament quan s’aproxima als parlants que hi estan més exposats. A més, en comparació amb infants i preadolescents, que també s’hi exposen a diari, les trajectòries de socialització dels adolescents són més dilatades i és en aquesta etapa que els grups d’iguals esdevenen el centre del seu món social i es configuren com un espai alliberat de la intervenció dels adults, també sobre els usos



lingüístics. Encara en comparació amb infants i preadolescents, els adolescents han tingut més temps per a desenvolupar les habilitats argumentatives i una certa reflexivitat sobre les qüestions lingüístiques, i en ocasions poden presentar posicionaments incipientment polititzats. Finalment, i tot i que aquests avantatges podrien quedar reforçats seleccionant participants de 17 o 18 anys, m'he concentrat en estudiants de 4t d'ESO, l'últim curs de l'educació obligatòria, perquè és l'últim en què es pot accedir a espais amb una barreja més o menys efectiva d'adolescents amb diferents trajectòries lingüístiques, estatus socioeconòmics i perspectives acadèmiques i laborals. A partir de l'educació post-obligatòria augmenta, en canvi, la uniformitat entre els grups que s'orienten al batxillerat i la universitat i els que ho fan, en canvi, a cicles formatius o al mercat laboral.

Finalment, vull explicitar també els motius personals que han fet que em dedicara a l'estudi la interfície entre llengua i societat i que m'han portat, també, a comparar els casos del País Valencià –i de Castelló– i de Catalunya. Castelló de la Plana i Barcelona han estat i són les meues dues llars, els espais que visc quotidianament i que m'agradaria arribar a comprendre i transformar. I dic transformar perquè la decisió d'emprendre aquesta tesi no parteix només de la curiositat intel·lectual. Subscriu les paraules de Glyn Williams quan afirma que “my interest in the study of language in society derives largely from having been raised with a minority language as my mother tongue” (1992: xi). Ser parlant d'una llengua minoritzada m'ha generat la inquietud acadèmica que esmenta Williams, però és també el que m'ha portat a polititzar aquesta experiència i a transformar-la en activisme en moviments socials que fan de la revitalització lingüística un –si no el principal– dels seus objectius. És també per a proporcionar eines i una comprensió més aprofundida de la realitat social sobre la qual actuen que he concebut aquest treball. Crec que explicitar el meu posicionament ara i ací és un exercici de reflexivitat que no va en contra del rigor i del distanciament que he intentat –i que espere haver aconseguit– imprimir sobre la meua aproximació a les dades, ni tampoc descarta un posicionament empàtic amb les experiències dels participants. Si m'he de quedar amb una lliçó d'aquesta tesi, diria que és la capacitat de relativitzar la meua posició i d'aprendre de les experiències, dels posicionaments i de les veus dels *altres*.

## 1.1. Preguntes de recerca

L'enquadrament d'aquest treball en els anomenats *mètodes combinats* fa que aquest estudi s'enfoque a partir de preguntes de recerca de caràcter quantitatiu, que s'orienten fonamentalment a conèixer la freqüència i la distribució dels usos del català, el castellà i les llengües immigrants des d'una perspectiva macrosocial; amb preguntes de recerca de caràcter qualitatiu, que en canvi s'orienten a entendre, des d'una perspectiva microsocia, els posicionaments dels parlants i la negociació de les tries lingüístiques i les identitats socials en els espais de trobada cara a cara. Especialment en el segon cas, la lògica de l'anàlisi és bàsicament de caràcter inductiu i s'orienta, a partir d'aquestes preguntes, a fer emergir nous

fenòmens i noves categories, no sempre previstos en el marc teòric i la literatura prèvia, que permeten completar i continuar desenvolupant la teoria.

La pregunta general que tracta de respondre aquesta tesi és *com construeixen les identitats lingüístiques i socials els adolescents dels territoris de llengua catalana a partir dels seus posicionaments i usos lingüístics a la llar, a l'aula i en la socialització amb iguals*. La meua aproximació a l'anàlisi de les dades s'ha basat, però, en preguntes més específiques en què es desglossa aquest interrogant general. D'una banda, i lligant amb el focus d'interés més quantitatiu, es tracta de conèixer i descriure *quin ús es fa del català, el castellà i les llengües immigrants a la llar, a les aules i en els grups d'iguals*. En segon lloc, i atès que considere els parlants com a actors amb una certa autonomia sobre les seues tries, i amb capacitat de descriure, avaluar i justificar els seus comportaments, es tracta de saber *com es posicionen els diferents actors i com es negocien les tries lingüístiques en la interacció en cadascun d'aquests espais, i també quins marcs normatius regulen aquests intercanvis i com els avaluen els participants*. En tercer lloc, i enfrontant la qüestió de les identitats socials dels adolescents, em pregunte de manera genèrica *quin tipus d'identitats resulten rellevants en els seus entorns de socialització i què les caracteritza*, i de manera més específica *quines relacions s'estableixen entre els usos lingüístics i la construcció i la negociació de les identitats lingüístiques i socials dels adolescents*. Finalment, s'ha de tenir en compte que aquesta tesi cobreix dades de dos territoris, Catalunya i el País Valencià, i en concret de tres localitats, Mataró, Manlleu i Castelló, i que a més contempla tres espais dins de cada localitat: la llar, els grups d'iguals i unes aules regides pel *model de conjunció en català* a les dues primeres i per un *model de línies amb convivència de dos programes lingüístics en la tercera*. Des d'aquest punt de vista, es tracta d'analitzar *quines diferències es detecten entre els espais concernits, i què ens diuen aquestes contrastos sobre la posició del català, el castellà i les llengües immigrants en aquests espais*.

Com subratlla principalment l'última pregunta, la tesi es planteja com un estudi comparatiu i s'ha formulat amb la intenció –i té per tant el potencial– de representar les experiències lingüístiques d'una mostra àmplia d'adolescents amb diferents trajectòries de socialització lingüística, que viuen en entorns caracteritzats per diferents majories lingüístiques, i que estan a més exposats a diferents polítiques lingüístiques, en el camp educatiu i en d'altres. Aquest potencial, però, també comporta alguna limitació. En efecte, un estudi d'aquestes característiques –especialment quan l'emprén un sol investigador– no pot basar-se en l'observació dels usos lingüístics en un treball de tipus etnogràfic. Aquesta tesi es fonamenta per tant en dades elicitades a través de qüestionaris sociolingüístics i entrevistes semiestructurades en grup, i doncs els arguments que aniré desenvolupant en els capítols d'anàlisi es basaran en l'anàlisi estadística de dades d'enquesta, d'una banda, i de l'altra en una reconstrucció i una interpretació dels usos lingüístics dels adolescents a partir de les narratives i els discursos en què els recontextualitzen, avaluen i (des)legitimen (van Leeuwen 2008) en les entrevistes en grup.

A més, per a fer operativa la recerca m'he hagut de centrar en un conjunt limitat de localitats de cada territori, com he indicat i explicaré de manera més extensiva en el capítol de mètodes.<sup>2</sup> Baste esmentar, per ara, que he seleccionat dues localitats catalanes, Mataró i Manlleu, pertanyents a dos àmbits territorials diferenciats –dins i fora de la Regió Metropolitana de Barcelona– i que es caracteritzen per percentatges de coneixement i ús del català inferiors o superiors a la mitjana de Catalunya, respectivament; i una localitat valenciana, Castelló, que m'ha permès fonamentar la comparació entre territoris i analitzar les experiències d'estudiants exposats a diferents models lingüístics educatius.

## 1.2. Estructura de la tesi

Aquest treball s'estructura en cinc parts i 11 capítols, comptant-hi aquesta introducció. La primera part conté un sol capítol, *Marc teòric*, en què explicite i desenvolupe els conceptes que guiaran l'anàlisi. El capítol s'inicia amb una introducció als camps de la *socialització lingüística* i la *política lingüística*, que fonamenten la meua aproximació als usos lingüístics a la llar i les aules. A continuació hi discutisc diferents plantejaments teòrics sobre la negociació de tries en situacions de contacte de llengües, que em serveixen per a encarar l'anàlisi dels usos lingüístics en la socialització amb iguals. Revisaré el model de la *diglòssia* de Charles A. Ferguson i Joshua A. Fishman; l'anàlisi de les *normes d'ús* en la sociolingüística catalana i la noció de *rol sociolingüístic* que proposa Natxo Sorolla; les aproximacions de Carol Myers-Scotton i John J. Gumperz a l'*alternança de codis* i als seus significats socials; les aportacions de la *teoria de l'adaptació a la parla* de Howard Giles i altres i la *teoria del disseny de l'auditori* d'Alan Bell; i finalment la perspectiva de l'*economia política de les llengües* i el model del *mercat lingüístic*, inspirats en l'obra del sociòleg Pierre Bourdieu, i també el camp d'anàlisi de les *ideologies lingüístiques* i, en particular, de les ideologies de l'*autoritat lingüística* que proposa Kathryn A. Woolard. Per a acabar, a l'últim apartat hi tracte diferents aproximacions a la construcció de les identitats lingüístiques i socials que emfasitzen l'agència del parlant però sense perdre de vista els condicionants estructurals i la necessitat de negociació i de reconeixement d'aquestes identitats en la interacció.

La segona part aproxima al lector la situació sociolingüística de Catalunya i el País Valencià però serveix, principalment, per a contextualitzar les dades i *interpretar* els fenòmens que descriuen els participants, en un nivell local i micro, sobre el rerefons dels processos històrics, polítics, econòmics i sociolingüístics que els condicionen en certa mesura. Els dos primers capítols, *Polítiques lingüístiques, usos lingüístics i identitats socials a Catalunya* i *Polítiques lingüístiques, usos lingüístics i identitats socials al País Valencià*, s'inicien cadascun amb un recorregut històric pel debat i la implantació d'unes polítiques lingüístiques pròpies, d'ençà de la recuperació d'un cert autogovern amb l'aprovació dels respectius Estatuts d'Autonomia. Aquests capítols també contenen una revisió de la literatura sobre usos lingüístics i identitats socials en cadascun dels territoris, i en conjunt dibuixen dos

---

<sup>2</sup> Vegeu →6.3.1. *Selecció de les localitats i els centres educatius*.

panorames ben contrastats quant al grau d'institucionalització del català en diferents camps socials, a la seua legitimitat per a l'ús públic i a la capacitat d'atracció de parlants. La segona part es clou amb un capítol, *Les localitats i els centres educatius*, en què faig una caracterització sociodemogràfica i demolingüística de les tres localitats en què he desenvolupat finalment l'estudi: Mataró, Manlleu i Castelló. També conté una primera aproximació als centres educatius de la mostra i a la seua ubicació en l'entramat urbà de les localitats.

La tercera part conté un sol capítol, *Mètodes*. En primer lloc, emmarque la tesi en el projecte RESOL de la Universitat de Barcelona, al disseny general del qual he sumat les dades de Castelló. A continuació tracte la generació de dades: descriu les tècniques seleccionades, qüestionaris sociolingüístics i entrevistes semiestructurades en grup; explicite els criteris i el procés de selecció de la mostra; i ressenye el desenvolupament del treball de camp. Tracte, per últim, els mètodes d'anàlisi de dades. D'una banda, les preguntes dels qüestionaris i les opcions de resposta amb què he construït les variables dependents –índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües en els diferents espais de socialització– i les variables independents, de tipus sociodemogràfic i sociolingüístic. Quant a l'anàlisi qualitativa, hi detalle els criteris de transcripció i el procés de codificació temàtica i d'anàlisi de les dades.

La quarta part, dedicada a l'anàlisi, condensa el gruix de la tesi i està formada per quatre capítols. El primer, *Anàlisi quantitativa dels usos lingüístics a la llar, a l'aula i amb companys de classe*, és una aproximació a la freqüència d'ús del català, el castellà i les llengües immigrants en aquests espais. Després d'una breu caracterització sociodemogràfica i sociolingüística de la mostra, cadascun dels apartats s'ocupa dels usos en un d'aquests espais: en primer lloc, hi analitze les tendències generals de cada localitat; en segon lloc, hi contraste les diferències entre centres educatius a dins de cada localitat; i en tercer i últim lloc, hi pose en relació els usos amb diferents variables independents de tipus sociodemogràfic i sociolingüístic. En l'últim apartat hi presente els resultats d'una anàlisi de conglomerats que m'ha permès classificar els participants en sis perfils en funció dels usos a la llar, a l'aula i amb companys de classe, i que els situa en un contínuum als extrems del qual s'ubiquen els que viuen instal·lats en l'ús del català, d'una banda, i els que fan un ús exclusiu del castellà, de l'altra.

L'anàlisi de les dades quantitatives reflecteix un contrast notable entre les realitats sociolingüístiques de Mataró, Manlleu i Castelló. Els següents capítols, en què ja em concentre en l'anàlisi qualitativa, permeten aprofundir en aquests processos i contemplar-los des del punt de vista i a través de les veus dels adolescents mateixos. El primer d'aquests capítols, *Anàlisi qualitativa dels usos lingüístics a la llar*, arranca d'una concepció dels adolescents –en el seu rol de fills– dels progenitors i d'altres membres de la família com a *actors* de la política lingüística familiar, amb capacitat de triar i d'intervenir sobre les tries de la resta de membres. L'espai de la llar, a més, no roman impermeable a la pressió dels usos lingüístics que prevalen fora de la llar, i aquestes tensions es manifesten sovint en forma de dificultats per a *reproduir* les llengües en una posició minoritària.

El segon d'aquests capítols, *Anàlisi qualitativa dels usos lingüístics a l'aula*, posa el focus sobre les polítiques lingüístiques que regeixen els usos a les aules, i més en concret sobre el *model de conjunció en català* a Mataró i Manlleu i sobre els programes lingüístics en què es concreta el *model de línies* valencià a Castelló. En aquest capítol m'aproxime de nou a l'anàlisi considerant els adolescents –ara en el seu rol d'estudiants– i els professors com a *actors* de la política lingüística. A més, partisc d'una concepció dels usos lingüístics a l'aula com un fenomen multidimensional i estructurat en diferents activitats i espais, cosa que em permet refinar l'anàlisi i entendre, per exemple, quins actors incorporen usos contradictoris amb el disseny de les polítiques lingüístiques educatives, en quines activitats i en quins espais ho fan, i com es reflecteix tot plegat en la percepció d'institucionalització del català.

Finalment, el capítol *Anàlisi qualitativa dels usos lingüístics amb iguals* ens immergeix en el centre del món social dels adolescents: els seus grups d'iguals. En aquest camp discutisc, en primer lloc, la seua percepció d'*expertesa* i *autoritat* lingüístiques, que pot habilitar o inhibir l'escenificació de determinats rols sociolingüístics, i que els estudiants mobilitzen sovint quan han de justificar els seus posicionaments, de manera reflexiva, en les entrevistes. El nucli del capítol es configura a l'entorn dels rols sociolingüístics que despleguen aquests adolescents quan es troben entre iguals i de les discrepàncies que es poden observar respecte la(es) seua(es) llengua(ües) familiar(s); dels marcs normatius cap als quals s'orienten en la negociació de les tries lingüístiques; i finalment del paper que juguen en aquests processos tant les majories lingüístiques (percebudes) com les ideologies lingüístiques que construeixen determinades llengües com a universalment accessibles i legitimades per a l'ús públic, i d'altres com a llengües d'ús limitat a un subconjunt dels parlants. Aquest capítol s'ocupa, per últim, dels processos de construcció i negociació de les identitats socials dels adolescents en aquests espais. Veurem quin paper juguen les llengües com a criteris d'afinitat en la construcció dels seus grups d'iguals, quines categories i identitats juvenils resulten rellevants i significatives en els seus entorns de socialització, i com l'escenificació de determinats rols sociolingüístics i l'orientació cap a determinades varietats lingüístiques s'imbrica amb altres elements semiòtics, pràctiques d'oci i posicionaments ideològics en la construcció d'algunes d'aquestes categories.

La cinquena i última part conté només un capítol, *Conclusions*, que s'inicia amb una recapitulació dels resultats de l'anàlisi; que tracta, en segon lloc, algunes implicacions i propostes pràctiques que en deriven; i que apunta per últim algunes línies de recerca futura. Abans d'arribar-hi, però, cal retornar a la casella d'eixida. Comence, tot seguit, presentant-vos les disciplines, perspectives teòriques i conceptes que han estat útils en aquest recorregut per la construcció i la negociació de les identitats lingüístiques i socials dels adolescents en la seua socialització a la llar, les aules i els grups d'iguals.

## PART I. MARC TEÒRIC

## 2. Marc teòric

La finalitat d'aquesta tesi és descriure i interpretar els usos lingüístics i els posicionaments envers el català, el castellà i les *llengües immigrants* (Extra i Yağmur 2012) d'un conjunt d'adolescents, estudiants de 4t d'ESO amb diferents orígens lingüístics, escolaritzats mitjançant diferents models lingüístics i residents en dues localitats de Catalunya, Mataró i Manlleu, i una localitat del País Valencià, Castelló. A més, tracta la relació que es pot establir entre aquests posicionaments i la construcció i l'escenificació de les seues identitats lingüístiques i socials en la socialització amb iguals. Afrontaré aquestes qüestions a partir d'una anàlisi aprofundida, mitjançant mètodes quantitius i qualitius, de dades declarades sobre els seus usos lingüístics en tres de les principals esferes de socialització dels adolescents: la llar, les aules i els seus grups d'iguals. Amb aquest objectiu, la tesi es nodreix de diferents marcs teòrics i analítics que se situen a cavall entre la *sociolingüística de la minorització i l'establiment* de les llengües de base europea (Lamuela 1994; Vila 2016), l'*economia política de la llengua* i l'anàlisi de les *ideologies lingüístiques* que emanen de l'antropologia lingüística de base nord-americana (Irvine 1989; Gal 1989; Woolard 1989, 2016) i, finalment, d'una aproximació post-estructuralista a la negociació de les identitats lingüístiques i socials en la interacció (Bucholtz i Hall 2005; Block 2007).

Aquest marc teòric incorpora, a més, la discussió de diferents subdisciplines, teories i models d'anàlisi que han resultat rellevants en l'aproximació a les dades en diferents nivells. En primer lloc, la *socialització lingüística*, que s'ocupa dels processos de construcció dels repertoris lingüístics i de les posicions de subjecte dels parlants a partir de l'anàlisi de les seues pràctiques lingüístiques en diferents espais. En segon lloc, la *política lingüística*, que tracta les vies per les quals diferents agents –institucionals i d'altres tipus– intenten intervenir sobre les competències, els usos i les mentalitats o ideologies dels parlants. La combinació d'aquestes perspectives m'ajuda a centrar l'anàlisi de les primeres etapes de socialització i de la construcció dels repertoris lingüístics dels parlants abans d'entrar en els seus grups d'iguals, l'autèntic centre gravitatori de la vida social dels adolescents i el focus d'atenció principal d'aquesta tesi. En aquest camp, a les fonts teòriques esmentades adés hi sumaré una inspecció sumària de diferents perspectives sobre la negociació, els condicionants i els significats socials de les *tries lingüístiques*, un concepte que autors com Coulmas (2013) identifiquen com el nucli essencial de tota aproximació sociolingüística.

### 2.1. Socialització lingüística i polítiques lingüístiques. De la llar a les aules

Tal com ho fan les trajectòries lingüístiques dels adolescents, aquesta tesi pren com a punt de partida els processos d'adquisició i activació de l'ús de les diferents llengües en contacte a Catalunya i el País Valencià que es produeixen a cavall de la llar i les institucions educatives, abans d'endinsar-nos en el terreny de la construcció i la negociació de les

identitats lingüístiques i socials dels adolescents amb iguals. Cosa que té un cert sentit, si tenim en compte que els parlants no arriben com una *tabula rasa* a aquesta etapa, que Penelope Eckert (1998) ha definit com una mena d'*bivernacle* (*boothouse*) per al creixement i la maduració de les identitats socials. Mentre que en aquesta tesi vull fer èmfasi en l'agència dels parlants i les seues possibilitats de negociar una posició de subjecte coherent amb els seus interessos i gustos i amb la manera com ells mateixos es perceben, més enllà dels condicionants estructurals, és clar que no tots els parlants arriben als patis i altres espais de socialització amb iguals en les mateixes condicions i amb els mateixos recursos a l'abast. Les seues experiències lingüístiques a la llar i a les aules, que en les societats contemporànies (encara) funcionen com les principals agències de *reproducció* lingüística i de *producció* de (nous) parlants, respectivament (Nelde, Strubell i Williams 1996; Williams 2005), representen en aquest sentit una aportació de primer ordre al repertori comunicatiu del parlant i a la seua concepció del *jo*, que més endavant despleguen i negocien en la interacció amb altres parlants. A més, es tracta de dos espais en què els infants i adolescents disposen d'un poder de decisió limitat en comparació amb els adults que hi intervenen –de manera destacada, els seus progenitors, mestres i professors– i en què, especialment en el cas de l'escola, existeixen polítiques públiques que condicionen quins recursos lingüístics es consideren legítims i cal aprendre i les expectatives que els estudiants hi activen l'ús de determinades llengües i hi restringisquen, per contra, l'ús d'altres.

Per a explicar aquests processos prenc com a punt de partida els paradigmes de la *socialització lingüística* i les *polítiques lingüístiques*. La primera perspectiva crida la nostra atenció sobre el fet, fonamental, que aquestes identitats lingüístiques i socials es construeixen sobre el solatge que van deixant-hi els usos lingüístics en diferents espais, que indiquen al parlant no només les maneres de fer servir de manera adequada i intel·ligible els recursos lingüístics de què disposa i amb què s'identifica (o no), sinó també les identitats que resulta viable reclamar i escenificar en la interacció a partir d'aquestes experiències. La segona emfasitza, en canvi, les regulacions que existeixen en aquest accés als recursos lingüístics i el paper que hi juguen els diferents actors socials presents, no només els adults responsables de la criança i de l'educació dels infants i adolescents, sinó també els infants i adolescents mateixos, que consideraré en tot moment com a agents actius amb possibilitat de reproduir però també de qüestionar, de resistir-se i en definitiva d'alterar aquesta previsió.

### 2.1.1. La socialització lingüística

Si bé no s'hi inscriu de ple, aquesta recerca s'inspira en bona mesura en el paradigma de la *socialització lingüística* (Schieffelin i Ochs 1986; Garrett i Baquedano-López 2002; Kulick i Schieffelin 2004; Garrett 2007; Duranti, Ochs i Schieffelin (ed.) 2011). Les recerques emmarcades en aquesta tradició analitzen “the process through which a child or other novice acquires the knowledge, orientations, and practices that enable him or her to participate effectively and appropriately in the social life of a particular community”



(Garrett i Baquedano-López 2002: 339). Schieffelin i Ochs apunten que aquest procés es produeix com a conseqüència de l'ús lingüístic en diferents espais. En la seua visió, “the process of becoming a competent member of society is realized to a large extent through language, by acquiring knowledge of its functions, social distribution, and interpretations in and across socially defined situations” (1986: 168). Un altre tret bàsic d'aquesta perspectiva és l'èmfasi en l'agència de l'aprenent, i doncs la concepció de la socialització com un procés interaccional i en cap cas unidireccional: d'acord amb les autores, l'aprenent “is not a passive recipient of sociocultural knowledge but rather an active contributor to the meaning and outcome of interactions with other members of a social group” (*ibid.*: 165). Com veurem, això té una importància cabdal a la llar i a les aules, en què els infants i adolescents poden acceptar i adaptar-se a les posicions de subjecte que els proporcionen els progenitors i les institucions educatives però també poden rebutjar-les o resistir-s'hi.

A l'inici, les recerques emmarcades en aquesta tradició se centren en el desenvolupament de la *competència comunicativa* (Hymes 1972) i de les habilitats per a fer un ús socioculturalment apropiat de les llengües, especialment durant la infància. Més endavant s'ha produït una certa expansió tant pel que fa a l'edat dels subjectes com als fenòmens i els camps socials que abasten les recerques. Sobre la primera qüestió, Baquedano-López i Hernandez subratllen que la socialització lingüística no finalitza amb l'arribada a l'edat adulta, sinó que s'ha d'entendre “as a process that shapes the linguistic and social development of individuals across the lifespan” (2011: 198). Quant al segon aspecte, un factor decisiu va ser l'aplicació d'aquesta proposta teòrica i metodològica fora de contextos monolingües a escenaris post-colonials o de diàspora migratòria, cosa que ha cridat l'atenció entre altres sobre els processos de substitució lingüística (Kulick 1992) i de revitalització (Friedman 2011).<sup>1</sup> A més, i en un punt que connecta especialment amb els interessos d'aquesta tesi, Garrett (2007) ha emfasitzat el rol dels processos de socialització lingüística sobre la construcció i la negociació de diferents identitats i posicions de subjecte en la interacció. En reproduïsc un extracte força llarg per la seua claredat i rellevància. L'autor observa que, a partir de la seua socialització lingüística, el parlant esdevé conscient de

what social roles and categories of identity exist in one's social world, and which among them are potentially viable options for oneself; how one's choices among those options are likely to be interpreted and evaluated by others, and what social consequences are likely to result; how engaging in particular kinds of activities indexes (either directly or indirectly) particular roles, statuses and identities [...] how one goes about inhabiting or enacting such roles and statuses oneself; and how one manages multiple, shifting identities that overlap and intersect in complex ways, and may sometimes conflict (2007: 233-34)

En l'apartat de les diferències, cal dir que els estudis que s'inscriuen en aquesta tradició es basen principalment en mètodes etnogràfics i en estudis de caràcter longitudinal, que proporcionen dades i anàlisis detallades del procés de desenvolupament d'un conjunt limitat d'individus. És en aquest aspecte que la present tesi se'n distancia sensiblement. En

---

<sup>1</sup> Per a un llistat més exhaustiu i relativament recent dels fenòmens de què s'ocupa aquesta recerca, vegeu Duranti, Ochs i Schieffelin (ed.) (2011).

efecte, prenc com a punt de partida una aproximació a partir de *mètodes combinats (mixed methods)* (Creswell 2008) i m'aproxime als usos lingüístics dels participants a partir de qüestionaris sociolingüístics i d'entrevistes semiestructurades en grup en què els estudiants recontextualitzen els seus usos lingüístics. Més enllà de la diferència metodològica, la tesi s'inspira en l'aportació teòrica central d'aquest corrent perquè considera que és en els usos lingüístics situats en diferents espais que els adolescents construeixen els seus *repertoris lingüístics* (Busch 2012, 2015); que esdevenen conscients dels valors socials de les varietats lingüístiques en concurrència i dels constrenyiments socials a l'ús lingüístic, i que s'hi orienten i els incorporen progressivament en forma d'*habitus* comunicatius, un concepte que deriva de l'obra del sociòleg Pierre Bourdieu i que tractaré amb més deteniment en un apartat posterior; i que desenvolupen una *posició de subjecte* lingüístic que comprén tant la seua autopercepció com a parlants com la identitat que posen a disposició i negocien amb els seus interlocutors.

En concret, la tesi es basa en l'anàlisi de dades elicitades en qüestionaris i entrevistes sobre els usos lingüístics en tres espais centrals per a la socialització lingüística dels adolescents: la llar, els centres educatius i els seus grups d'iguals. En un primer moment, i a causa de l'atenció primordial als aprenents d'edats més primerenques, els estudis sobre la socialització lingüística s'havien concentrat especialment en l'anàlisi dels usos a la llar i als centres educatius. Amb tot, també s'ha produït un moviment més o menys recent cap a la consideració dels processos de socialització lingüística amb iguals des d'aquesta perspectiva (*cf.* Goodwin i Kyratzis 2011). Com observa Garrett, “[l]anguage socialization occurs primarily through interactions with older or otherwise more experienced persons [...] but also, in most cases, through interactions with peers” (2007: 233). En aquesta tesi, que se situa en la perspectiva d'una *sociolingüística de l'establiment i la minorització de llengües* (Lamuella 1994; Vila 2016), aquesta observació ens porta a considerar el rol dels usos lingüístics amb iguals en els processos de manteniment i substitució lingüística (*cf.* Sorolla 2016). No es pot perdre de vista que “children may be actively transforming, not merely passively absorbing, the ideologies and practices promoted by caregivers and other adults” (Friedman 2011: 644) i que, en conseqüència, cal parar esment a les possibles transformacions respecte de les expectatives dels progenitors en els seus projectes de reproducció lingüística i dels poders públics i els diferents actors al càrrec de les polítiques lingüístiques. A més, no es pot perdre de vista que d'acord amb alguns investigadors els grups d'iguals i les pràctiques de socialització en aquest camp podrien tenir un impacte més pregon en la construcció de les identitats socials dels adolescents que la socialització a la llar o a les aules (Harris 1995).

### 2.1.2. Les polítiques lingüístiques

Tant la llar com les aules són espais caracteritzats en major o menor mesura per l'existència d'una certa regulació de l'ús lingüístic i per la presència de diferents *actors* que tracten d'influir els comportaments dels parlants. És per això que, per a afrontar l'anàlisi de la

socialització lingüística dels adolescents, cal que ens endinsem en el camp de la *planificació* o la *política lingüística*. D'acord amb Cooper, “[l]anguage planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes” (1989: 45). El model de Cooper actualitza la proposta de Kloss (1969), que suggereix una distinció entre la *planificació del corpus* o del sistema de la llengua (cf. Haugen 1983) i la *planificació de l'estatus* o de les funcions socials de la llengua, i hi afegix la *planificació de l'adquisició* de la llengua. Més recentment, autors com Spolsky (2004, 2009) o Vila (2012, 2014) han proposat completar el model de Cooper amb un quart element: les *mentalitats, representacions* o *ideologies lingüístiques* dels parlants. Spolsky, en concret, ha proposat centrar l'atenció en tres aspectes: les *pràctiques lingüístiques*, les *creences* o *ideologies lingüístiques* i finalment la *gestió lingüística* o *planificació* pròpiament. D'acord amb el seu model, “[l]anguage practices develop and are influenced in large measure by the external social context, and include the necessity of choice among available variants on the basis of beliefs that assign values to the variants. Language management, then, becomes an attempt to modify the values or practices of someone else” (2004: 186).

Tot i que la meua aproximació a les polítiques lingüístiques familiars i a les aules és bàsicament deutora del model de Spolsky, estic d'acord amb Vila (2014) quan observa que el terme *gestió*, que evoca una certa idea de “neutralitat”, “imparcialitat” i “despolítització”, resulta poc intuïtiva quan es tracta de fer referència precisament als intents explícits d'influir les pràctiques i les creences dels parlants. És per això que en l'anàlisi anomenaré *intervenció* els intents més o menys deliberats d'influir sobre els usos i les ideologies d'altres parlants. Un aspecte interessant dels models de Spolsky i Vila és que qüestionen la limitació de les polítiques lingüístiques a l'acció de les institucions i les agències governamentals. Per exemple, Spolsky (2009) s'ocupa dels múltiples camps socials en què s'intervé sobre els usos i les preferències dels parlants, començant per la família i acabant per les institucions supranacionals, i passant a l'entremig per les institucions religioses, el món del treball o les forces armades, entre altres. A més, aquests i altres autors han emfasitzat recentment la multiplicitat d'*actors* de les polítiques lingüístiques (Ricento i Hornberger 1996; Ricento (ed.) 2006; McCarty 2011; Zhao 2011; Cassels Johnson 2013; Vila 2014). La meua anàlisi dels usos lingüístics a la llar i a les aules parteix en aquest sentit de la consideració dels progenitors i altres membres de la família, dels docents, i dels adolescents –en el seu rol de fills, germans, estudiants, etc.– com a actors de les polítiques lingüístiques, és a dir, com a agents actius i no mers receptors passius de les pràctiques i les intervencions de la resta d'actors. Cal tenir en compte, en aquest sentit, que quan existeixen regulacions que transcendeixen el posicionament d'aquests actors sobre el terreny, com ocorre de manera evident en el cas de les aules, el posicionament dels docents i els estudiants resulta clau tant en l'èxit com en el qüestionament i l'eventual fallida de les polítiques institucionals.

La meua aproximació està marcada també per les propostes teòriques dels autors del projecte *Euromosaic*, sobre la reproducció de les minories lingüístiques a Europa (Nelde,

Strubell i Williams 1996; Williams 2005). En primer lloc, per la diferenciació entre *reproducció* i *no reproducció*, que afecta els usos a la llar. Tal com ho defineixen, “[i]n referring to language reproduction we refer to the inter-generational transmission of the language [...] [c]onversely, non-reproduction refers to a process where children do not speak the language that was spoken by their parents” (Nelde, Strubell i Williams 1996: 5-6). Tanmateix, la noció que m’interessa més és la d’*institucionalització*, que fa referència a “the extent to which a language is institutionalised in a variety of contexts so that it is employed without any reflection on the part of the public in general” (Nelde, Strubell i Williams 1996: 12; vegeu també Williams 2005: 150-190). A aquest concepte hi sumen la *legitimació*, que es refereix al reconeixement legal i simbòlic de les llengües a partir de declaracions d’oficialitat, per exemple. Com apunten els autors, “in some respects, institutionalisation is more important in the sense that it is possible to legitimise a language without necessarily having any influence upon the use of that language” (Nelde, Strubell i Williams 1996: 12). Un dels autors de l’informe desenvolupa més el concepte d’institucionalització en un treball posterior (Williams 2005) on observa que, a diferència de la idea de distribució funcional que implica la *diglòssia* en Fishman (1972),<sup>2</sup> no pressuposa l’existència d’un consens entre actors racionals, sinó que “is ingrained with power” i està sotmesa a “different struggles over normativity” (Williams 2005: 33). En la visió de l’autor, l’estabilització de l’ús lingüístic en el procés d’institucionalització d’una llengua en diferents esferes “involves the subject positions that open up for the individual to occupy or to reject in relation to particular objects” (*ibid.*: 150). En el cas que ens ocupa, per exemple, l’expectativa que els estudiants han d’ocupar una posició de subjecte catalanoparlant a l’aula depèn, en bona mesura, del grau en què se n’haja arribat a institucionalitzar l’ús, a partir del disseny dels models lingüístics educatius però també de les pràctiques dels docents a les aules.

El concepte d’institucionalització manté certs paral·lelismes amb altres propostes que han mirat d’entendre l’impacte de les polítiques lingüístiques institucionals sobre els usos interpersonals. En la sociolingüística catalana, Bastardas (1991) s’inspirava en el model quebequès (Corbeil 1980) per a sostenir que els canvis en les *comunicacions institucionalitzades*, en la relació dels ciutadans amb els poders públics, podien comportar a la llarga un canvi en les *comunicacions individualitzades*, en els usos interpersonals, sense necessitat de recórrer a intervencions sobre l’àmbit privat, poc legitimades en el marc de les democràcies liberals. Tanmateix, a Bastardas (2003) l’autor relativitza aquest plantejament per la resistència que demostren les normes socials que limiten l’ús del català en les relacions intergrupals, especialment en entorns amb presència escassa de catalanoparlants familiars. Més endavant, el mateix autor ha teoritzat un principi de *subsidiarietat lingüística* com a fonament d’un multilingüisme sostenible (Bastardas 2004, 2005). Aquest principi estableix que totes les funcions socials que es puguin desenvolupar en una llengua local no s’haurien de dur a terme en una llengua de més abast. D’aquesta manera, s’afavoreix la preservació de

---

<sup>2</sup> Vegeu →2.2.1. *Diglòssia i àmbits d’ús*.

funcions socials significatives per a les llengües locals i la reproducció d'espais d'ús i de l'interès per l'aprenentatge de les llengües en qüestió. En una línia similar, el filòsof Philippe van Parijs (2011) ha apostat per l'establiment de *règims de territorialitat lingüística* –una idea basada en el *principi de territorialitat* que a casa nostra ha popularitzat, entre altres, Ninyoles (1976)– en què una llengua ocupa les funcions màximes de la societat: en la seua visió, la representació política, l'estatus de llengua oficial de les institucions i l'ús com a llengua d'escolarització. L'establiment d'aquests règims afavoreix i motiva l'aprenentatge de la llengua “reina” en cada territori i, a més, incrementa les possibilitats que funcione com a llengua franca en les interaccions multilingües que tenen lloc en el territori, en la mesura que és la garanteix la màxima inclusió d'interlocutors en el major nombre d'interaccions.

Finalment, aquesta discussió també presenta certs paral·lelismes amb el model de l'*establiment de les llengües* de Lamuela (1994), un procés que porta una llengua a exercir el que anomena la *màxima funció discriminant* en un territori donat: ras i curt, en aquest procés el coneixement i l'ús d'aquesta llengua esdevé un requisit per a la participació en la societat i per tant s'erigeix com a mecanisme d'inclusió i exclusió social. Més recentment, l'autor mateix ha completat aquest model amb la noció d'*instal·lació*, que li permet donar compte de situacions a mig camí entre la *subordinació* i l'*establiment* i que permeten la continuïtat de grups lingüístics minoritaris en el si d'una societat amb una llengua establerta. En aquests casos, cal garantir que “[s']obté per a una llengua donada el grau mínim de constricció a favor del seu ús”, a partir de normes d'ús implícites i explícites, “que garanteixi[n] aquest ús i la transmissió intergeneracional de la llengua” (Lamuela 2004: 229).

Tant les polítiques d'establiment lingüístic com, en menor mesura, les que tendeixen a la institucionalització d'una llengua en un nombre variable de camps socials poden contribuir a consolidar els usos públics d'una llengua prèviament minoritzada i, de bracet de polítiques de bi- o plurilingüïtzació de la població, legitimar-ne l'ús més enllà dels seus parlants nadius. Més endavant reprendré aquesta discussió, que relligaré amb la discussió de les ideologies de l'*autenticitat* i l'*anonimat* que planteja Woolard (2008a, 2008b, 2016: 21-38). Abans d'això, i abans també d'endinsar-nos en els usos amb iguals dels adolescents, deixeu-me tractar breument algunes peculiaritats de les polítiques lingüístiques familiars i educatives i de la llar i les aules com a espais de socialització lingüística.

### 2.1.3. Socialització a la llar i polítiques lingüístiques familiars

A hores d'ara és pràcticament un lloc comú dels estudis sobre el manteniment i la substitució lingüístiques expressar, en un punt o altre, la centralitat de la reproducció familiar de les llengües en les perspectives de revitalització. No és sorprenent si ens atenem al pes específic del model del *capgirament de la substitució lingüística* fishmanià (Fishman 1991, Fishman (ed.) 2001) i la seua insistència que, si no s'assegura la reproducció de la llengua en la família i la comunitat, “all else can amount to little more than biding time” (1991: 399). Amb tot, hi ha algunes premisses de les versions més simplificades d'aquest argument que

cal sotmetre a revisió crítica. La primera té a veure amb el posicionament de progenitors i els fills com a *actors* de les *polítiques lingüístiques familiars* (King, Fogle i Logan-Terry 2008; Spolsky 2009: 10-30; Curdt-Christiansen 2013) i la idea que la decisió dels primers de transmetre la llengua a la descendència és una condició suficient per a la reproducció lingüística, especialment quan es tracta de llengües minoritzades. La segona afronta la idea que la llengua inicial, resultat de la reproducció en la família, estableix un patró de comportament que es manté estable, més endavant, en diferents camps socials i etapes vitals. Hi ha encara un tercer element, clarament imbricat amb aquestes dues observacions, i és que la família no constitueix “a closed sociolinguistic unit” (Spolsky 2009: 30): sobre els usos lingüístics a la llar hi operen els mateixos condicionants que en la resta d’esferes socials, de manera que “por lo general, la reproducción intergeneracional en la familia es más una consecuencia y no tanto una causa” (Ramallo 2012: 173) de la vitalitat de les llengües i també del seu valor social. No es pot tractar, per tant, la família com un àmbit impermeable a la influència dels usos lingüístics dels seus membres fora de la llar; de les polítiques lingüístiques i de l’estructura del mercat lingüístic; ni, és clar, de l’estructura demolingüística i la presència dels diferents grups lingüístics en el territori –que condiciona, per exemple, les possibilitats d’aparellaments homogenis, entre parlants de la mateixa llengua, o la tendència a la formació de *parelles lingüísticament mixtes* (PLM) (Vila 1993; Boix-Fuster 2009; Boix-Fuster i Torrens (ed.) 2011), i el decantament d’aquestes parelles cap a una llengua o l’altra (Martínez de Luna 2012: 130-133).

Retornant a la primera crítica, no es pot perdre de vista que en molts casos la gestió lingüística familiar potser no esdevé en cap moment una qüestió de reflexió explícita, especialment en el cas de parelles homogènies que pertanyen a una majoria lingüística. En aquests casos, la reproducció dels usos habituals de la parella porta a reproduir aquesta llengua que previsiblement es consolidarà sense problemes en els usos a la llar. Quan es tracte de parelles homogènies i pertanyents a una minoria, aquesta qüestió també es pot prestar a poc comentari explícit, tot i que la condició minoritària fa més probable que la pressió de l’entorn es manifeste en una certa “importació” de la llengua majoritària a la llar. Finalment, en una part de les parelles homogènies pertanyents a una minoria i sobretot en les PLM hi ha més probabilitats que aquesta qüestió esdevinga matèria de reflexió explícita, i que els progenitors es posicionen com a actors d’una política orientada a reproduir les dues llengües de la parella o una sola d’aquestes llengües. En aquests casos, diferents estudis sobre la socialització lingüística a la llar i l’*adquisició bilingüe* (de Houwer 2007) han mostrat com sovint la tria d’una llengua –o dues, o més– per a adreçar-se als infants no garanteix que l’acaben fent servir activament. Estudiant les tries dels progenitors i els usos efectius dels infants en PLM neerlandès-altres llengües, de Houwer (2007) resalta la importància de la *frequència de l’input* en la llengua minoritària i de la *necessitat de comunicació* en aquesta llengua com a factors crucials, i emfatitza que fins i tot l’estratègia “un progenitor-una llengua” pot resultar insuficient si no es compleixen certes condicions.

Encara sense eixir dels confins de la llar, s'ha de tenir en compte que els membres de la família extensa i també els germans poden influir la socialització lingüística de l'infant. Smith-Christmas, per exemple, apunta que diferents membres de la família extensa “also participate in language shift by maintaining English as their peer group language and replying in English when addressed in Gaelic” i que “these linguistic practices socialise the children into the norms of language shift, resulting in the children’s low use of Gaelic” (2014: 511). Bona part dels usos a la llar tenen lloc més enllà de la interacció diàdica entre un dels progenitors i l'infant: molt sovint hi intervenen els dos membres de la parella, els germans o diferents membres de la família extensa que poden compartir o no el projecte de reproduir la llengua minoritzada. Per a analitzar aquest tipus de trobades amb més de dos interlocutors, a la llar però també en altres espais, en aquesta tesi recorreré a la distinció que formula Goffman (1981) entre la *comunicació dominant*, és a dir, dels enunciatos que s'adrecen al conjunt dels participants ratificats de la interacció, i la *comunicació subordinada*, és a dir, dels enunciatos que s'intercanvien entre dos o més participants ratificats però que no tenen com a auditori intencionat la resta dels participants. Veurem com, en el cas de les PLM, la consolidació d'una sola llengua –habitualment, la majoritària de l'entorn– en l'espai de la comunicació dominant en situacions amb més de dos participants socialitza els infants en la restricció de l'ús de l'*altra* llengua amb el progenitor que n'és parlant. En aquests casos, tant el progenitor com els germans que s'adrecen en la llengua majoritària al progenitor de llengua minoritària poden actuar com a models que habiliten l'infant a adreçar-s'hi també en aquesta llengua, i poden posar en risc la reproducció de la llengua minoritària.

Així doncs, fins i tot en els casos en què els progenitors intervenen conscientment sobre les tries per a reproduir una llengua determinada, assumir que l'èxit de la transmissió depèn només de la seua decisió significa donar per descomptada la seua autoritat per a fer prevaldre un determinat model de comportament i passa per alt tant l'agència dels descendents com la influència d'altres *esferes d'ús lingüístic* (Vila 2010: 60) sobre el seu comportament a la llar. Com recorda Spolsky, “as long as the home domain is closed, parents have the power to manage the language of their children, but once it becomes open to the outside pressures of peers and school, the family becomes the site of language conflict that reflects conflicts in the outside society, with children often rejecting their parents’ language” (Spolsky 2009: 22). Tan bon punt s'abandonen els confins de la llar, els usos lingüístics i la posició de subjecte que s'hi han heretat poden entrar en conflicte amb diferents regulacions dels usos i del valor de les llengües en els camps socials i les xarxes socials en què comencen a integrar-se els infants.

L'escola i el *grup d'iguals* resulten crucials, en aquest sentit, perquè solen representar el primer contacte amb el “món exterior” i la primera oportunitat d'importar pràctiques lingüístiques alienes a la llar que, d'acord amb autors com Harris (1995), poden tenir un efecte més pregon i de llarg abast que la socialització a la llar sobre la identitat social. D'aquí la importància que Fishman i altres autors donen a l'àmbit comunitari i a les estratègies de

manteniment d'un entorn propici a la llengua a reproduir més enllà de la llar, mitjançant la selecció del veïnat, la comunitat o l'escola (Spolsky 2009: 19-25). Per a tancar aquest apartat, cal dir que fins ara la majoria d'estudis qualitius sobre la transmissió intergeneracional a casa nostra s'han concentrat bàsicament sobre el rol dels progenitors en la (no) reproducció del català (Querol 1989; Montoya 1996; Montoya i Mas 2011; Boix-Fuster 2009; Boix-Fuster i Torrens (ed.) 2011; Bernat 2011). En centrar-se en la generació dels fills, aquesta tesi posa el focus sobre el paper dels descendents en l'èxit de la reproducció del català.

Tot plegat ens porta a la segona objecció: en efecte, no es pot pressuposar una relació necessària entre l'heretatge d'una llengua minoritzada a la llar i l'estabilitat dels usos i la identificació amb aquesta llengua al llarg de la *vida lingüística* del parlant (Woolard 2011). Hi ha diferents autors que n'alerten a partir d'una crítica als conceptes *llengua materna* (Vila, Galindo i Rosselló 2002) o *parlant nadiu* (Rampton 1990), que confonen diferents aspectes de la relació dels parlants amb les llengües dels seus repertoris. En aquesta tesi recorreré a la distinció que estableix Rampton entre l'heretatge (*inheritance*), relacionat amb la reproducció lingüística a la llar; l'expertesa (*expertise*), relacionada amb el coneixement efectiu de les llengües que componen el repertori dels parlants; i la identificació (*affiliation*), relacionada amb el lligam emocional amb les llengües.<sup>3</sup> Unes distincions que són habituals també en la recerca demolingüística a Catalunya, que distingeix entre coneixements lingüístics, llengua inicial i llengua d'identificació (vegeu entre altres Fabà 2005) com a aspectes molt sovint relacionats però no sempre coincidents. Veurem com, en les dades, això es manifesta en ocasions en discrepàncies entre la llengua inicial i el posicionament dels adolescents en diferents *rols sociolingüístics* (Sorolla 2016), un concepte que tractaré amb més deteniment tot seguit. Basta, de moment, constatar com Sorolla mateix ha detectat que, entre els preadolescents de les comarques centrals de la Franja, una quarta part dels catalanoparlants inicials adopten en canvi rols castellanoparlants quan es relacionen amb els seus iguals —és a dir, trien el castellà per a adreçar-se als seus companys de classe, que també els perceben com a castellanoparlants i s'hi adrecen en aquesta llengua.

Cal dir, finalment, que la no reproducció d'una llengua recessiva no és l'única discrepància possible entre l'heretatge lingüístic a la llar i l'escenificació de rols sociolingüístics i la identificació amb les llengües. La recerca sobre *nous parlants* de llengües minoritzades (O'Rourke i Ramallo 2011; O'Rourke i Pujolar 2013; O'Rourke, Pujolar, i Ramallo 2015) ha posat sobre la taula, precisament, el procés d'incorporació d'una llengua minoritzada que no s'ha heretat via transmissió lingüística intergeneracional sinó a través d'agències de producció com l'escola i altres. Aquestes recerques apunten a les dificultats amb què topen sovint aquests perfils de parlants per a ser reconeguts com a *parlants legítims* de les llengües

---

<sup>3</sup> He preferit "identificació" a una traducció literal com a "afiliació" perquè resulta poc transparent en català i corre el risc de llegir-se en sentit recte i no metafòric —a partir de la primera accepció del DIEC2: *1 v. tr. [LC] Fer entrar (algú) com a membre en una societat, una congregació, un partit polític, etc.*



minoritzades, cosa que revela l'existència de tensions entorn de l'autoritat lingüística (Woolard 2016). O'Rourke i Ramallo (2011) i O'Rourke (2015), per exemple, han destacat la tensió entre el reconeixement de les varietats tradicionals de l'irlandès i el gal·lec, rebudes per transmissió lingüística intergeneracional com a indicis d'autenticitat, i el reconeixement de l'autoritat de l'estàndard cap al qual s'orienten sovint els *nous parlants*.

Aprofitant aquest incís, aprofite per a recordar que tot i que sovint aquestes tensions deriven en una manca de reconeixement de la legitimitat dels nous parlants i en dificultats per a l'ús de la llengua amb els seus parlants nadius (McEwan-Fujita 2010), hi ha altres casos en què el reconeixement de l'autoritat de l'estàndard deriva també en una devaluació de les formes de parla tradicionals, per exemple del cors (Jaffe 2011) o del francès d'Ontàrio i el Quebec (Heller 2006). O'Rourke i Ramallo han observat que “[w]hile language policies in many minority language contexts have succeeded in raising the status of the low-prestige language, these policies have not necessarily raised the prestige of the native speaker whose variety of language has undergone a stigmatisation in the light of a newly created standard form of language” (2011: 143). Sovint, aquesta diferència d'avaluació apareix imbricada amb el posicionament en la classe treballadora d'aquests parlants nadius, un aspecte que ha ressaltat Heller i que també destaca Frekko (2009b, 2013) quan, en un curs de català per a adults, observa que “the emphasis on normativity inside and outside the classroom in Catalonia tends to undermine the linguistic authority of working-class native Catalan speakers and bolster the authority of middle-class speakers, whether native or non-native” (2013: 2). Com veurem, aquestes observacions tenen un cert impacte en l'avaluació de la parla dels catalanoparlants familiars de Castelló.

#### 2.1.4. Socialització a les aules i polítiques lingüístiques educatives

Les institucions educatives són un dels àmbits de socialització per excel·lència per als infants i adolescents. En escoles i instituts s'hi ensenyen les varietats estàndard de les llengües, els estudiants hi entren en contacte amb iguals de diferents orígens geogràfics, lingüístics i de classe, i en les societats multilingües hi adquireixen la consciència de l'estatus i els significats socials de les llengües que parlen ells mateixos i els seus companys de classe (Ricento 2008: 41), sovint en contradicció amb les pràctiques i creences amb què s'han socialitzat a la llar (Spolsky 2009: 90). El món educatiu no és, doncs, només un espai de construcció de coneixement –lingüístic i de moltes altres menes– sinó també “a key site for the construction of social identities and of unequal relations of power” (Heller i Martin-Jones 2001: 2). Com apunten Heller i Martin-Jones i altres (Martin-Jones 2007; Spolsky 2009: 90-114; Martín Rojo 2010, 2013, 2015), la dinàmica d'inclusió i exclusió de les diferents varietats lingüístiques en el sistema educatiu forma una part indissociable dels processos de (des)valoració i (des)legimitació de les llengües, amb repercussions clares sobre l'avaluació dels seus parlants. Aquest fenomen no té res de nou, però. Tot al llarg de la modernitat l'escola ha estat una de les institucions clau per a generalitzar el coneixement

de la llengua de l'Estat i imposar-ne el reconeixement com a única *llengua legítima* (Bourdieu 1977a, 2001). De manera correlativa, el sistema educatiu ha funcionat com una poderosa arma per a la devaluació, l'estigmatització i la substitució de les llengües minoritzades –i dels dialectes i sociolectes divergents de l'estàndard– que es vinculaven en la visió dels parlants al passat i/o a l'endarreriment econòmic (Cavanaugh 2004).

Atesa la centralitat de les institucions educatives en el desplaçament d'aquestes varietats, no és sorprenent que en el moment en què les minories lingüístiques territorials i les comunitats immigrades han tractat d'intervenir per a assegurar la reproducció del grup (cf. García 1998; Heller 2006), hagen focalitzat bona part dels seus esforços o bé a construir institucions educatives comunitàries i autònomes, que funcionen en la llengua minoritzada i actuen com a *institucions d'ancoratge* de la comunitat (Ó Riagáin 2010; Vila 2010), o bé a assegurar l'accés de la llengua al sistema educatiu general, com a matèria o com a llengua vehicular de continguts. Entre molts altres precedents, l'influent model del *capgirament de la substitució lingüística* de Joshua A. Fishman (1991, (ed.) 2001) postula que la introducció de la llengua minoritzada en el sistema educatiu és el primer pas a emprendre una vegada s'ha assegurat la transmissió intergeneracional de la llengua i s'han emprés, amb èxit, les primeres iniciatives d'alfabetització en llengua minoritzada en institucions comunitàries. Tanmateix, Spolsky apunta que en els contextos de revitalització l'escola sol ser més efectiva a l'hora d'estendre el coneixement de la llengua minoritzada que no a l'hora de promoure'n l'ús, i conclou: “[w]ithout school support, language maintenance is difficult, but it is not enough to lead to widespread use” (2009: 109). Tot plegat s'ha concretat en diferents models d'educació bilingüe (García 1998; Baker 2001: 192-227) que troben la seua plasmació a Catalunya en un únic model, anomenat *de conjunció en català*, i al País Valencià en la coexistència de diferents programes, en el que he anomenat un *model de línies*.<sup>4</sup> En els apartats de l'anàlisi que dedicaré a aquesta qüestió abordaré els discursos a partir dels quals els estudiants recontextualitzen, en les entrevistes, els seus usos lingüístics a les aules. Uns discursos que aporten, doncs, una mirada particular sobre la concreció d'aquestes polítiques educatives sobre el terreny, sobre el grau d'institucionalització del català a les aules, i també sobre el posicionament dels principals *actors* que hi intervenen: els estudiants i els docents.

Cooper observa que “status planning is an effort to regulate the *demand* for given verbal resources whereas acquisition planning is an effort to regulate the *distribution* of those resources” (1989: 120). Així, les polítiques lingüístiques educatives tenen la missió d'assegurar, en primer lloc, la distribució i l'accés als capitals lingüístics que es consideren rellevants per a la participació en la societat i es configuren, així, com la principal agència de *producció* de parlants (Nelde, Strubell i Williams 1996; Williams 2005). A banda de la distribució de competències, m'interessa especialment el rol de l'escola en l'activació de l'ús del català, ni que siga de manera limitada i a l'aula, a partir de la noció d'*institucionalització*

---

<sup>4</sup> Vegeu →3.1.1. *Polítiques lingüístiques educatives: el model de conjunció en català* i →4.1.1. *Polítiques lingüístiques educatives: el model de línies*.

que he discutit adés, sobretot en la mesura que aquests usos a l'aula poden contribuir a la percepció de “linguistic competence and social permission to use the language” (Woolard 2016: 254) que, després, els adolescents poden desplegar en altres espais de socialització si així ho desitgen. A més, la institucionalització del català a les aules i en altres espais de la vida pública d'una societat pot contribuir, ni que siga indirectament, a incrementar la percepció de l'estatus i de la importància relativa de la llengua en la societat, i doncs a representar-lo com un recurs en què val la pena *invertir* (Norton Peirce 1995; Norton 2013). Cal no perdre de vista, amb tot, que com ha assenyalat sobretot Pujolar (1997, 2001) una identificació excessiva del català amb les veus de l'autoritat associades amb les institucions escolars i d'altres tipus pot afavorir la representació del català com un recurs poc adequat per a l'escenificació d'identitats i d'estils juvenils i com una llengua mancada de registres (Frekko 2009a), especialment per als adolescents que viuen en entorns més castellanitzats.

Com hem vist, la noció d'institucionalització incorpora la possibilitat que tenen els parlants d'acceptar o de rebutjar les posicions de subjecte que els assigna *a priori* la institució, i també les relacions de poder que s'estableixen entre els parlants. Això em porta a considerar el rol dels professors i estudiants com a actors de les polítiques lingüístiques a l'aula,<sup>5</sup> tot i que en aquest estudi ho faig només des de la perspectiva dels estudiants. Una vegada establerta una previsió d'ús vehicular de les llengües en el disseny de les polítiques lingüístiques educatives, el grau d'institucionalització del català a les aules també depèn en certa mesura del posicionament dels professors, i del grau en què els seus usos lingüístics i les intervencions sobre els usos dels alumnes vagen en línia amb el disseny curricular. També dependrà, és clar, del posicionament dels estudiants i de la mesura que estiguen disposats a ocupar la posició de subjecte que, *a priori*, els assigna la institució. Com assenyala Spolsky, quan els estudiants arriben a l'escola “[t]heir experience in the family domain, in the neighborhood, and elsewhere will have introduced them to various language practices, have developed in them beliefs about language and values they assign to the varieties, and exposed them to various attempts to modify their language practices and beliefs” (2009: 91). Tot plegat pot afectar en major o menor mesura el seu posicionament envers els usos a l'aula, i és un aspecte que tindrè en compte en l'anàlisi. Per descomptat, també els “teachers bring with them a set of beliefs about the value to be assigned to the languages and varieties used in their society” (*ibid.*: 92), tot i que sobre aquest particular només disposem d'informacions indirectes, a partir dels discursos dels estudiants. Per últim, si bé a les aules es dona una relació de poder asimètrica entre estudiants i professors, no es pot perdre de vista que els professors no sempre són lliures d'actuar com els plau. Com observa Spolsky “the participants in the school domain vary greatly in authority, and

---

<sup>5</sup> Amb això no vull dir que no hi haja altres actors de les polítiques lingüístiques a l'escola: sense anar més lluny, hi actuen també els equips directius o el personal de suport no acadèmic. Cadascun d'aquests actors s'aproximen a la gestió dels usos als centres amb diferents pràctiques i creences, cosa que explica “the multiplicity of language education patterns that we find in practice” (Spolsky 2009: 98). Vila (coord.) (2006), per exemple, subratlla la importància del personal no docent per a la promoció de l'ús del català.

the local language managers (the teachers) are themselves under a great deal of pressure from those in authority over them, whether within the domain or outside it” (2009: 114).

D'altra banda, l'ús lingüístic a l'aula és un fenomen més complex que no sembla a primera vista (cf. Unamuno i Nussbaum 2006). No es tracta només d'observar qui “parla” i qui “no parla” català, sinó d'entendre com es distribueixen les diferents llengües del repertori en la multiplicitat d'espais, activitats i pràctiques lingüístiques que s'esdevenen a les aules. Sense voluntat d'exhaustivitat, a l'aula s'hi combinen materials escrits més o menys permanents, com els llibres de text, però també d'ús ocasional com ara fotocòpies, presentacions de diapositives o fulls d'examen; l'exposició oral adreçada al conjunt del grup, tant per part del professorat, per exemple en les “explicacions” característiques d'una “classe magistral”, com de l'alumnat, en intervencions en debats, lectura en veu alta, etc.; la interacció entre professorat i alumnat, tant en les seqüències de pregunta, resposta i avaluació iniciades pels docents i que són prototípiques de la interacció a l'aula (Adger 2001: 504) com en altres seqüències d'interacció diàdica en què la resta dels estudiants ja no formen part de l'auditori; la interacció entre estudiants, en relació o no amb el contingut de la classe; etc.

Per a donar compte d'aquesta complexitat, diferents estudis han trobat inspiració en la *metàfora dramaturgica* que proposa Goffman (1956) per a analitzar la gestió de les identitats socials en la interacció i, més en concret, en “the spatial and symbolic distribution that is involved in Goffman's [...] distinction of front and backstage” (Martín Rojo 2015: 496; vegeu també Heller i Martin-Jones 2001: 9-11; Martin-Jones 2007; Martín Rojo 2010, 2013). Aplicada als usos a l'aula, aquesta distinció ens convida a entendre-la com un espai multidimensional amb dos plànols superposats. D'una banda l'*escenari* (*front-stage*), que normalment ocupa i gestiona el professor però al qual accedeixen també, amb més o menys regularitat, els estudiants. De l'altra, l'espai *entre bastidors* (*backstage*), en què tenen lloc diferents activitats complementàries i sobretot les *converses al marge* (*side-talk*). Com apunta Martín Rojo, “access to the front of the stage is controlled to a certain extent by teachers, who establish who is a ratified participant, what is a relevant activity, a legitimate topic and a legitimate language to be used” mentre que, en canvi, “those contributions, topics and languages that are not considered by teachers to be legitimate elements within class activity are relegated to the backstage” (2015: 496-97). Aquesta distinció permet donar compte de la major tensió o relaxament en el seguiment dels usos sancionats institucionalment, en funció de si el parlant ocupa l'escenari de la classe o se situa en espais liminars d'interacció entre estudiants i professors o entre estudiants. Per exemple, serveix a Corona, Nussbaum i Unamuno per a observar, en la seua recerca amb estudiants llatinoamericans, que “the language uses of the neighborhood seep into school life [...] in events outside the classroom (i.e. in the schoolyard or cafeteria), and also within classrooms conducted in Catalan, in the backstage spaces of teacher-students interactions or teamwork” (2013: 183).

D'aquesta manera, la distribució –sovint jerarquitzada– de les varietats lingüístiques en diferents espais i activitats consolida un *règim sociolingüístic* que esdevé recognoscible per a estudiants i professors i que en guia el comportament. Unamuno, de qui manlleve aquest concepte, sosté per exemple que a l'escola que observa s'hi consolida un règim “que generaliza el uso del castellano para la interacción entre iguales y para dirigirse a los docentes, y deja al catalán en el lugar de la lengua que escolariza o institucionaliza las actividades discursivas” (2011: 341). És, alhora, el reconeixement d'aquesta distribució el que permet explotar l'alternança de codi com un recurs interaccional que serveix per a indicar una orientació interpersonal del discurs o, per contra, una orientació cap a la interacció com una activitat acadèmica i cap a una identitat més institucional, i també per a indicar un canvi de *clau* en el sentit que li dona Hymes “to provide for the tone, manner, or spirit in which the act is done” (1972: 62). Heller i Martin-Jones parlen en un sentit similar de les nocions de *keying* i *footing* per a fer referència a la tria i l'alternança de llengües com a “ways in which speakers signal their position with respect to the conventions and forms of language being produced interactionally” (2001: 9). Woolard (2016: 215), per exemple, ha indicat que tot i que el català es troba consolidat en l'escenari de Paula, a l'escola que analitza hi apareixen usos del castellà tant en la interacció entre professors i alumnes entre bastidors com en passatges “carregats emocionalment”, com ara les esbrincades, que s'interpreten com a tals en part a partir de l'alternança al castellà.

Alhora, aquests estudis subratllen els efectes que té el seguiment o no de les expectatives institucionals sobre l'ús lingüístic en la categorització dels infants i adolescents com a “bons” o “mals” estudiants (Heller 2006; Wortham 2006; Martín Rojo 2010: 185-219; 2015), i en aquest sentit beuen de la perspectiva de Bourdieu i Passeron (1977) sobre l'escola com un camp de reproducció i de naturalització de les desigualtats socials. En concret, d'acord amb Martin-Jones (2007: 170-74), es fixen en els mecanismes mitjançant els quals les escoles avaluen i proveeixen (o deneguen) credencials i titulacions en processos que tenen conseqüències sobre l'accés a recursos materials o simbòlics en el futur –en la possibilitat d'assistir a la universitat, per exemple– i també en les connexions amb altres processos d'estratificació social lligats a la llengua, la classe social o el gènere. A més, analitzen com els estudiants resisteixen aquestes categoritzacions, en part a través d'usos lingüístics que es consideren “desviats” i a pesar que, paradoxalment, reforcen en última instància les categoritzacions inicials. Per exemple, Jaspers (2005, 2011) detecta que els estudiants d'origen marroquí exploten diferents varietats del neerlandès, incloent l'ús de varietats volgudament defectuoses per a autopresentar-se de manera caricaturesca com a *zerolingües*, com una forma de negociar les seues identitats i de criticar implícitament el marc social desigual en què se'ls posiciona en l'entorn escolar que resta, tanmateix, inalterat. L'oposició als usos sancionats institucionalment pot esdevenir, per tant, un recurs útil per a l'escenificació d'uns *rituals de transgressió* que d'acord amb Willis (1977) o Pujolar (1997: 57-

62) constitueixen un dels pilars fonamentals de la construcció de diferents formes de masculinitat entre els adolescents i joves.

Finalment, d'acord amb Martin-Jones (2007: 170-174), les autores que se situen en aquesta perspectiva entenen les escoles com a espais en què s'assigna legitimitat i autoritat a determinades llengües i pràctiques lingüístiques i se'n desacrediten altres, i apunten que aquest procés d'inclusió i exclusió selectiva legítima i assigna valor als recursos amb què hi acudeixen alguns estudiants però també en *descapitalitza* uns altres (Heller i Martin-Jones 2001; Heller 2006; Martin-Jones 2007; Martín Rojo 2010, 2013, 2015). En aquest sentit, més enllà del tractament de les llengües majoritàries i les llengües minoritzades de caràcter territorial, per norma general les llengües immigrants se situen fora de currículum i se n'evita l'ús a les aules, amb la imposició de normes mono- o bilingües que es formulen en els discursos institucionals com una qüestió de "respecte" envers els docents i estudiants que no les entenen (Heller 2006: 65-110; Martín Rojo 2013) i com una via per a afavorir l'aprenentatge de la(es) llengua(ües) local(s). No es pot perdre de vista que, com assenyala Spolsky, "a child whose home language is denied, ignored, or punished by the schoolteacher is persuaded of his or her deficiencies and of his or her parents' disadvantaged status" (2009: 90). Si més no en part, és a partir d'aquests intercanvis a l'aula i de la familiarització amb el règim lingüístic de l'escola que molts infants i adolescents al·loglots aprenen, no només a emprar de manera socioculturalment adequada les llengües locals sinó també, com veurem, a restringir l'ús de les llengües immigrants en situacions de (potencial) contacte exolingüe —és a dir, entre parlants amb diferents llengües familiars.

## 2.2. Usos lingüístics i identitats socials en la socialització amb iguals

Hem vist que les escoles representen no només un espai d'aprenentatge i activació de l'ús de diferents llengües sinó també un entorn clau per a la construcció i la negociació de les identitats lingüístiques i socials dels adolescents, que prossegueixen en altres espais de socialització amb iguals. L'adolescència, un moment important de canvi vital i de transició entre la infantesa i l'edat adulta (Moreno 2006), és una etapa especialment prolífica en aquest aspecte (Eckert 1989, 1998). En general, els adolescents i joves tendeixen a distanciar-se del món dels adults i dels models d'autoritat a partir de pràctiques transgressores (Willis 1977; Pujolar 1997, 2001). A més, s'identifiquen fortament amb els seus grups d'iguals, que esdevenen l'espai central i privilegiat de socialització en aquesta etapa (Elzo 2000), sovint en contradicció amb les expectatives i els valors familiars. A més, com he apuntat, Harris (1995) subratlla la importància de les pràctiques i les identificacions en aquesta etapa sobre la identitat social a mitjà i llarg termini. Amb tot, com apunta Woolard (2011), no s'han de menystenir les possibilitats de canvis en els repertoris i les identitats socials dels parlants en etapes posteriors i sobretot en moments de canvi com la universitat, l'entrada al mercat laboral o la formació d'una família (Pujolar, González i Martínez 2010; Bretxa i Parera 2012; Pujolar i González 2013; Pujolar i Puigdevall 2015).

Així doncs, una vegada abandonats els confins de la llar i les aules, la segona part de la tesi centra la seua mirada en els discursos mitjançant els quals els adolescents recontextualitzen, avaluen i (des)legitimen els seus usos lingüístics en els espais de socialització amb iguals, i en les maneres com això s'imbrica amb processos de construcció i negociació de les seues identitats lingüístiques i socials. En concret, tracte d'entendre els procediments mitjançant els quals aquests estudiants s'atribueixen una identitat lingüística en la interacció i els marcs normatius, les ideologies i els *habitus* que orienten les seues tries, especialment en situacions de contacte lingüístic freqüents en societats com la catalana i la valenciana. Aquest apartat se centra, en primer lloc, en diferents aproximacions teòriques a la negociació de les tries lingüístiques i també als seus significats socials i deixa per al final diferents aproximacions a la imbricació entre usos lingüístics i construcció de les identitats socials dels adolescents.

### 2.2.1. Diglòssia i àmbits d'ús

En una síntesi suggeridora de la recerca sobre el *bilingüisme* des d'una perspectiva social, Monica Heller explica que els primers autors que se'n van ocupar s'orientaven cap a models estructurals-funcionalistes i “approached bilingualism from the perspective of an analysis of the ways in which different languages, or language varieties, might correspond to different social functions” (2007: 9). Un concepte que va fer fortuna entre aquests precursors és el de *diglòssia*. Ferguson (1959) l'aplica a les relacions entre dues varietats que, tot i la distància formal, s'assignen prototípicament a una mateixa llengua i que es troben superposades tant pel que fa al grau d'elaboració formal com sobretot a l'estatus i el prestigi que se'ls assigna: en aquestes situacions, una de les dues varietats assumeix les funcions “altes” de la societat i l'altra, en canvi, les “baixes”. Ferguson pensa en casos com el grec *katharévusa* i *dhimotikí* o l'alemany suís i l'alt alemany però, de fet, aquesta idea podia aplicar-se sense gaires dificultats i va començar a aplicar-se a l'estudi de la jerarquització social de varietats lingüístiques que no (es considera que) formen part d'una mateixa llengua. Fishman (1967) és un dels autors que analitza el contacte de llengües sota el prisma de la diglòssia. L'autor identifica el bilingüisme amb la competència lingüística dels individus i la diglòssia amb la distribució funcional de les llengües, i mira d'establir una tipologia de situacions de bilingüisme amb i sense diglòssia i de diglòssia amb i sense bilingüisme –aquesta discussió arriba a casa nostra sobretot de la mà de Ninyoles (1969: 32-39).

Fishman (1972) desenvolupa, a més, una altra noció de notable impacte en aquesta perspectiva, la d'*àmbit d'ús* (*language domain*), que defineix com el conjunt de situacions socials que estructuraven els usos lingüístics d'una comunitat i que es poden definir en base al tipus de participants, l'escenari i el tema. L'autor rebutja establir una tipologia d'àmbits d'aplicació universal, i defensa que tant el nombre i la classe de dominis com la seua importància relativa són aspectes específics de cada comunitat i s'han de definir empíricament en cada cas. D'acord amb Heller, aquests àmbits estan connectats però no necessàriament restringits “to social activities (often institutionalized: religion, work,

education, the family, and so on) which might or might not be equally prestigious or otherwise connected to power and status differences” (2007: 9) i tenen, en conseqüència, efectes sobre el valor social de les llengües –una idea que ens remet, de nou, a la distribució funcional i la jerarquització de les llengües en una escala de prestigi. Com es connecta això amb les tries dels parlants, però? En la visió de Spolsky, que aplica la teoria dels àmbits d’ús al seu model d’anàlisi de les polítiques lingüístiques, “the regular language choices made by an individual are determined by his or her understanding of what is appropriate to the domain” (2009: 3). Per tant, les tries lingüístiques dependrien principalment de l’àmbit d’ús i de les funcions socials assignades a cada llengua, que les condicionen i fins i tot les *determinen* sense que l’*agència* del parlant hi compte gaire.

Aquesta proposta ha rebut diferents crítiques. En primer lloc, des de la sociolingüística de la variació Alan Bell ha defensat que, tot i l’intent d’operativitzar la noció d’*àmbit d’ús* amb què Fishman “attempts to draw addressee, topic, and setting together under one umbrella variable” (1984: 161), en realitat els factors no personals tenen un efecte secundari en comparació amb les característiques del parlant i de l’auditori, que són els constrenyiments fonamentals de la variació estilística i la tria lingüística. El gruix de les crítiques a aquest model s’han centrat, però, en la visió de la distribució funcional com un fenomen aparentment consensual i estable (Williams 1992). Per a Boix i Vila, la proposta teòrica de Ferguson i Fishman representa una concepció “*abistòrica* de la distribució funcional, ja que resulta irrellevant com s’hi ha arribat, i *asocial*, en el sentit que deslliga la llengua de nocions essencials de la vida en societat, com el poder i la desigualtat” (1998: 95). Els autors observen, a més, que aquest concepte “té dificultats per explicar que hi pugui haver conflictes d’interessos i de preferències entre els diferents grups socials” (*ibíd.*).

Abans d’això, però, el concepte de *diglòssia* també s’havia sotmès a una profunda revisió en el marc de la *sociolingüística del conflicte* de matriu europea, i especialment en els treballs de l’occità Robert Lafont (1979) i el valencià Rafael L. Ninyoles (1969, 1997 [1971]). Aquests autors assenyalen l’existència d’unes *ideologies diglòssiques* que apareixen com a conseqüència de l’establiment de les *llengües nacionals* i la correlativa minorització i substitució de la resta de varietats incloses en l’espai politicoeconòmic de l’Estat, i que són alhora fruit i motor de la distribució jeràrquica i la substitució lingüística. Aquests autors entenen la distribució funcional de les llengües no com una font d’estabilitat i consens, sinó com una etapa provisional d’un conflicte lingüístic que tendeix a la substitució de la llengua recessiva. Tal com ho formula Ninyoles, “la diglòssia comporta una dualitat valorativa i un desequilibri real. I aquest desequilibri apunta a dues direccions fonamentals: 1) la normalització cultural de l’idioma B, o 2) la substitució o assimilació a l’idioma dominant. Les úniques situacions viables són aquestes dues, i encara que poden competir i coexistir en el transcurs del temps, constitueixen els termes reals i últims del conflicte” (1997 [1971]: 80-81). Deixant de banda ara i ací les condicions de possibilitat d’un plurilingüisme social sostenible, la sociolingüística del conflicte ens ha llegat la idea clau que la jerarquització de les llengües no



es produeix en el buit, sinó que “el plurilingüisme social sol traduir les tensions existents entre els diferents agents socials en la seva lluita pel poder” (Boix i Vila 1998: 98).

### 2.2.1.1. Les normes d'ús en la sociolingüística catalana

Inspirant-se en bona mesura en la tradició fishmaniana però filtrada per la sociolingüística del conflicte, de la qual constitueix una de les tradicions més influents, bona part de la sociolingüística catalana ha fet especial èmfasi en la noció de *normes d'ús* que s'ha aplicat, principalment, a l'estudi de la negociació de les tries lingüístiques en la interacció cara a cara.<sup>6</sup> Un altre dels precursors de la sociolingüística del conflicte, Lluís V. Aracil, conceptualitza aquesta noció com una derivada de l'àmbit d'ús. En línia amb Fishman, Aracil defineix els àmbits d'ús com “el *conjunt d'ocasions* en què la llengua (o una certa varietat lingüística) és usada” (1979: 42) i explica que es delimiten en funció de les categories d'individus, els temes i les situacions, de manera que en la seua visió aquest concepte descriu “la distribució d'una determinada varietat lingüística en funció de certes variables socioculturals” (*ibid.*: 43). En un altre escrit, Aracil explicita que “as normas son os límites dos ámbitos” (1980: 26) i indiquen què és adequat parlar o fins i tot que *cal* parlar en cadascuna d'aquestes situacions. Amb tot, Aracil (1979: 44-47) introdueix una distinció entre *ús convencional* i *ús intencional* que fa la seua proposta menys determinista i li permet incorporar la possibilitat de canvi. L'ús convencional és el que s'adequa a les expectatives normatives de l'àmbit. L'ús intencional és, per contra, el que contradiu obertament aquestes expectatives i pot condicionar la dialèctica entre *substitució* i *normalització* lingüística, si l'entendem en termes de disputa pels àmbits d'ús d'una comunitat. Per a Aracil,

[L]’ús lingüístic no és pas un mecanisme immodificable. És ben cert que les normes més o menys maquinals hi juguen un paper bàsic. Però cal recordar constantment que el seu funcionament depén també de les actituds, les motivacions i els objectius de les persones. Les intencions concordants de molts individus en moltes situacions poden, sens dubte, transformar les normes d'ús lingüístic [...] De fet, ha[n] jugat i jug[uen] encara un paper crític en els nostres processos de substitució i de normalització (1979: 46)

Per tant, tot i sent deutor de Fishman, Aracil incorpora la possibilitat de canvi i també la historicitat i les relacions de poder que són a l'origen d'aquestes normes. Per a Guillem Calaforra, la distinció entre *ús convencional* i *ús intencional* diferencia l'aproximació d'Aracil de la que percep com a més comuna en la sociolingüística catalana: afirma que “[e]l concepte de normes d'ús lingüístic, *en la seva versió més difosa*, és el resultat de reïficar una acció social bàsica com és l'ús lingüístic” (1997: 156). En la seua visió, sovint es perden de vista els mecanismes de consolidació i *legitimació* de les normes d'ús prevalents (*cf.* Calaforra 2004) i també la seua historicitat i contingència, a més de la possibilitat d'usos transgressors que apoderen els parlants i contribuïsquen a superar la minorització lingüística sense fiar-ho tot a l'acció institucional. Per a l'autor, “[l]a superació de la minorització lingüística exigeix

---

<sup>6</sup> Per descomptat, aquest concepte no és privatiu d'aquesta tradició, i presenta paral·lelismes importants amb nocions properes com l'*etiqueta social de tria lingüística* que, d'acord amb Gumperz (1964), fa referència a idees compartides culturalment sobre l'adequació i la interpretació de la tria de codis i estils de parla i que, d'acord amb l'autor, formaria part de la *competència comunicativa* dels parlants.

la proliferació d'accions comunicatives conscientment transgressores de les normes d'ús rebudes, evidentment restrictives" (1997: 157).

Més enllà d'aquesta crítica, cal dir que a hores d'ara disposem d'un corpus significatiu de recerca, centrada a Catalunya, que s'ha ocupat d'analitzar l'estabilitat i el canvi en les normes d'ús lingüístic, ja independitzades del lligam amb els àmbits d'ús, i que s'ha concentrat en el seu paper en la negociació de les tries en la interacció cara a cara. L'objecte central de l'atenció ha estat el que diferents autors anomenen norma *de subordinació del català* (Vila 1996) o de *convergència, adaptació o acomodació* al castellà (Calsamiglia i Tusón 1980; Woolard 1989, 1992; Boix 1993; Pujolar 1993; Vila i Vial 2000; Galindo 2006; vegeu Vila i Galindo 2012 per a una revisió). Aquesta norma pronostica l'adaptació més o menys unilateral dels catalanoparlants familiars al castellà en els contextos d'interacció amb castellanoparlants familiars: d'acord amb Vila i Galindo, a Catalunya "les tries lingüístiques estarien determinades per la combinació de les llengües familiars dels interlocutors: la norma preveu que els catalanoparlants se serveixin del català per parlar entre ells [...] i es passin al castellà per a adreçar-se als castellanoparlants [...] per la seva banda, la norma autoritzaria els castellanoparlants a mantenir el castellà independentment de la llengua familiar de l'interlocutor" (2012: 33). En la mateixa línia, Rosselló i Ginebra assenyalen que les tries "es determinen en funció de la persona" però, a més, "es mantenen constants en el temps i en l'espai" (2014: 279). Aquesta línia de recerca pren en consideració, per tant, les característiques de l'emissor i alhora les del destinatari, i apunta a l'estabilitat de les tries amb els mateixos interlocutors amb relativa independència del tema i de l'espai.

Aquesta qüestió ha ocupat el focus per l'interés a constatar si es produïen canvis com a conseqüència de la implantació del model de conjunció en català a les aules i de la bilingüització generalitzada i primerenca de la població escolar (Vila 2000), de les campanyes institucionals de promoció de normes alternatives com ara la *norma bilingüe* (Pujolar 1995; Boix-Fuster, Melià i Montoya 2011), i també de la desaparició dels condicionants sociopolítics a la convergència al castellà amb el final de la dictadura. Autors com Bastardas (2003), però, destaquen que aquesta norma és més persistent del que s'havia previst en un primer moment, especialment en entorns demolingüístics menys favorables al català. Més enllà d'aquesta constatació, Vila i Galindo han criticat la representació d'aquest comportament com una norma "tradicional" i argumenten que "les pràctiques lingüístiques divergents d'aquesta norma, tant per manca de competència en castellà com per resistència conscient al procés de substitució lingüística, deuen haver tingut un seguiment força més ampli del que tot sovint ha deixat a entendre la recerca microsociolingüística recent" (2012: 31). Els autors argumenten, a més, que aquesta norma d'ús s'hauria implantat de manera força recent i que continuaria expandint-se entre els sectors més joves de la població, tot i que ara també ho fa la convergència al català per part dels castellanoparlants familiars –com han emfasitzat, entre altres, González *et al.* (2014). El panorama actual es caracteritza per una tendència majoritària a la convergència i per la possibilitat d'ús tant del català com del

castellà en els usos intergrupals, que es decanten en part en funció de factors contextuals com les majories lingüístiques percebudes (Vila i Galindo 2009; Martínez *et al.* 2012).

La recerca sobre les normes d'ús a Catalunya s'ha complementat amb diferents aportacions teòriques. D'una banda, diferents autors han incardinat aquest concepte amb la noció d'*habitus* de Bourdieu, que tractaré més endavant (Boix 1993; Rosselló 2010; Rosselló i Ginebra 2014; vegeu, per a una discussió, Boix i Vila 1998: 144-149). Boix, a més, ha incorporat al seu estudi les aportacions de la *teoria de l'adaptació a la parla* (Giles, Bouhris i Taylor 1977; Giles, Coupland i Coupland (ed.) 1991) i també les propostes de Goffman sobre la gestió quotidiana de les identitats socials (Goffman 1956, 1967). Vull destacar, per últim, un desenvolupament recent amb la incorporació de l'anàlisi de xarxes i de la noció de *rol sociolingüístic* en la tesi de Natxo Sorolla (2016). L'autor defineix aquest concepte com a “pauta de comportament sociolingüístic que cada individu efectua tant en relació a la seua posició sociolingüística com a les expectatives de comportament sociolingüístic que el grup espera que seguisca en funció del seu estatus sociolingüístic” (2016: 112).

Més enllà de la seua aplicació en l'anàlisi de xarxes, aquest concepte resulta molt útil en estudis de caràcter qualitatiu que partiquen d'una aproximació constructivista a les identitats lingüístiques com a resultat, no només dels trets heretats i dels condicionants estructurals, sinó del posicionament del parlant en la interacció i de la negociació d'aquesta posició de subjecte amb els seus interlocutors (Block 2007). La noció de rol sociolingüístic permet, situats en aquest marc, capturar diferents elements del comportament lingüístic dels parlants. D'una banda, el posicionament del parlant en la interacció, amb la tria lingüística que posen a disposició dels interlocutors i que defineixen els rols que adopten com a *catalanoparlants* o *castellanoparlants*, en el nostre cas. Com assenyala la definició de Sorolla, aquest posicionament no depèn només de la intenció del parlant: una part es deu també a les expectatives dels interlocutors i a la manera com el posicionen en la interacció. Per donar-ne un exemple: en adreçar-se'ls de manera consistent en castellà, els adolescents al·loglots familiars de la mostra de Castelló queden posicionats com a castellanoparlants i acaben per adoptar també aquest rol quan s'han d'adreçar a nous interlocutors, per bé que no disposen d'una preferència *a priori* per aquesta llengua sobre el català. D'altra banda, aquesta noció incorpora la resposta que el parlant dona a les tries divergents respecte la seua, cosa que posiciona els parlants en un rol *convergent* o *mantenedor*. D'aquesta manera, el model contempla quatre possibles rols: de més a menys ús del català, *catalanoparlants mantenedors*, *catalanoparlants convergents*, *castellanoparlants convergents* i *castellanoparlants mantenedors*.

En línia amb la visió de la identitat lingüística que sostinc ací, la noció de rol sociolingüístic no pressuposa una relació mecànica o necessària entre els trets heretats –la llengua familiar– i el comportament lingüístic amb iguals, sinó que pren aquests usos com a punt de partida per a descriure el posicionament del parlant en el conjunt de possibilitats que té a l'abast. Tot i això, sovint cal incorporar la llengua familiar a l'equació, sobretot quan s'analitza

L'atracció cap a una llengua en detriment de l'altra. En aquests casos, recorreré a la distinció entre usos *endolingües* i *exolingües* que proposa Georges Lüdi (citat a Boix i Vila 1998: 244-245) per a referir-me a interaccions entre parlants amb la mateixa llengua familiar (endolingües) o, en canvi, a interaccions en què hi ha una discrepància entre les llengües familiars dels parlants (exolingües). Em decante per aquesta distinció, en lloc d'altres més habituals com intra-/intergrupals o endo-/exogrupal, perquè en general els participants no conceben l'estructuració dels seus grups d'iguals en termes de pertinença als "catalanoparlants" o als "castellanoparlants". En la mesura que no veuen els seus entorns de socialització caracteritzats per la presència de diferents grups lingüístics, sinó més aviat de parlants amb diferents trajectòries i relacions amb les llengües, m'ha semblat poc intuïtiu i poc adequat, des del punt de vista empíric, parlar de relacions "grupals".

### 2.2.2. Alternança de codi i significat social de les tries lingüístiques

Els estudis sobre l'*alternança de codi* (*code-switching*) representen una altra aportació de primer ordre a l'hora d'explicar les motivacions i les conseqüències socials de les tries lingüístiques. En la visió de Florian Coulmas, aquesta línia de recerca suggereix la idea fonamental que en situacions de bi- i multilingüisme social "[c]hoosing one language or another, or choosing elements of one language or another [...] invariably carries social meaning" (2013: 123). Una observació que figura també en un altre model que no tractaré en deteniment, el dels *actes d'identitat* de Le Page i Tabouret-Keller (1985), que postula que, amb cada tria lingüística, els parlants expressen de manera més o menys intencionada el seu sentit de pertinença i la seua identificació amb determinades categories ètniques o socials.

Un dels models més influents a l'hora d'explicar els fenòmens de tria i alternança de codis és el *model del marcatge* de Carol Myers-Scotton (1983, 1993, 1998). Myers-Scotton sosté que, en cada comunitat de parla, els usos lingüístics es caracteritzen per l'existència d'un conjunt de drets i obligacions que formen part del coneixement social dels parlants i que estan associats a les tries lingüístiques. L'autora fa una distinció entre tries *marcades* i *no marcades*, una oposició freqüent en la lingüística formal però que també s'ha aplicat a l'anàlisi de fenòmens socials (*cf.* Brekhus 1998) i que distingeix els fenòmens perceptibles i remarcables per oposició als que són poc perceptibles i es donen per descomptat. En concret, l'autora argumenta que "speakers recognize choices as either unmarked or marked in reference to the norms of their speech community" (1983: 115). Per a Myers-Scotton, a cada situació comunicativa rellevant per a la comunitat de parla hi correspon una tria no marcada que s'associa a un conjunt determinat de drets i obligacions; en contrast, efectuar una tria marcada en aquestes situacions indica un intent de renegociar el conjunt de drets i obligacions prevalent per a l'intercanvi i establir-ne un de nou. En conseqüència, són bàsicament les tries marcades les que es carreguen de significat social en la interacció.

Potser un exemple ens ajudarà a entendre millor el plantejament. Pel que es desprèn de les dades, entre els adolescents de Castelló la participació d'un castellanoparlant en un grup de

majoria catalanoparlant sol provocar el canvi al castellà en l'espai de la comunicació dominant –és a dir, en els enunciats que s'adrecen a tot el grup– i la reclusió del català a la comunicació subordinada entre catalanoparlants. Aquesta tria del castellà en la comunicació dominant, que es percep com a no marcada, indicia un conjunt de drets i obligacions que, entre altres coses, assignen a tots els individus presents l'estatus de participants ratificats i, doncs, amb dret a intervenir en la interacció. En canvi, el manteniment del català en la comunicació dominant pot interpretar-se com una tria marcada i com un intent de renegociar el conjunt de drets i obligacions prevalent. Per exemple, es pot interpretar com un intent de mantenir el caràcter endolingüe de la conversa, cas en el qual el manteniment del català és la tria no marcada. D'aquesta manera, l'individu castellanoparlant pot interpretar aquesta tria marcada del català com un mecanisme pel qual se li nega l'estatus de participant ratificat i se'l reclou en una posició d'espectador, sense dret a intervenir.

Myers-Scotton defineix explícitament el seu model com un *model d'actor racional* (cf. Myers-Scotton 1998: 8-9). Bàsicament, això vol dir que entén les tries com a resultat d'un càlcul racional del parlant: l'autora considera que som conscients del grau de marcatge de les tries i de les interpretacions que poden generar en els interlocutors, i que som capaços de modelar-les per a *optimitzar* els resultats tot buscant el millor encaix entre les nostres preferències i els costos i recompenses associats a cada tria. És per això que aquest model ha estat criticat per la falta d'atenció als factors interaccionals i a les característiques dels interlocutors, més enllà del parlant, a l'hora d'analitzar les motivacions de l'alternança. També perquè pressuposa una associació força rígida i estàtica entre tries i significats socials (Coulmas 2013: 136) i, sobretot, per la visió consensualista d'aquests fenòmens i perquè ignora de manera més o menys deliberada els processos històrics i les relacions de poder i de desigualtat social que són a l'origen del marcatge de determinades tries (Meeuwis i Blommaert 1994). A més, com veurem i com he suggerit en referència a les normes d'ús, quan els parlants s'ajusten a les tries menys marcades ho fan més sovint com a resultat d'una disposició incorporada i preconscient que no d'una decisió racional i intencionada.

Amb tot, i sense perdre de vista l'origen social del marcatge i la possibilitat de dissensió i d'interpretacions i pràctiques alternatives en el si de la comunitat de parla, en aquesta tesi recorreré sovint a la idea de tries marcades i no marcades per a indicar les orientacions normatives predominants entre els parlants. A més, d'aquest model en retinc la idea que són sobretot les tries marcades, les que s'escapen de la "normalitat" i d'allò esperable, les que es carreguen de significat social, perquè fan més visibles els posicionaments dels parlants i/o inciten els interlocutors a fer suposicions sobre els seus posicionaments i intencions, una idea a què l'autora es refereix amb la noció d'*implicatura conversacional*. Aquesta idea no és, però, privativa de l'aproximació de Myers-Scotton. En una visió més general, també Erving Goffman (1956, 1967) ha observat com en la interacció els parlants "donem a entendre" més coses de les que diem explícitament: com observa Tannen, a aquest sociòleg li devem "the observation that expressions of self can be *given off*, that is,

inadvertently communicated while an interactant is focusing on information intentionally given” (2009: 300). L’aportació de Goffman té un ascendent important, precisament, sobre l’altre gran corrent d’interpretació de l’alternança de codi: la *sociolingüística interaccional*.

Amb data de naixement simbolitzada per un monogràfic i un volum editat per John J. Gumperz (1982a, 1982b), aquest paradigma ofereix en les nocions d’*apunts de contextualització* (*contextualization cues*) i *inferència conversacional* (*conversational inference*) dos elements complementaris per a la interpretació dels fenòmens de tria lingüística i alternança de codi i de la seua relació amb la identitat social dels parlants. Gumperz crida l’atenció sobre els elements verbals i no verbals amb què els parlants indiquen, sovint de manera involuntària, la clau a partir de la qual cal interpretar un enunciat, establint un procés d’inferència més enllà del significat proposicional. Per a Heller, als treballs de Gumperz els devem la idea que “people are socialized to conventionally associate specific communicative resources with specific interpretive frames, so that interaction is, in his terms, largely a process of *inferencing*” (2014: 192) i que, en conseqüència, “it is not possible to simply read off social meaning from linguistic form” (*ibid.*: 197). Gumperz i els seus col·legues proposen fixar-se en “verbal interaction sequences where speakers of differing social and ethnic backgrounds unconsciously employ distinct language usage and rhetorical strategies” i en què “subtle cues are involved which are not easy to perceive in the course of the interaction itself” (Gumperz i Cook-Gumperz 1982: 7) però provoquen, això no obstant, problemes comunicatius i inferències errònies sobre les intencions dels parlants. Gumperz entén aquestes disfuncions comunicatives com a resultat de la diferència cultural i la socialització en grups amb poc de contacte entre ells, i en què les associacions entre trets lingüístics i significats socials no sempre coincideixen. L’autor observa, a més, que aquestes disfuncions afavoreixen la reproducció de les diferències socials i que se situen a la base de judicis sobre la vàlua moral i intel·lectual dels parlants. Per a Susan Gal, aquests estudis revelen que “[m]isunderstandings are heard by those in control of the institutions not as linguistic differences but as indications of personal qualities, and thus as objective grounds for rejection and devaluation of those attempting access” (1989: 352).

Tot i les discrepàncies entre aquest model i el de Myers-Scotton, tots dos apunten en certa mesura a la idea de marcatge quan destaquen que són sobretot les tries que trenquen el curs “normal” dels intercanvis comunicatius, i doncs les tries marcades en relació a les expectatives dels interlocutors, les que se solen interpretar com a apunts de contextualització i generar inferències conversacionals. Aquestes teories també comparteixen la idea que, en entorns multilingües en què els parlants poden escollir entre diferents alternatives, les tries lingüístiques i les alternances de codi rarament es perceben com un element neutral, sinó que es carreguen de significat social. Una noció complementària i que s’utilitza de manera profusa en la literatura sociolingüística, especialment en la de caràcter antropològic, és la noció d’*indicialitat* (*indexicality*) (Irvine 1989; Irvine i Gal 2000; Gal 2016; Jaffe 2016). Garrett defineix de manera força encertada

la indicialitat com “the process whereby a speaker’s use of a particular linguistic form or set of forms ‘points to’, thereby making relevant to the present context or moment of interaction, a particular identity, discourse, set of beliefs, body of knowledge, domain of activity, prior event, etc.” (Garrett 2007: 234). En fer una tria, sobretot quan es tracta d’una tria marcada, els parlants indiquen més o menys intencionadament certes informacions sobre el seu posicionament envers, entre altres, les varietats lingüístiques en contacte.

La indicialitat és un dels processos centrals en el que Irvine i Gal anomenen *diferenciació sociolingüística* (Irvine i Gal 2000; Gal 2016). En un escrit que ha estat molt influent en aquest camp, Irvine i Gal descriuen dos processos ideològics que se sumen al fet fonamental de la indicialitat en l’ús lingüístic.<sup>7</sup> Per una banda, la *iconització* implica una transformació de la relació entre uns determinats trets lingüístics i les imatges socials que indicien, per la qual “[l]inguistic features that index social groups or activities appear to be iconic representations of them, as if a linguistic feature somehow depicted or displayed a social group’s inherent nature or essence” (*ibid.*: 37). Per l’altra, amb el concepte d’*esborrament* fan referència a “the process in which ideology, in simplifying the sociolinguistic field, renders some persons or activities (or sociolinguistic phenomena) invisible” (*ibid.*: 38). Aquests processos ocorren tot sovint de manera complementària i simultània, de manera que de la coocurrència de certs trets lingüístics i una categoria de parlants passem a considerar aquests trets lingüístics com un emblema i un element que caracteritza aquest grup social, en un procés que depèn, en part, de l’esborrament dels perfils de parlants que no encaixen en aquesta representació. Per exemple, dir que tots els catalanoparlants de Castelló són “d’algun poble” de les comarques d’interior implica esborrar els perfils de catalanoparlants nascuts a la ciutat en el si de famílies autòctones.

No es pot perdre de vista, finalment, que el significat social de les tries no és sempre unívoc. En efecte, una mateixa tria pot indicar diferents aspectes del posicionament dels parlants. Tanmateix, aquests significats socials no apareixen de manera desconnectada i caòtica sinó que solen mantenir unes certes regularitats i agrupar de manera més o menys previsible determinats posicionaments i excloure’n d’altres. Per exemple, si un adult jove de la ciutat de València parla català, és possible que això el posi, en la ment del seu interlocutor, com una persona amb estudis universitaris, més aviat de classe mitjana i orientada ideològicament cap al nacionalisme valencià i escorada a l’esquerra. És menys esperable, en canvi, que d’aquest mateix ús lingüístic un altre interlocutor n’inferisca un posicionament igualment nacionalista però escorat a la dreta, i que el veja com una persona probablement sense estudis i de classe treballadora. Silverstein (2003) observa, en aquest sentit, que les indicialitats dels trets lingüístics solen estructurar-se en el que anomena un *ordre indicial* (*indexical order*) en què, a la indicialitat d’una tria en un “primer ordre” la segueixen altres indicialitats en un segon ordre, en un tercer ordre, i així successivament.

---

<sup>7</sup> N’hi ha un tercer, la *recursivitat fractal*, que “involves the projection of an opposition, salient at some level of relationship, onto some other level” (Irvine i Gal 2000: 38), i que no tractaré en aquesta tesi.

Retornant a l'exemple anterior, de la tria del català els interlocutors n'inferirien, en un primer ordre, una preferència genèrica per aquesta llengua; probablement, en un segon ordre n'inferirien que aquesta deu ser la seua llengua inicial o familiar; en determinats casos, se'n podria inferir en un tercer ordre una certa inversió ideològica, per exemple, el posicionament nacionalista a què he fet referència; i així successivament. Tot plegat ho exploraré a partir de les entrevistes en què els participants recontextualitzen i interpreten –i també avaluen i (des)legitimen– els seus usos lingüístics en diferents espais de socialització.

### 2.2.3. Teoria de l'adaptació a la parla i teoria del disseny de l'auditori

Per a un model centrat en el parlant com el model del marcatge es fa difícil explicar per què un parlant hauria d'adoptar pràctiques que no el beneficien, ja siga perquè l'obliguen a emprar varietats en què no disposa de prou habilitats o perquè van en contra de les seues preferències i/o del seu compromís ideològic amb el manteniment de la seua llengua, entre altres. L'argument de Myers-Scotton és, com hem vist, que sovint les opcions preferides dels parlants contradiuen certs consensos socials i són vistes com a tries marcades, que els parlants eviten sobre la base d'un càlcul de costos i beneficis. Tanmateix, aquests consensos poden ser només aparents i fràgils, per tal com són el resultat històric de les tensions i les relacions de poder que en ocasions encara subjauen en forma de conflictes d'interessos entre els parlants. Com subratlla Goffman, “[i]ndividuals go along with current interaction arrangements for a wide variety of reasons, and one cannot read from their apparent tacit support of an arrangement that they would, for example, resent or resist its change. Very often behind community and consensus are mixed motive games” (1983: 5). Hi ha dues teories que ens ajuden a explicar una part d'aquestes complexitats tot situant les característiques dels interlocutors potencials i la dimensió *responsiva* de les tries al centre de la tria: es tracta de la *teoria de l'adaptació a la parla* i de la *teoria del disseny de l'auditori*.

#### 2.2.3.1. Teoria de l'adaptació a la parla

Una de les propostes més influents i duradores en la recerca de les motivacions de les tries lingüístiques és l'anomenada *teoria de l'adaptació (o l'acomodació) a la parla* (Giles, Bouhris i Taylor 1977; Giles, Coupland i Coupland (ed.) 1991). D'acord amb Coupland (2010), que recapitula els plantejaments i les troballes d'aquesta teoria tot i fent-hi certes matisacions i crítiques, la teoria de l'adaptació postula l'existència de dos processos bàsics i complementaris que regulen les tries: la *convergència* i la *divergència* lingüístics. La convergència lingüística es defineix com una estratègia d'adaptació entre els parlants que reflecteix “a speaker's motivation to gain social approval and/or increase communication effectiveness” (2010: 22). Els parlants no sempre convergeixen a la parla dels interlocutors, però: d'acord amb aquesta teoria hi ha casos en què més aviat accentuen les diferències en un procés que reflecteix “speakers' motivations to dissociate themselves symbolically from the social group membership (ethnic, political, class, age or gender) of an interlocutor” (*ibid.*). Tant les tries convergents com les divergents comporten certs avantatges i certs costos per als



parlants, en funció de les dimensions que considerem –per exemple, podem percebre una pronúncia més acostada a l'estàndard com a símptoma d'intel·ligència però alhora de menys sinceritat– i del grup que avalua el comportament –per exemple, l'acomodació a una llengua majoritària pot rebre avaluacions positives dels parlants d'aquesta llengua i negatives dels parlants del propi grup. Coupland sintetitza així l'aportació central de la teoria: “utterances and forms of talk find their place in a complex, layered socio-psychological context, where intentions, strategic operations, attributions and social evaluations are concurrent, interconnected aspects of how social meanings are generated” (*ibid.*: 26).

Aquest tipus de recerca s'ha basat principalment en tècniques quasi-experimentals d'avaluació de les actituds lingüístiques, com ara els *tests de veus disfressades* (*matched-guise tests*) (Lambert *et al.* 1960), que exploren l'avaluació de les llengües i dels seus parlants en relació a les dimensions d'estatus/prestigi i de solidaritat; o els *tests de diàlegs segmentats* (*segmented dialogue tests*) (Bouhris i Genesee 1980), que analitzen les conseqüències socials de la convergència i la divergència lingüística en entorns bi- i multilingües. D'acord amb Heller i Pavlenko (2010), aquests estudis “help reveal the nature of relations of power among groups in a multilingual setting and the boundaries between groups” i a “uncove[r] the social norms regulating intergroup relations [...] although they cannot of course explain the origins or bases of those norms, nor the way they operate in social interaction” (2010: 75-76). També Coupland hi detecta limitacions i subratlla “the need for an alternative, non-experimentalist approach to language and social context, in order to appreciate local socio-psychological processes relevant to particular instances” (2010: 24).

Aquesta teoria ha tingut un cert seguiment en la sociolingüística de la llengua catalana. Diversos autors han emprat tests de veus disfressades per a analitzar les relacions interlingüístiques i el valor de diferents varietats del català i el castellà en les dimensions d'estatus i solidaritat tant a Catalunya (Woolard 1989, 2009; Woolard i Gahng 1990; Newman, Trenchs-Parera i Ng 2008) com al País Valencià (Ros 1984; Blas Arroyo 1995; Casesnoves i Sankoff 2003, 2004; Casesnoves 2010). També Boix (1993) va incorporar la teoria de l'adaptació a la parla en el seu marc teòric però, a diferència dels estudis citats anteriorment, va aplicar un test de diàlegs segmentats. Boix incorporava, a més, la perspectiva de Goffman (1967) sobre el *treball d'imatge* (*face-work*), per la qual les tendències acomodatives es poden entendre com a fruit d'una estratègia per a presentar una imatge positiva d'un mateix i, alhora, evitar “amençar” la imatge de l'interlocutor –forçant-lo, per exemple, a fer una tria d'una llengua que (es pensa que) domina menys.

### 2.2.3.2. Teoria del disseny de l'auditori

D'acord amb Coupland (2007: 54-81), el desenvolupament de la teoria de l'adaptació ha anat molt lligat al del marc esbossat per Bell (1984) en la seua *teoria del disseny de l'auditori* (*audience design*). Aquesta teoria s'adreça fonamentalment a les tries estilístiques en el marc d'una mateixa llengua però també es pot aplicar, com afirma l'autor, a les tries lingüístiques

en entorns multilingües: “[a]udience design informs all levels of a speaker’s linguistic choices –the switch from one complete language to another in bilingual situations, the form of speech acts, pronoun choice, the use of honorifics, and quantitative style shift” (*ibíd.*: 161). Bell no considera les tries lingüístiques com una conseqüència exclusiva dels atributs sociolingüístics dels parlants, sinó que les entén més aviat com una resposta als atributs dels membres de l’auditori. En la seua visió, “speakers design their style for their audience” (*ibíd.*: 159), ja que tot i que “[t]he audience is, at one level, simply the people who hear the speaker’s utterances [...] [y]et their role is by no means passive” (*ibíd.*: 161). Es tracta, a més, d’una perspectiva que contempla un marge considerable d’agència als parlants, en la mesura que concep les tries lingüístiques com a assoliments interactius desplegats estratègicament per a aconseguir diferents objectius.

Aquesta proposta és rellevant per a aquesta tesi perquè Bell hi adapta la idea de *marc de participació* que proposa Erving Goffman (1981) a “Footing”, una perspectiva que ens porta a analitzar les tries lingüístiques en *situacions socials* amb més participants que l’enunciador i el destinatari. Goffman observa que la recerca sociològica i sociolingüística sobre la interacció cara a cara ha tendit a centrar-se en les interaccions diàdiques. Tanmateix, apunta que en realitat la majoria d’interaccions tenen lloc en espais amb més de dues persones presents: de vegades altres participants en un grup de més de dues persones; de vegades mers passavolants; en ocasions persones que podem veure, que sovint ens poden *sentir*, però que no participen de la nostra conversa i que, en general, eviten *escollar-nos* –pensem, per exemple, en el panorama de taules juxtaposades en un bar qualsevol. Per a Goffman, una comprensió aprofundida de la interacció requereix que ens fixem en “the full physical arena in which persons present are in sight and sound of one another” (1981: 136). Bell pren els estatus de participació que proposa Goffman i sosté que, a l’hora d’analitzar les tries lingüístiques i estilístiques dels parlants, “[w]e may distinguish and rank audience roles according to whether or not the persons are known, ratified, or addressed by the speaker” (1984: 159). En la seua proposta, els diferents rols de l’auditori s’estructuren en cercles concèntrics que assenyalen una major o menor proximitat a l’enunciador, i es resumeixen en una taula com la següent –reproduïsc la traducció que en fan Boix i Vila (1998: 124).

Taula 2.1. Jerarquia dels atributs i els rols de l’auditori a Bell (1984: 160)

	Percebut	Ratificat	Interpel·lat
Destinatari	+	+	+
Oient	+	+	–
Escollapets ( <i>overhearer</i> )	+	–	–
Oient potencial ( <i>eavesdropper</i> )	–	–	–

Seguint Bell, el principal membre de l’auditori és el *destinatari*, la segona persona, percebuda, ratificada i interpel·lada pel parlant. A banda del destinatari, l’autor contempla diferents terceres persones que estan presents però a les quals el parlant no s’adreça en el moment en

qüestió. En primer lloc hi trobem l'*oient*, que és percebut pel parlant i és, a més, un participant ratificat de la interacció –i està, per tant, autoritzat a intervenir-hi. En segon lloc l'*overhearer*, que és un membre de l'auditori percebut pel parlant, que pot escoltar la conversa, però que en principi no està autoritzat a prendre-hi part. Finalment, hi ha l'*oient potencial*, una tercera persona de qui el parlant ni tan sols percep l'existència i que hi pot ser intencionadament o de casualitat. Bell afirma “the effect of each audience member on a speaker's style design is graded according to role distance” (1984: 160). És a dir, els atributs dels membres de l'auditori més propers al parlant i que s'involucren més en la interacció n'afecten més el comportament; a més, els canvis que es produeixen com a resposta als atributs dels membres de l'auditori més allunyats del parlant *impliquen* canvis amb els membres més propers, però no a l'inrevés. Per exemple, que un parlant catalanoparlant s'acomode a la tria del castellà del seu destinatari no implica necessàriament que s'adrece en castellà al seu destinatari catalanoparlant en presència d'un oient castellanoparlant; en canvi, si aquest mateix parlant alterna al castellà quan hi és present un oient castellanoparlant, podem preveure que alternarà al castellà davant d'un destinatari castellanoparlant. Bell hi afegeix un matis important: aquesta *escala d'implicació* funciona sempre que el poder dels diferents membres de l'auditori siga equivalent. En canvi, com observen Boix i Vila, “[s]i aquesta equivalència de poder no es dóna, un participant amb un involucrament secundari o terciari [...] pot condicionar decisivament els trets de la parla” (1998: 125).

En aquesta recerca, en què no em base en observacions directes de les pràctiques sinó en dades elicitades en entrevistes, simplificaré aquesta distinció en dos estatus de participació, a més del parlant pròpiament: els *participants (ratificats)* de la interacció, d'una banda, i el que anomenaré *espectador*, seguint la categoria emprada originalment per Goffman (*bystander*), que comparteix els atributs de l'*overhearer* en la proposta de Bell. Seguint Goffman, els espectadors són “persons who are not ratified participants and whose access to the encounter, however minimal, is itself perceivable by the official participants” (1981: 132). La distinció entre participants i espectadors em serveix per a introduir una consideració suplementària a l'observació que les tries lingüístiques es determinen, en el nostre espai lingüístic, a partir de les característiques dels interlocutors. Més enllà de les interaccions diàdiques, i si pensem en un grup hipotètic amb dos interlocutors catalanoparlants i un de castellanoparlant com a participants ratificats, existeixen diferents possibilitats de modificació de les tries en funció de la configuració de l'auditori. Els catalanoparlants poden alternar al castellà quan el castellanoparlant és el destinatari, però també poden no fer-ho. També poden modificar la seua tria amb l'altre catalanoparlant en presència de l'oient castellanoparlant, i també poden no fer-ho. A més, hi ha un aspecte de la proposta de Goffman que Bell no incorpora al seu model però que tindrà en compte, i és la distinció entre la *comunicació dominant* i la *comunicació subordinada*, és a dir, entre els enunciats adreçats al conjunt del grup i els que s'adrecen a un subconjunt dels participants. Seguint amb l'exemple anterior, que la presència de l'oient castellanoparlant no provoqu Shore

castellà entre els catalanoparlants en la comunicació subordinada no implica que no alternen al castellà en la comunicació dominant. Per a completar l'argument presente un altre cas hipotètic. Pensem ara en un parella o un grup homogeni d'amazigòfons familiars, que mantenen la tria de l'amazic quan estan (suposadament) sols però alternen al català en la comunicació dominant del grup i s'hi adrecen a tots participants ratificats en presència d'espectadors catalanoparlants. En aquest cas, seguint una escala d'implicació, el canvi per la presència d'un espectador exolingüe també pressuposa canvis en presència d'un participant ratificat exolingüe, ja siga en la condició d'oient o en la de destinatari.

Per quin motiu s'haurien de produir aquests canvis, però? Si els espectadors o els participants ratificats però en posició d'oient no són els destinataris dels enunciat, com és que els parlants se senten impel·lits a canviar la seua tria? En l'anàlisi miraré de respondre aquestes qüestions tot incardinant la discussió amb les ideologies lingüístiques i els *habitus* comunicatius que (des)legitimen l'ús de determinades llengües en l'espai públic i/o més enllà de les relacions entre els seus parlants familiars. D'acord amb aquesta visió, les llengües establertes i més legitimades per a l'ús públic i exolingüe, amb propietats del que Woolard (2008b, 2008a, 2016: 19-94) anomena llengües *anònimes*, s'han de poder triar amb qualsevol participant ratificat i davant de qualsevol espectador. En canvi, la tria de les llengües subordinades, com ara una llengua minoritzada de caràcter territorial o les llengües immigrants, a les quals només tenen accés i dret d'ús *a priori* els parlants nadius, pot veure's sotmesa a restriccions en el seu ús públic.

L'anàlisi del marc i els estatus de participació que proposa Goffman també em servirà, per últim, a l'hora d'analitzar els processos d'atribució i negociació de les identitats lingüístiques en els usos amb iguals. Aquestes identitats, que els participants identifiquen de manera força consistent amb els usos a la llar, no són en general accessibles a primera vista, especialment en contextos de notable bilingüització i en què una part dels parlants poden *passar* (Piller 2002) amb relativa facilitat com a parlants nadius de la seua segona llengua. En aquest marc, Woolard (1997a, 1997b) ha constatat la importància de l'observació dels usos lingüístics en els grups d'iguals en els processos d'atribució d'identitat lingüística entre els adolescents. Tanmateix, és sobretot a Woolard (2007) que incorpora la noció d'*espectador* (*bystander*) per a analitzar aquests processos i també les vies per les quals la identitat lingüística pot esdevenir una *identitat transportable* (Zimmerman 1998). Les identitats transportables depenen de certs elements visibles i, en conseqüència, "travel with individuals across situations and are potentially relevant in and for any situation and in and for any spate of interaction" (1998: 90). Woolard observa que, si bé les identitats lingüístiques no són *a priori* identitats transportables, una vegada "atribuïdes" tenen conseqüències evidents sobre la categorització dels parlants i les tries lingüístiques. En la seua visió, "linguistically-displayed identities can be exported beyond transitory encounters and reified as features of individuals through chains of participation in gatherings, in social networks and in institutional settings" (2007: 188). L'autora postula la importància que

podria tenir en aquest procés l'observació de les tries de llengua en interaccions de les quals els adolescents no són participants ratificats sinó només espectadors, amb capacitat de sentir o d'escoltar subreptíciament la conversa. Així, Woolard observa com les “catalanes” incloses en un grup majoritàriament castellanoparlant i les “castellanes” incloses en un grup majoritàriament catalanoparlant, marcats per l'ús homogeni de la llengua majoritària del grup, no eren reconegudes com a tals sinó que se'ls atribuïa la identitat associada al grup. Aparentment, el seu origen lingüístic passava desapercebut a la resta de companys de classe. “Observed language choices in encounters in which the diagnostician was not a ratified participant were thus often central to decisions about identity” (*ibíd.*: 195), i influïa també les decisions sobre la llengua amb què s'hi adreçaven la resta de companys. En l'anàlisi veurem com alguns participants també esmenten aquesta “tècnica” de reconeixement i atribució d'identitat lingüística, especialment quan la tria d'una llengua es percep com a marcada i els estudiants són reticents a fer-la visible.

Abans d'això, però, i recuperant el fil, tant la teoria de l'adaptació a la parla com del disseny de l'auditori subratllen la importància del que Bell anomena la dimensió *responsiva* de les tries. A més, aquest autor posa sobre la taula la necessitat de considerar les tries com un assumpte que no es limita a les relacions diàdiques sinó que s'ha d'inscriure en l'anàlisi del marc de participació i dels estatus de participació que hi concorren. També tenen limitacions, és clar. Coupland (2007: 74-81) mateix destaca que totes dues pressuposen una certa homogeneïtat dels interlocutors a qui s'adapta la parla, tot i que hi poden haver diferències substancials pel que fa a les qualitats de les relacions socials que s'estan negociant en cada cas, en termes de proximitat-distància o de poder, per exemple. L'autor també apunta que no s'ha arribat a explicar el pes que tenen les dimensions intencional i responsiva en la definició de la tria: és a dir, fins a quin punt l'estil i les tries lingüístiques tenen més relació amb el posicionament del parlant o amb l'adaptació a l'auditori.

#### 2.2.4. Economia política de les llengües i model del mercat lingüístic

Hem anat veient com una part significativa de les crítiques a conceptes com la diglòssia i a models com el del marcatge els retrauen que no són capaços d'incorporar els conflictes d'interessos i les relacions de poder que sovint s'emmaskaren sota una aparença de consens (Williams 1992; Meeuwis i Blommaert 1994). Des del punt de vista de l'antropologia lingüística i la sociolingüística interaccional també s'han assenyalat les limitacions de l'aproximació de Gumperz (1982a, (ed.) 1982b) i l'intent d'explicar les disfuncions comunicatives només sobre la base de diferències culturals. Heller observa que, en moltes d'aquestes situacions, “is not failure to communicate that is the problem, it is the unequal position of enunciation that matters” (2014: 195). A més, quan ens fixem en les diferències entre grups definits pel gènere, la classe social o la raça (*cf.* Flores i Rosa 2015) es fa més difícil sostenir la hipòtesi que és sobretot la falta d'interacció per sobre de les fronteres del

grup el que genera diferències estilístiques i problemes de comunicació. Per a Heller “we need to look to dominance, not difference, in order to explain interactional patterns” (*ibíd.*).

Tot plegat afavoreix l’aparició de nous enfocaments que tracten de connectar els processos de tria i alternança de codis amb una anàlisi de les relacions de poder i de la reproducció –i el qüestionament i la resistència– de les desigualtats socials en la interacció (*cf.* Heller (ed.) 1988). A més, aquests autors s’han inspirat en paradigmes sociològics que intenten superar la dicotomia entre agència i estructura com la *teoria de l’estructuració* d’Anthony Giddens (1984) i sobretot l’obra de Pierre Bourdieu (1977a, 1977b, 2001), que permeten incorporar la influència de l’estructura social en els processos de negociació de les tries i la gestió dels límits lingüístics en la interacció i, alhora, no descuidar l’agència i la capacitat de tria que conserven els parlants. El model del *mercat lingüístic* de Bourdieu ha estat especialment influent perquè, al mateix temps que intenta trencar la dicotomia esmentada mitjançant la noció d’*habitus*, ofereix un model apte per a descriure les condicions de desigualtat entre parlants en l’accés als recursos lingüístics i, també, l’origen social de la valoració desigual d’aquests recursos. En una metàfora a hores d’ara ja cèlebre, Bourdieu representa la societat com un *mercat* en què els individus participen i competeixen en condicions i amb recursos desiguals. Bourdieu anomena *capitals* aquests recursos i observa que, a més del *capital econòmic*, dependent de la posició de l’individu en les relacions de producció, també existeixen *capitals socials*, el conjunt de relacions i contactes al seu abast; *capitals simbòlics*, la capacitat d’influència sobre els comportaments i els valors d’altri; i també *capitals culturals*, entre els quals podem comptar els *capitals lingüístics* (vegeu, per a un resum, Boix i Vila 1998: 139-142). El valor d’aquests capitals es defineix i s’actualitza en relació a un determinat mercat o a un *camp social* concret, en què es pot intercanviar per altres tipus de capital. Posem per cas, el domini de l’anglès pot posicionar-nos avantatjosament en l’accés a un lloc de treball, en què podem intercanviar aquest capital lingüístic per capital econòmic.

En el camp lingüístic, és evident que no tots els parlants estan en igualtat de condicions a l’hora d’accedir als recursos. Per continuar amb el cas de l’anglès, el capital econòmic d’una família condiciona l’accés a cursos extraescolars i a estades en països anglòfons, per exemple, que tenen una influència clara sobre les habilitats assolides. A més, i deixant de banda les condicions d’accés, no es pot perdre de vista que no tots els recursos lingüístics tenen el mateix valor social. En la visió de Bourdieu, “les linguistes ont raison de dire que toutes les langues se valent linguistiquement; ils ont tort de croire qu’elles se valent socialement” (1977a: 23). L’origen social d’aquesta valoració desigual té a veure amb la posició social i el poder dels seus parlants i amb la consolidació de la valoració de la varietat dels grups dominants com a única *llengua legítima* i, a més, com una forma intrínsecament millor des del punt de vista lingüístic. Com s’aconsegueix, però, imposar aquesta valoració a la resta de grups socials? Susan Gal resumeix succintament la visió de Bourdieu.

Although control of this legitimated prestige variety is differentially distributed in stratified societies, even those who do not control the legitimated variety accept its authority, its correctness,

its power to persuade, and its right to be obeyed. This acceptance is what Bourdieu calls symbolic domination [...] Bourdieu agrees that linguistic forms have no power in themselves, they only reflect the power of the groups they index. But he adds that the educational system succeeds in legitimating a particular linguistic variant exactly by denying this, by creating a *mis*recognition of the variant's imposition, presenting it instead as an inherently better form (1989, 353-54)

Aquesta visió és especialment vàlida per a explicar la consolidació dels Estats-nació com a espais politicoeconòmics caracteritzats per la gestió d'un mercat nacional unificat i articulats a l'entorn d'una sola *llengua nacional* –una visió perfectament compatible amb la concepció de l'establiment de llengües de Lamuela (1994). Una vegada s'imposa el reconeixement d'una varietat com a única llengua legítima, s'imposa una *tensió* en el mercat lingüístic –i en els diferents camps socials en què es concreta– que n'afavoreix l'ús com a conseqüència de (l'anticipació de) les sancions i les recompenses que deriven de l'ús d'aquesta varietat o, per contra, d'una varietat no estàndard, d'una llengua minoritzada o, pel que fa al cas, una llengua immigrant, i pot provocar per tant una *censura anticipada* d'aquestes tries (Bourdieu 2001: 115). Cal fer notar, en aquest punt, que Bourdieu no planteja un model d'actor racional com el de Myers-Scotton. En efecte, d'acord amb l'autor aquestes anticipacions de sancions i recompenses i la modificació de l'ús lingüístic que en resulta sorgeixen com a resultat de la interiorització de l'història de sancions passades, positives i negatives, en el comportament del parlant en forma d'*habitus*. Aquest concepte és central en la *teoria de la pràctica* de Bourdieu, que el defineix com segueix:

a system of lasting, transposable dispositions which, integrating past experiences, functions at every moment as a *matrix of perceptions, appreciations, and actions* and makes possible the achievement of infinitely diversified tasks, thanks to analogical transfers of schemes permitting the solution of similarly shaped problems, and thanks to the unceasing corrections of the results obtained, dialectically produced by those results (1977b: 82-83)

Aquest concepte implica la interiorització de l'estructura social en l'individu. Bourdieu tracta d'evitar així el dilema entre les aproximacions més estructuralistes, que deixen poc marge per a l'acció agentiva i tenen dificultats per a explicar el canvi social, i les aproximacions etnometodològiques i de l'interaccionisme simbòlic, que perden de vista els condicionants estructurals i la trajectòria de socialització prèvia de l'individu. En el cas que ens interessa, és l'història de familiarització amb les sancions i les recompenses del mercat lingüístic les que poden produir, per exemple, la censura anticipada de la tria d'una llengua determinada. Noteu, en aquest sentit, les connexions evidents amb la perspectiva de la socialització lingüística, que també es desprèn de la visió de Hanks: “[f]rom a language perspective, *habitus* corresponds to the social formation of speakers, including the disposition to use language in certain ways, to evaluate it according to socially instilled values, to embody expression in gesture, posture, and speech production” (Hanks 2005: 72). Com destaquen Boix i Vila (1998: 147-49) i es desprèn també de la cita de Bourdieu, els *habitus* són duradors, transportables, i també pràctics i generadors: una vegada incorporats, els *habitus* guien l'actuació del parlant per a permetre que s'adapte a situacions noves. Un història de sancions a la tria de l'amazic en l'espai de l'aula, per exemple, pot

portar els amazigòfons a evitar l'ús d'aquesta llengua en situacions socials amb presència de participants o espectadors exolingües, de manera gairebé inconscient i rutinària.

El model de Bourdieu, que he presentat ací de manera necessàriament esquemàtica, té una influència pregonada en el camp de l'*economia política de la llengua* (Irvine 1989; Gal 1989). En un d'aquests dos escrits "fundacionals", Gal la descriu com una proposta que tracta de mediar entre els elements macro i micro en la descripció i la interpretació de les relacions de desigualtat mediades per la llengua –"the (micro) study of face-to-face discourse strategies, and studies of macrohistorical processes" (1989: 349)– i que concep les llengües "as forms of access to valuable roles and resources differentially attainable through 'gate-keeping' institutions such as the school" (*ibid.*: 352). A més, observen que "[b]ecause linguistic practices provide access to material resources, they become resources in their own right" (*ibid.*: 353), una idea que s'ha desenvolupat en temps recents en estudis sobre la *mercantilització* de la llengua (Heller 2003, 2010).

Situada en aquest camp, Woolard (1985) ha criticat l'argument de Bourdieu en dos punts importants. D'una banda, sosté que el prestigi i l'estatus de les llengües no sempre deriven, en primera instància, de les institucions de l'Estat i de l'aparell legal i polític: la seua recerca a Catalunya mostrava, precisament, com l'alt prestigi del català a ulls dels parlants era una conseqüència de la posició social dels seus parlants en l'estructura econòmica, a pesar de les estructures de dominació política que tractaven d'imposar el castellà com a única llengua legítima. Aquesta incapacitat de l'ordre legal i institucional d'imposar la valoració de la llengua oficial i pretesament dominant també fallava perquè el poder de la qual emanava, el règim franquista, no es reconeixia com a legítim. En paraules de Woolard, "l'ordre legal no sempre assegura la reputació i el prestigi, tant si és per raons econòmiques com per raons de legitimitat", i doncs "a l'hora d'abordar l'estudi de llengües minoritàries, no podem fer suposicions sobre les actituds de les persones respecte al valor de prestigi d'una llengua basant-nos en l'hegemonia institucional" (1992: 166). De l'altra, Woolard critica la concepció totalitzadora i unificada del mercat lingüístic i la visió que, com a màxim, es pot produir un cert "relaxament" o una "suspensió" de la pressió cap a l'ús de la llengua legítima. Per contra, les comunitats de llengua minoritzada i de classe treballadora mostren l'existència de pressions per a mantenir les formes de parla pròpies del grup, i de sancions negatives a l'adopció de trets de la parla dominant. En aquest sentit, no es pot perdre de vista que el valor dels diferents capitals lingüístics s'actualitza en cadascun dels *campes socials* considerats: cal contemplar l'existència de mercats alternatius i fins i tot d'oposició als dominants. Fent referència a aquesta crítica de Woolard, Gal argumenta que "sociolinguistic evidence argues for a less totalizing conception of societal reproduction than Bourdieu's view, one that emphasizes the active, though often self-defeating, resistance of subordinate groups through solidarity-based linguistic practice" (1989: 354).



### 2.2.4.1. Majories lingüístiques i legitimació de les tries

El que hem vist en aquest apartat ens permet rescatar la idea de *marcatge* mitigant, en certa mesura, el risc de perdre de vista les relacions de poder i els processos estructuradors que condicionen la valoració desigual dels recursos lingüístics, i incorporant tant la multiplicitat de camps socials en què es concreta el mercat lingüístic com també la possibilitat de tries marcades i intencionals com a estratègia de resistència. En aquesta tesi argumentaré que, més enllà de l'estructuració del mercat lingüístic i de les polítiques de legitimació i institucionalització d'una llengua donada, la *condició lingüística* dels espais per on circulen els parlants, i doncs la presència relativa de parlants de les diferents llengües, són un element clau en la legitimació i en la percepció de marcatge d'una tria determinada –i doncs, de la mesura que tendirà a passar desapercibuda o que, en canvi, desencadenarà un seguit d'inferències conversacionals sobre el posicionament del parlant en termes identitaris, ideològics, etc. Aquest argument és deutor de les observacions empíriques de Vila i Vial (2000), Galindo (2006) i Vila i Galindo (2009) i de l'estudi qualitatiu de González *et al.* (2014), especialment de l'anàlisi que proposen a Martínez *et al.* (2012). Al llarg de la tesi aniré constatant com la presència majoritària o minoritària de catalanoparlants i castellanoparlants en cadascuna de les localitats i centres educatius, juntament amb la consolidació del català i el castellà com a llengües legitimades per a l'ús en relacions exolingües o limitades, per contra, als usos endolingües, constitueix un factor (des)habilitador de les tries i situa les llengües en diferents posicions de marcatge, amb les consegüents sancions positives i negatives associades en la visió dels parlants.

En particular, el treball de Martínez *et al.* (2012) incideix en la voluntat dels parlants d'incorporar-se a la “normalitat” que identifiquen amb la llengua majoritària en cadascun dels espais d'interacció. Aquesta perspectiva veu de l'anàlisi de Goffman (1986 [1963]) sobre l'*estigma* com a categoria sociològica. Una proposta que, d'acord amb l'autor, es pot exportar a les relacions entre majories i minories socials i als comportaments “normals” i “desviats” més enllà del que es reconeix habitualment com una condició socialment estigmatitzadora (*ibíd.*: 140-147). En el seu treball, Goffman introdueix una distinció entre individus *desacreditats*, per als quals els trets que els fan diferents són coneguts o fàcilment identificables, i individus *desacreditables*, que consideren que els seus interlocutors no coneixen aquesta diferència o és difícil que se n'adonen (*ibíd.*: 41-104). En el camp lingüístic, els parlants que es troben en situació minoritària però que poden passar com a parlants nadius de la seua segona llengua poden resoldre aquesta tensió amb una relativa facilitat, tot escenificant un rol sociolingüístic que s'ajuste a la posició majoritària. En el cas dels al·loglots familiars, i en especial d'aquells que pertanyen a una minoria visible, les possibilitats de passar com a membres del grup majoritari són clarament més limitades.

Especialment en el primer cas, doncs, una tria audible de la llengua familiar en el camp de la socialització amb iguals esdevé un element potencialment “desacreditador” que alguns

parlants poden tractar d'evitar, a pesar que això comporte, en ocasions, un cert malestar per la discrepància entre el que entenen com el seu *auténtic jo* i les possibilitats de desplegar una posició coherent amb aquesta identitat en la interacció. És cert que, en ocasions, es produeix una certa politització d'aquesta experiència de minorització i es relativitza, en certa mesura, la pressió que exerceix la percepció de majories sobre la tria lingüística. Això no obstant, l'escenificació d'un rol sociolingüístic més coherent amb la identificació amb un grup minoritari continua veient-se com una tria marcada que, com a tal, provoca inferències que atribueixen al parlant les característiques estereotípiques del grup definides en processos d'*iconització* i *esborrament* (Irvine i Gal 2000). Uns processos ideològics que em permeten moure'm cap al penúltim camp de recerca que tractaré.

### 2.2.5. Ideologies lingüístiques i autoritat lingüística

En clara connexió amb la recerca sobre l'economia política de les llengües s'ha anat desenvolupant un camp d'investigació al voltant de les *ideologies lingüístiques* (Woolard i Schieffelin 1994; Schieffelin, Woolard i Kroskrity (ed.) 1998). Kathryn A. Woolard (1985) ha observat que és fonamentalment la posició dels parlants en l'estructura social el que condiciona el valor i la legitimitat dels diferents recursos lingüístics en una societat. Les ideologies lingüístiques apareixen com un resultat d'aquesta estructuració, donen sentit a aquests valors en les ments dels parlants i els proporcionen, a més, un marc relativament coherent i significatiu per a l'actuació. Judith T. Irvine ha definit les ideologies lingüístiques com “the cultural [...] system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests” (1989: 255). Aquesta definició sintetitza alguns dels paràmetres fonamentals encapsulats per aquesta noció i n'emfasitza la connexió amb la posició social dels parlants, que la distingeix de conceptes propers com mentalitat, imaginari o representació. Amb tot, en tractar les ideologies com un “sistema d'idees” es pot entendre que fa referència principalment als discursos *metalingüístics* –sobre la naturalesa i la forma de les llengües– o *metapragmàtics* –sobre les seues funcions socials– més o menys explícits, i doncs com un conjunt més o menys estructurat d'idees i representacions, en un sentit similar a la noció d'*ideologia* en propostes com la de van Dijk (1998). Una definició més recent de Kathryn A. Woolard relativitza aquesta idea intercanviant-la per la idea d'“assumpció”: en la seua visió, les ideologies lingüístiques són “socially, politically, and morally loaded cultural assumptions about the way that language works in social life and about the role of particular linguistic forms in a given society” (2016: 7).

Woolard estableix, a més, una distinció rellevant entre les ideologies com a formes discursives explícites i les ideologies implícites, que s'expressen fonamentalment en el comportament. L'autora suggereix que “when there is conflict over language status and use, aspects of language ideologies rise to conscious reflection and are expressed in more explicit and contentious discursive representations of language”, mentre que quan no existeix aquesta disputa “[d]ominant ideologies can be doxic, that is, unspoken assumptions

on which ordinary people as well as elites build social action and interpret the meaning of acts and events without question” (2016: 7). En aquest sentit, la definició de Woolard emfatitza el caràcter *performatiu* de les ideologies (cf. Eagleton 1991), que no només representen i ajuden a interpretar el món sinó que modelen i influeixen el comportament, sovint de manera inconscient i en forma d'*habitus* incorporats. Des d'aquesta punt de vista, les ideologies lingüístiques prevalents en un entorn social concret es poden *llegir* a partir de l'observació dels usos lingüístics dels parlants, de dades elicitades en entrevistes semiestructurades sobre aquests usos, o de proves experimentals d'actituds lingüístiques com els tests de veus disfressades o els tests de diàlegs segmentats.

Resulta especialment rellevant, en aquest sentit, la distinció entre l'*autenticitat* i l'*anonimat* com a bases de la legitimació i l'autoritat de les llengües en l'era moderna, tal com ha estat teoritzada per Woolard mateixa (2008a, 2008b, 2016: 19-94). Les llengües que es legitimen bàsicament a partir de l'anonimat es representen com a *veus d'enlloc*, que “can represent and be used equally by everyone precisely because they belong to no-one-in-particular” (2008a: 307). D'acord amb Woolard, aquesta ideologia deriva bàsicament dels plantejaments de la Il·lustració i de la teorització de l'espai públic en la filosofia de Jürgen Habermas (Gal i Woolard (ed.) 2001), i fonamenta l'autoritat de les llengües majoritàries. L'autenticitat, per contra, deriva del Romanticisme i de la idea que les llengües representen sense mediació l'essència d'un territori o una comunitat de parlants, i que deuen el seu valor precisament a aquesta associació icònica amb un grup social o un territori. Les llengües minoritzades han tendit a refugiar-se en aquest marc, especialment en els discursos públics. Fer-ne ús fora del grup és percebut com a inadequat, i l'apropiació i l'ús entre membres de l'exogrup pot ser vista com a il·legítima. Més recentment, l'autora ha assenyalat que tant la idea d'anonimat com d'autenticitat recolzen en realitat en un element comú, el *naturalisme sociolingüístic*, que preconitza que “a linguistic form [is] rightfully authoritative because it is the natural, unmediated expression of a state of social life in the world, rather than the outcome of human will, effort, intervention, and artifice” (Woolard 2016: 31).

Hi ha tres aspectes de la discussió que planteja Woolard que m'interessen especialment. En primer lloc, en construir-se com a llengües anònimes i pretesament accessibles a tothom, les llengües majoritàries esdevenen el vehicle per excel·lència de les relacions exolingües, és a dir, entre participants que no comparteixen la mateixa llengua familiar, però també de les relacions entre persones desconegudes a qui no es pot atribuir *a priori* la pertinença al grup de llengua minoritzada. És per aquesta via que un espai públic dominat per una llengua anònima pot afavorir la consolidació d'usos endolingües de la llengua majoritària entre els parlants de la llengua minoritzada, com veurem. En canvi, les llengües minoritzades de caràcter territorial i les llengües immigrants es restringeixen als usos endolingües, entre parlants (categoritzats prèviament) com a parlants familiars d'aquestes llengües i que, a més, han de dominar-ne una varietat (suficientment) *autèntica* per a assolir un cert *permís social* per a l'ús. Per contra, sovint la manca de domini de les varietats autèntiques i autoritzades de

les llengües entre els parlants no nadius, de bracet de la pressió cap a l'ús d'una llengua anònima en les interaccions exolingües, poden conduir a alternances a la llengua majoritària dels nadius, que deslegitimen aquests intents d'incorporació. Així ho ha assenyalat McEwan-Fujita (2010) en el cas del gaèlic escocès. L'autora observa com, en les interaccions entre parlants nadius i aprenents de gaèlic, “an ‘etiquette of accommodation’ to English speakers and wariness about public Gaelic speaking [...] reduces opportunities for Gaelic speaking, hindering both Gaelic learners’ efforts to become fluent speakers and their potential contribution to language revitalization” (2010: 27). Noteu que això, sovint, es produeix a més en contra dels interessos dels parlants familiars d'aquestes llengües, que preferirien fer-ne un ús més extensiu, però també dels nous parlants, que a partir de la seua tria expliciten en major o menor mesura la voluntat d'incorporar-se a l'ús. Un altre efecte no intencionat d'aquestes ideologies incorporades és el manteniment i la reproducció en la interacció dels límits lingüístics. En efecte, l'alternança a la llengua majoritària pot actuar en aquests casos com un marcador simbòlic que delimita qui està dins i qui està fora del grup, qui forma part del *nosaltres* i qui no ho fa ben bé. Woolard mateix ha apuntat com, a la Catalunya de finals dels 80, la convergència dels catalanoparlants al castellà davant d'un interlocutor d'origen castellanoparlant servia com a mecanisme subtil de manteniment i reproducció dels límits entre “catalans” i “castellans” en la interacció (Woolard 1989, 1992).

En segon lloc, la idea d'anonimat pot aparèixer lligada a la construcció d'un espai públic monolingüe –en ocasions, com sembla que ocorre a Catalunya, bilingüe– en què l'ús audible de llengües no legitimades per als usos públics es percep com una tria marcada i com una mostra del que Hill (1998) anomena *desordre lingüístic*. Amb aquest concepte, Hill fa referència als usos (percebuts com a) desviats en relació al marc normatiu prevalent, cosa que lliga a la teorització d'un *espai públic blanc* (*White Public Space*) que defineix com “an arena in which [...] the linguistic behavior of members of historically Spanish-speaking populations is highly visible and the object of constant monitoring” (1998: 684). Vull argumentar que la construcció d'un espai públic monolingüe o bilingüe i la consolidació del castellà, o el català i el castellà, com a úniques llengües legitimades per a l'ús públic, afavoreix una *censura anticipada* (Bourdieu 2001: 115) de l'ús de les llengües immigrants, que cal limitar no només en el marc de les interaccions exolingües sinó també quan aquesta es produeix en el radi d'audició d'espectadors exolingües. Això estableix una clara asimetria entre els adolescents “autòctons”, que tenen dret a monitoritzar el comportament lingüístic dels “immigrants” per a evitar aquestes mostres de desordre lingüístic i per a garantir el “dret a entendre” què es diu en l'espai públic; i bona part dels al·loglots, que incorporen aquest règim ideològic i la censura anticipada de les llengües immigrants que en resulta i que es racionalitza, en els discursos, com una qüestió de *respecte* envers les persones que no les entenen (Heller 2006: 65-110; Martín Rojo 2013).

Finalment, en l'anàlisi també reprendré el concepte de *naturalisme sociolingüístic* per a analitzar la percepció que tenen alguns adolescents que només en la llengua que han heretat a la llar i

en què perceben que són més experts poden expressar el seu autèntic jo i la seua *veritat* particular, que “reprimeixen” en certa mesura quan han de parlar l’*altra* llengua. Aquesta percepció d’inautenticitat pot ser molt més accentuada quan es tracta d’activar l’ús d’una llengua construïda com a *autèntica*, que prototípicament no els pertoca parlar i de la qual, a més, no dominen les varietats que confereixen autoritat i permís social per a fer-ho. En canvi, l’ús d’una llengua *anònima*, construïda ideològicament com un codi referencial i accessible a tots els parlants sense tenir en compte la seua llengua inicial, pot mitigar (la importància de) la manca de naturalitat i autenticitat percebudes. També hi poden influir altres elements, però. Pujolar expressa una idea similar quan parla del règim ideològic de la *senzilla veritat* que imperava en la construcció d’una versió particular de la masculinitat entre els joves que va observar, i que es basava en la idea que la parla ha de “*supurar* senzillesa, simplicitat, espontaneïtat” i que calia rebutjar “les formes d’expressió vistes com a més formals, tibades, sofisticades o distingides” (Pujolar 1997: 156). Entre altres conseqüències, aquest règim ideològic limitava l’ús del català perquè percebien que no els permetia expressar sense mediació, de manera natural i espontània, el seu *autèntic jo*. Per a alguns dels participants parlar català era com fingir, “projectar una personalitat efectivament falsa o del tot diferent de l’*autèntica* amb què cadascú s’identifica” (1997: 244). En canvi, per a les dones que escenificaven una *feminitat convencional* “la veu catalana no representava cap contradicció”, ja que estaven acostumades a “preocupar-se per la seva aparença, mostrar una relativa sofisticació, aprendre habilitats noves, parlar més formalment i vestir més elegantment”: per a elles, parlar català era més aviat “un punt a favor” (*ibíd.*: 257-258).

### 2.2.6. Usos lingüístics i construcció de les identitats socials

Com hem anat veient, a l’hora de construir una identitat lingüística i social en la interacció amb iguals els parlants estan constrenyits, si més no en part, per les condicions d’accés diferencial als recursos lingüístics, per les ideologies lingüístiques i els processos de minorització que valoren uns recursos mentre en *marquen* d’altres, o pels comportaments incorporats i rutinitzats en forma d’*habitus*. Tot plegat, elements que transcendeixen la voluntat i el control dels parlants. Això no obstant, en aquesta tesi adopte una visió de la identitat que emfasitza el marge d’agència de què *realment* disposen els parlants, i que té en compte les seues possibilitats de presentar i negociar una posició de subjecte coherent amb el que perceben com el seu *autèntic jo* i amb els seus interessos, preocupacions i motivacions. En aquest sentit, diferents sociolingüistes han subratllat al llarg de les últimes dècades la pluralitat, la fragmentació i la flexibilitat de les identitats lingüístiques i socials en la modernitat tardana. Des del distanciament de les visions que consideren *essencialistes* (Bucholtz 2003) han criticat, per exemple, la noció de *parlant nadiu* i l’assumpció de relacions necessàries entre l’heretatge lingüístic a la llar i l’expertesa i la identificació lingüístiques (Rampton 1990; Leung, Harris i Rampton 1997), o han posat el focus sobre pràctiques que contradiuen aquest lligam, com els *encreuaments lingüístics* (*language crossing*)

amb què els parlants s'apropien i mobilitzen en la interacció trets de varietats que no se'ls associen prototípicament (Rampton 1995, 2008) (vegeu, per a una síntesi, Pujolar 2008).

En aquesta tesi m'aproxime a les identitats socials com a fenòmens complexos, multidimensionals i no fixats *a priori*, en una visió que presenta paral·lelismes amb les concepcions *semi-constructivistes* (Auer 2007), més o menys *post-estructuralistes* (Norton Peirce 1995; Norton 2013; Pavlenko i Blackledge 2004; Block 2007) o *performatives* (Bucholtz i Hall 2005) que avui dia apareixen com a corrents hegemònics en la sociolingüística i l'antropologia lingüística. A grans trets, tots comparteixen l'èmfasi en l'agència dels parlants sense descuidar les relacions de poder entre parlants i les condicions desiguals d'accés als recursos lingüístics i d'altres tipus, que constreixen les posicions de subjecte que de manera efectiva poden acabar desplegant en la interacció (Blommaert 2005: 203-32). Alhora, en línia amb la teoria de l'estructuració de Giddens (1984) i les aportacions de Pierre Bourdieu (1977a, 1977b, 2001), bona part dels autors rebutgen establir una dicotomia entre estructura i agència, macro i micro, i tracten d'integrar els condicionants estructurals en l'anàlisi de la negociació d'identitats en la interacció i, alhora, de descobrir els efectes estructuradors d'aquestes negociacions i les maneres com l'ordre social es reproduceix –o es qüestiona i es resisteix– en la interacció (Heller 2001, 2007). Peter Auer ho fa evident quan s'alinea amb “a (semi-)constructivist point of view according to which small-scale processes of social categorization are constitutive for the working of society” sense perdre de vista que els “social actors which take part in these processes are subject to often unconscious and ‘habitualized’ constraints”, de manera que “[i]dentity-relevant features may be performed in a context-creating, sometimes intentional way, but they may also be part of the ‘habitus’ of a speaker which cannot be manipulated easily” (2007: 16).

Un segon tret compartit per aquestes aproximacions és la visió de la identitat com una propietat emergent de la interacció. En la seua aproximació a la *categorització* i a la construcció de les identitats en la narrativa, Anna De Fina (2003, 2006) apunta a la importància de la interacció com a espai de construcció i negociació de les identitats, però insisteix que cal connectar aquestes pràctiques amb les representacions i les ideologies compartides pels subjectes i que els orienten cap a unes categories determinades en la interacció. En la seua visió,

the study of categorization and identity should avoid two equally misleading assumptions: one is that the meaning of categories is exclusively managed at a local level and is in some sense “manifest” only within the interaction at hand; the other is that speakers hold in their minds a certain number of well-defined categories with associated meanings and that all they do in specific interactions is apply them. Analysts need instead to be able to link local identities to shared ideologies and beliefs, but they also need to account for the fact that the construction and presentation of identity is a process in constant development and that one of its crucial sites of negotiation is interaction (2006: 355)

Altres autors fan més èmfasi en la noció de *posicionament* (Block 2016), que seguint Davies i Harré es pot definir com “the discursive process whereby people are located in

conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced storylines” (citats a Block 2007: 18). Aquests autors apunten que la identitat no només és una propietat emergent de la interacció sinó que és, a més, el resultat de la negociació entre els parlants. Norton, per exemple, sosté que “identities are not merely given by social structures or ascribed by others, but are also negotiated by agents who wish to position themselves” (2013: 5). Així, les possibilitats efectives de desplegar una determinada identitat lingüística i social estan supeditades a l’acceptació i el reconeixement de la resta d’actors socials. Adés hem vist, per exemple, com el fenomen dels *nous parlants* de llengües minoritzades posa sobre la taula que el reconeixement de l’autoritat i el permís d’ús de la llengua, sovint, depén més del posicionament dels parlants nadius i de la seua disposició a reconèixer-los com a *parlants legítims* que de la identificació i el desig d’activar-ne l’ús. Cal retenir, doncs, que les identitats “are about positionings by others and self-positionings, about ascriptions from without and affiliations from within” (Block 2007: 42).

En aquesta tesi em fixe en les tries lingüístiques com a element central de l’escenificació i la negociació d’una posició de subjecte i una identitat lingüística en la interacció –a la qual, és clar, no accedisc directament sinó a partir dels discursos en què els participants recontextualitzen, avaluen i (des)legitimem els seus usos lingüístics. En aquest camp, l’anàlisi s’articularà al voltant de la noció de *rol sociolingüístic* (Sorolla 2016), que encaixa raonablement bé en una perspectiva que deslliga la identitat lingüística de l’heretatge a la llar i que es fixa, en canvi, en els posicionaments que els parlants posen a disposició (i sotmeten al reconeixement) dels seus iguals en la interacció. A més, seguint autores com Woolard (1989) o Heller (2001) i les seues remarques sobre els efectes estructuradors dels usos lingüístics i sobre el seu paper en la construcció i el manteniment dels límits ètnics i lingüístics (Barth (ed.) 1969), entenc les tries i els rols sociolingüístics no només com una conseqüència de la pertinença a una determinada categoria social sinó com a fenòmens que contribueixen activament a la reproducció dels límits lingüístics en la interacció.

Més enllà de les pràctiques associades a l’ús de llengües diferents, les tries estilístiques dins dels confins d’una mateixa llengua també són un potent mecanisme de posicionament i negociació de les identitats socials. Així ho han remarcat els estudis emmarcats en la *tercera onada* de la sociolingüística de la variació (*cf.* Eckert 2016) i, sobretot, el sorgiment de la *sociolingüística de l’estil* (Eckert i Rickford (ed.) 2001; Auer (ed.) 2007; Coupland 2007), que té com un dels precedents cabdals la teoria del disseny de l’auditori de Bell (1984). A grans trets, podem definir l’estil i les pràctiques d’estilització com la tria, més o menys conscient o intencional, de determinats trets lingüístics –prosòdics, fonètics, lèxics, etc.– que indicien la pertinença a un determinat grup o identitat social, tot i que també poden servir per a assenyalar un distanciament irònic o altres formes de desalineament (*cf.* Bucholtz i Hall 2005) –podem pensar, per exemple, en les imitacions humorístiques de determinats accents o en pràctiques com el *Mock Spanish* que tracta Hill (1998). L’anàlisi indica la rellevància d’una varietat del castellà amb trets (presumiblement) andalusos que s’interpreta com un

indici de l'orientació cap a una identitat castellanoparlant i de classe treballadora i també cap a una determinada versió de la masculinitat (Pujolar 1997: 153-155).

D'aquests corrents en recuperaré sobretot dos conceptes. El primer, que he traduït com a *personatge social* i que Eckert (2016) anomena *social persona(e)* o *type*, fa referència a un grup socioculturalment recognoscible que es caracteritza, entre altres trets, per una estilització similar de la parla que indicia la pertinença al grup. El segon concepte, clarament complementari amb la idea d'Eckert, és el que Asif Agha anomena *registre* i processos d'*enregistrament* (*enregisterment*), que defineix com a “processes whereby distinct forms of speech come to be socially recognized (or enregistered) as indexical of speaker attributes by a population of language users” (2005: 38). Així, es pot definir un registre com el conglomerat de trets lingüístics que apunten, mitjançant relacions d'indiciació, a un grup de parlants més o menys delimitat i recognoscible –és a dir, a un tipus de *personatge social* determinat– i que ho fa a partir d'un procés d'enregistrament que estableix aquestes relacions d'indiciació, sovint a través de processos complementaris d'iconització i esborrament (Irvine i Gal 2000), i que crea les condicions per al reconeixement del grup i dels trets lingüístics que el caracteritzen.

Tot i que aquesta tesi es concentra bàsicament en els usos lingüístics, no es pot perdre de vista que aquestes pràctiques *per se* no solen indiciar una determinada posició de subjecte i una identitat social recognoscible de manera aïllada d'altres dispositius semiòtics i multimodals d'autopresentació i estilització com el pentinat o la manera de vestir, que s'imbriquen a més amb pràctiques d'oci, gustos musicals i d'altres tipus en la construcció de les identitats juvenils (Martínez 2008). A més, Martínez ressalta que, sovint, quan els adolescents descriuen el conjunt d'identitats juvenils que poblen el seu món social emfasitzen certs posicionaments “extremes”, força estereotipats, que mobilitzen estratègicament com a *marcadors simbòlics* per a representar, en contrast, el seu posicionament com a poc marcat i poc o molt enquadrat en uns paràmetres de “normalitat”. Per a acabar, com alerten els autors que se situen en una perspectiva *interseccional* (Block i Corona 2014, 2016), cal parar atenció a diferents dimensions de la identitat social dels parlants com el gènere, la classe social i/o l'etnicitat i la raça, que també condicionen els seus posicionaments i experiències lingüístiques i d'altres tipus. Això compromet l'investigador a un exercici de reflexivitat, més enllà dels interessos acadèmics, sobre la importància dels afers lingüístics en les experiències vitals dels participants, en la seua acotació del paisatge de les identitats juvenils, i en la construcció d'afinitats i grups d'iguals en els espais socials que habiten. De tot plegat me n'ocupe en l'anàlisi de dades.



## PART II. EL CONTEXT DE LA RECERCA

En aquesta segona part tracte de fornir el lector d'un seguit d'informacions de context que considere rellevants perquè pugui seguir l'anàlisi de les dades i entendre les característiques dels espais socials per on es movien els estudiants de secundària que van compartir amb mi una estona del seu temps per a fer possible aquesta recerca. Més enllà d'aquesta funció orientadora, les lectures i el procés d'escriptura de què parteix aquest capítol són un element clau en un model d'anàlisi del discurs que veu en la connexió entre el nivell *micro* dels discursos i el nivell *macro* del context socioeconòmic, històric i polític en què emergeixen el punt central de la seua *interpretació*, més enllà de la mera descripció, i de la possibilitat de produir *explicacions* dels fenòmens socials des de l'anàlisi del discurs i la sociolingüística (Fairclough 1992, 2003; Heller 2001; Wodak 2002; Blommaert 2005). Escriure aquest capítol m'ha servit per a establir un nexu d'unió entre els conceptes derivats del marc teòric, les preguntes de recerca i l'anàlisi i la interpretació de les dades (Mason 1996), i per a entendre com els posicionaments en l'entrevista es poden connectar amb les condicions sociolingüístiques que habitaven aquests estudiants i que en condicionaven les experiències lingüístiques.

Aquesta part de la tesi s'estructura en tres capítols. Els dos primers, que dedico a la caracterització sociolingüística de Catalunya i del País Valencià, s'inicien amb un recorregut cronològic pel debat i l'establiment d'unes polítiques lingüístiques pròpies a partir de la Restauració borbònica i la promulgació de la Constitució Espanyola de 1978 (CE) i els diferents Estatuts d'Autonomia. Després de dècades de proscripció de la llengua catalana –i la resta de llengües minoritzades de l'Estat– de l'espai públic durant el franquisme (Benet 1995; Ferrando i Nicolàs 2005: 389-430),<sup>1</sup> la posada en marxa dels processos estatutaris suposava l'assoliment d'un cert grau d'autonomia que permetia a les “Comunitats Autònomes” de nou encuny promoure polítiques de despenalització i promoció dels usos públics del català. Tot i que la necessitat de sintetitzar i focalitzar la discussió m'obliguen a passar-hi de puntetes, no s'ha de perdre de vista que els diferents *sistemes legals* de la llengua catalana en els territoris sota administració espanyola (Vernet i Pons 2011) estan limitats pel deure que estableix la CE de coneixement el castellà, l'única llengua oficial a tot el territori de l'Estat (article 3.1.), i per la limitació de l'oficialitat de les altres llengües a les respectives comunitats autònomes (article 3.2.). Ja d'entrada, aquest ordenament tancava la porta a

---

<sup>1</sup> Cal no perdre de vista, però, que les prohibicions a l'ús públic català s'inicien amb els Decrets de Nova Planta posteriors a la Guerra de Successió (1701-1715), que consolidaven el viratge cap a una concepció centralista i monolingüe de l'Estat-nació espanyol en construcció (Ferrer i Gironès 1985; Montoya 2002; Ferrando i Nicolàs 2005: 265-347).

solucions basades en el principi de *personalitat* –amb bi-/multilingüització de l’aparell de l’Estat– o de *territorialitat* –amb unilingüisme oficial en les diferents àrees lingüístiques– com les que suggeria Rafael L. Ninyoles (1976) com a possibles bases d’una “política lingüística democràtica” per a l’Estat. Per tant, i a pesar que la discussió se centra en les polítiques de legitimació i institucionalització de l’ús del català, cal retenir l’existència d’aquesta asimetria fonamental pel que fa a drets i deures entre la llengua oficial i “comuna” de l’Estat i les diferents llengües “cooficials” o “autonòmiques”.<sup>2</sup>

Els capítols que dedique a cadascun dels territoris s’inicia amb una caracterització de les *polítiques lingüístiques educatives* a Catalunya i al País Valencià. Als dos territoris més poblats del domini lingüístic català –o la *catalanofonia* (Pradilla 2015)– s’hi han consolidat dos models ben contrastats, tant en relació als principis que els inspiren i la presència del català com a llengua vehicular com també en relació als resultats assolits. Com assenyala Bernard Spolsky, “schools reflect the ideological position of those who control them” (2009: 104), i com no podria ser d’una altra manera, les substancials diferències en l’orientació política dels governants d’una i l’altra Generalitat s’han materialitzat, també, en el camp educatiu. A Catalunya s’ha consolidat un *model de conjunció en català* (Milian 1984), caracteritzat com un model únic, en què es prohibeix explícitament la separació de l’alumnat per llengua inicial i en què el català actua com a llengua vehicular “normal”. Al País Valencià, en canvi, hi ha funcionat el que he anomenat un *model de línies*, tot mantenint la referència èmica als programes que hi conviuen. Aquest model s’ha concretat en la coexistència, sovint a dins d’un mateix centre, de diferents programes lingüístics amb una presència variable del català i el castellà com a llengües vehiculars. Després de descriure els principis i el disseny d’aquests models lingüístics faig una breu anàlisi de la seua implantació i funcionament a les aules i una síntesi de diferents estudis que han tractat d’avaluar-ne els resultats en termes de coneixements i usos lingüístics. Els apartats dedicats a les polítiques lingüístiques es tanquen amb una breu referència a altres iniciatives en el camp de la *planificació de l’estatus* que han pogut incidir sobre el que Nelde, Strubell i Williams (1996) anomenen *legitimació i institucionalització* de les llengües. Per motius d’espai i del focus d’interès de la tesi no faré consideracions sobre la *planificació del corpus* –el lector que hi estiga interessat trobarà una bona anàlisi comparada a Pradilla (2011, 2015).

La segona part dels capítols que dedique a cada territori es concentra ja sobre els usos lingüístics i les identitats socials. Una qüestió que pren rellevància sobretot a partir dels diferents episodis immigratoris que hi han tingut lloc però també per l’existència de processos divergents de manteniment i substitució lingüística, clarament imbricats amb la posició que ocupen en cadascun dels territoris el català i el castellà en el procés de modernització, i els seus parlants en l’estructura de classes (Ninyoles 1969; Woolard 1989;

---

<sup>2</sup> Vegeu Moreno Cabrera (2008, 2015) per a una anàlisi de la justificació del desequilibri entre les llengües de l’Estat des dels postulats del nacionalisme lingüístic espanyol i la construcció del castellà com a *llengua comuna*.

Fishman 1991: 287-336). En aquests apartats faré una ullada, a partir de la literatura prèvia, a les dimensions dels diferents grups lingüístics i als fluxos que es detecten entre ells; als marcs normatius que regulen les tries de llengües en les relacions endolingües i exolingües i als processos de construcció de la identitat de base lingüística; i faré algunes consideracions sobre els processos d'arribada i incorporació de les *noves immigracions*.

Finalment, el tercer capítol d'aquesta segona part aborda l'evolució i l'estructura de la població de les localitats en què va tenir lloc el treball de camp, Mataró, Manlleu i Castelló i a la ubicació dels centres educatius en l'entramat urbà. Es tracta de tres ciutats amb característiques sociolingüístiques ben contrastades però amb elements en comú en el camp de l'estructura productiva, l'expansió urbana o el creixement poblacional. Com veurem, Mataró, una ciutat de demografia mitjana, és la capital de la comarca del Maresme i està situada dins de la Regió Metropolitana de Barcelona. Es caracteritza com moltes altres ciutats del seu entorn per una marcada dualitat entre barris del centre de la ciutat, amb més població autòctona i catalanoparlant, i els barris de la perifèria, sovint de nova construcció, amb major presència de població amb origen en altres territoris de l'Estat i de les noves immigracions. Manlleu, una ciutat petita però tot i això un dels principals nuclis de població de la comarca d'Osona, està situada en una zona de clar predomini catalanoparlant però receptora de grans quantitats de població d'altres territoris de l'Estat durant els 60 i 70 i del Marroc en l'actualitat. Per últim, Castelló és la principal ciutat del nord del País Valencià i la capital de la demarcació a què dona nom. Es tracta d'una ciutat de demografia mitjana en què, a diferència de les localitats catalanes, la interrupció de la transmissió intergeneracional del català entre sectors benestants de la població autòctona se suma als diferents episodis d'immigració per a consolidar una clara predominança del castellà en els espais de socialització amb iguals dels adolescents.

### 3. Polítiques lingüístiques, usos lingüístics i identitats socials a Catalunya

És gairebé un lloc comú de la literatura sociolingüística comparada assenyalar el cas de Catalunya com una excepció o, si més no, com una singularitat entre les llengües minoritzades i sense Estat d'Europa i del món. Un dels manuals més influents en el camp de la revitalització lingüística, el *Reversing Language Shift* de Joshua A. Fishman (1991: 287-336), assenyala el català com un cas d'èxit en el *capgirament de la substitució lingüística* juntament amb el francès al Quebec i l'hebreu a Israel. També a *Minority Languages and Group Identity*, John Edwards (2010) tracta el cas del català com una excepció a les tendències homogeneïtzadores associades als processos de modernització, que han afectat i continuen afectant centenars de comunitats lingüístiques minoritzades arreu del planeta. Tots dos autors han apuntat el paper capdavanter de Catalunya en la industrialització i la modernització de l'Estat espanyol com una de les claus per les quals el català ha resistit amb un cert vigor els embats del procés de centralització en la construcció de l'Estat espanyol contemporani (vegeu també Fontana 2014). A més, aquest dinamisme econòmic hauria afavorit diferents episodis d'immigració tot al llarg del segle XX. Uns immigrants que s'assimilaven ràpidament al català durant la primera part del segle XX però que, a causa del seu volum demogràfic i concentració residencial, ho van fer en proporcions molt menors a partir dels anys 60 (Vallverdú 1985 [1973]: 137-142).<sup>1</sup>

L'arribada d'aquests immigrants, que ocupaven les posicions més baixes de l'escala laboral, va afavorir un procés de mobilitat social ascendent relativament ràpid de la població autòctona, i de manera correlativa la identificació del català amb les classes mitjanes i de l'adopció de la llengua amb la mobilitat social ascendent. És per això que Woolard (1985) sostenia que, a principis dels 80, el prestigi del català derivava de la posició dels seus parlants en l'estructura econòmica, i ho feia a pesar de l'existència d'estructures de dominació política que només reconeixien el castellà i que havien tractat d'imposar-lo com a única *llengua legítima* durant el Franquisme i abans –una observació que li servia per a matisar l'influent model del *mercat lingüístic* de Bourdieu (1977a, 2001). La posició del català a la Catalunya sota el règim franquista demostra, a més, que l'establiment d'un ordre legal i institucional per a imposar la valoració de l'única llengua oficial també pot fallar quan el poder de què emana no es reconeix com a legítim. En altres paraules, d'acord amb Woolard el poder i la capacitat coercitiva no sempre resulten en el reconeixement de l'*autoritat*.

En el marc de l'oposició antifranquista, els diferents moviments veïnals, sindicals i polítics i les diferents iniciatives de reivindicació nacional i promoció cultural i lingüística troben en un enemic comú un important nexu d'unió que mitiga el potencial conflictiu d'una divisió

---

<sup>1</sup> Francesc Candel (1964) esmenta en diferents passatges d'*Els altres catalans* aquesta diferència en les possibilitats d'accés al català i el capteniment lingüístic dels immigrants arribats en diferents etapes.

de la població catalana en línies lingüístiques i de classe social que, poc o molt, coincidien (Fishman 1991: 298; Woolard 1989, 1992). És en el marc de les sinergies entre moviments nacionalistes i d'esquerra en el tardofranquisme i els primers anys de la Transició que la restauració del català en la vida pública esdevenia una reivindicació transversal, i que l'adopció del català podia esdevenir una expressió del “rebuig d'un estat centralista considerat opressiu”, un “simbolisme polític” que duia “els sectors joves, intel·lectuals i políticament progressistes de la població castellanoparlant a adaptar-se lingüísticament als catalans” (Woolard 1992: 97). Tanmateix, la temença que els límits lingüístics i de classe es pogueren reïficar en la constitució de dues comunitats separades i en conflicte va condicionar, com veurem tot seguit, els primers passos del debat i el disseny de les polítiques lingüístiques a Catalunya (Vila 2005b).

### 3.1. Les polítiques lingüístiques a Catalunya

Aquest apartat s'enceta amb un recorregut cronològic pel debat i el disseny de les polítiques lingüístiques educatives pròpies a Catalunya. En segon lloc, es presenta un breu repàs de la posada en marxa, del funcionament i dels resultats del model que han assentat aquestes polítiques, anomenat *de conjunció en català* (Milian 1984), en relació al coneixement i l'ús del català. En tercer i últim lloc faig un repàs sumari de les polítiques lingüístiques que s'hi han impulsat més enllà de les aules i que, en *legítimar* i *institucionalitzar* (Nelde, Strubell i Williams 1996; Williams 2005) l'ús del català en diferents camps socials, poden haver tingut un cert impacte en el valor i en les possibilitats d'ús públic d'aquesta llengua.

#### 3.1.1. Polítiques lingüístiques educatives: el model de conjunció en català<sup>2</sup>

A l'hora de debatre les línies mestres de les polítiques lingüístiques pròpies en els primers anys des del restabliment de la Generalitat de Catalunya, no es pot perdre de vista el paper determinant que hi va tenir la composició demolingüística de la població després de dues dècades d'arribada de grans contingents de població des de territoris de parla castellana de l'Estat (Cabrè 1992: 35-39), i la possibilitat d'un enquistament dels límits etnolingüístics i de classe amb la consolidació de dues comunitats homogènies i separades, percebuda com una amenaça per al nou projecte autonomista (Pujolar 1995; Vila 2005b; Woolard 1989). En aquest marc, com afirma Boix, “s'ha volgut evitar, fos com fos, l'etnicització interna de la població catalana” (Boix 1997: 204) en dues comunitats de “catalans” i “castellans”. Aquesta aposta comprometia els diferents agents polítics de l'espectre democràtic a adoptar unes *ideologies integracionistes* (Vila 2005b), que descoratjaven la segregació de les poblacions i la creació d'institucions separades per llengua; i a promoure definicions alternatives de la catalanitat, que n'emfasitzaven el caràcter cívic –“és català qui viu i treballa a Catalunya, i *té*

---

<sup>2</sup> Atés l'objecte de la recerca, en aquest apartat no faig referència als camps de l'educació superior i l'ensenyament d'adults, que haurien de figurar en una descripció exhaustiva de les polítiques lingüístiques educatives (Vila 2011: 120), i que tocaré només tangencialment en el següent epígraf.

*voluntat de ser-ho*” – i restaven pes, en canvi, a l’ús lingüístic –tot i que el català ha mantingut un paper gens negligible en els discursos públics com a emblema de la identitat nacional.<sup>3</sup>

Alhora, sectors polítics amb interessos sovint divergents van haver d’acordar solucions de compromís en relació als objectius explícits de les polítiques lingüístiques (Argelaguet 1993). En el procés d’elaboració i debat de la *Llei de normalització lingüística* (LNL) de 1983,<sup>4</sup> que finalment va ser aprovada amb els vots favorables de tots els grups presents al Parlament de Catalunya, l’objectiu fonamental de les polítiques lingüístiques passava a ser la universalització del coneixement del català, i doncs, l’extensió del bilingüisme, més enllà dels catalanoparlants, a les capes fins aleshores majoritàriament monolingües en castellà. La promoció de l’ús interpersonal, un aspecte potencialment més conflictiu però prioritari per a les forces nacionalistes, passava a un segon pla i es restringia a la regulació dels usos institucionals; alhora, es confiava en la incorporació progressiva dels castellanoparlants familiars a l’ús del català i es promovia, per a incentivar-ho, l’anomenada *norma bilingüe* (Boix-Fuster, Melià i Montoya 2011: 156-159), que encoratjava els catalanoparlants a no alternar al castellà amb interlocutors castellanoparlants per a promoure’n la competència passiva i convidar-los a sumar-se a l’ús del català.

Fixats aquests objectius, l’escola esdevenia el puntal bàsic de l’aposta integracionista i promovia la bilingüització de l’alumnat en un marc d’escolarització conjunta, no separació per llengua inicial i ús vehicular “normal” del català, en l’anomenat *model de conjunció en català* (Milian 1984; Vila 2008; Arnau i Vila 2013).<sup>5</sup> El ràpid creixement de l’escola en català, que passava d’escolaritzar el 42,46% de l’alumnat el curs 1986-87 al 95,51% el curs 1999-2000 (Vila i Galindo 2009: 32), juntament amb l’aval de constitucionalitat a partir de la *STC 337/1994*,<sup>6</sup> obrien la porta a la consolidació del model en la nova *Llei de política lingüística* (LPL) de 1998,<sup>7</sup> no sense l’oposició de sectors minoritaris de pares i mares que reclamaven el dret a l’escolarització en castellà (Voltas 1996). Se’n feien ressò el Partit Popular i també entitats de nou encuny com el Fòrum Babel, els dirigents de la qual van impulsar l’any 2006 la fundació d’un partit polític, Ciutadans, que ha fet del model lingüístic de l’escola un

---

<sup>3</sup> Per exemple, Pasqual Maragall, president de la Generalitat de Catalunya pel PSC en el període 2003-2006, va assegurar l’any 2004 en el marc de la Fira del Llibre de Guadalajara (Mèxic) que “el català és el nostre ADN”. D’altra banda, Giner *et al.* (1998) han sostingut que el procés d’integració a Catalunya no es basa ni en el *ius sanguinis* ni en el *ius solis*, sinó en el *ius linguae*, és a dir, en l’adopció del català.

<sup>4</sup> *Llei 7/1983, de 18 d’abril, de normalització lingüística a Catalunya*. Accessible a: [http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/legislacio/lei\\_de\\_politica\\_linguistica/arxiu/lleinl83.pdf](http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/legislacio/lei_de_politica_linguistica/arxiu/lleinl83.pdf) (última consulta: 06/10/2015).

<sup>5</sup> Una petita precisió terminològica pot ser útil al lector en aquest punt. Tot i que es parla sovint del model educatiu de Catalunya com un model d’*immersió lingüística*, el sentit original d’aquesta fórmula remet exclusivament a programes d’ensenyament en segona llengua (Baker 2001: 203-227). El model català no es pot considerar exactament un model d’immersió en la mesura que també escolaritza en primera llengua una part de l’alumnat i que escolaritza conjuntament l’alumnat amb diferents llengües inicials.

<sup>6</sup> Accessible a: <http://hj.tribunalconstitucional.es/HJ/es/Resolucion/Show/2854> (última consulta: 07/10/2015).

<sup>7</sup> *Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística*. Accessible a: [http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/legislacio/lei\\_de\\_politica\\_linguistica/arxiu/lleipl98.pdf](http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/legislacio/lei_de_politica_linguistica/arxiu/lleipl98.pdf) (última consulta: 07/10/2015).

cavall de batalla en el debat parlamentari d'aleshores ençà (Campabadal i Miralles 2015). Més recentment, Pons (2013) ha remarcat que la *STC 31/2010*<sup>8</sup> sobre el règim lingüístic del nou *Estatut d'autonomia de Catalunya* de 2006<sup>9</sup> (EAC06) ha obert la porta a una reinterpretació del paper vehicular de les llengües en el sistema educatiu a Catalunya per part del Tribunal Suprem, que reconeix el dret dels progenitors que ho sol·liciten que el castellà siga utilitzat també com a llengua vehicular en els centres, juntament amb el català. Les recents sentències del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya, que han forçat alguns centres educatius a fer ús vehicular del castellà en un mínim del 25% de les assignatures, així com l'aprovació de la *Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa*<sup>10</sup> (LOMCE), que regula explícitament en la disposició addicional 38a l'ús del castellà com a llengua vehicular “en una proporció raonable” a tots els sistemes educatius de l'Estat (Pons 2014), fan preveure la continuïtat d'aquesta pugna legal i política en un clima de creixent tensió entre el Govern de la Generalitat i l'administració de l'Estat –vegeu també Pradilla (2016). Siga com siga, la *Llei d'educació*<sup>11</sup> vigent en l'actualitat –sobre la qual pesa un recurs del Partit Popular al Tribunal Constitucional que no afectaria, però, el règim lingüístic de l'educació (Pons 2013)– recull i concreta els principis esmentats de conjunció lingüística, no separació per llengua inicial i ús vehicular “normal” del català.<sup>12</sup>

Cal tenir en compte que, en el tombant del mil·lenni, les aules catalanes han acollit un contingent molt destacat de “nous immigrants”. En alguns casos es tracta de membres de la segona generació, de pares al·lòctons però ja nascuts a Catalunya, però molt sovint són immigrants de primera generació, que arriben als centres en qualsevol moment de la seua escolaritat, i també de l'anomenada “generació i mitja”, nascuts als països d'origen però arribats durant la primera infància. Com mostra el *Gràfic 3.1*, el nombre d'estudiants estrangers en el sistema educatiu no universitari de Catalunya, que el curs 1996-1997 era de 18.363, s'ha multiplicat gairebé per deu i ha arribat a un màxim de 173.133 el curs 2012-2013, en què representen el 12,9% del total d'alumnes (MECD 2013: 8). Els estudiants al·lòctons es concentren de manera bastant desproporcionada en la xarxa pública: el curs 2012-2013 fins a un 82,1% s'escolaritzaven en centres públics, només lleugerament per sota de la mitjana estatal, per un 14,4% que ho feien en escoles privades-concertades i un 3,5% que ho feien en centres privats (*ibíd.*: 9). La concentració de l'alumnat al·lòcton en la xarxa pública és el resultat de diferents processos de *segregació escolar*, és a dir, de distribució

<sup>8</sup> Accessible a: <http://www.tribunalconstitucional.es/es/jurisprudencia/paginas/Sentencia.aspx?cod=16273> (última consulta: 04/11/2015).

<sup>9</sup> Se'n pot consultar el text consolidat a: <http://www.parlament.cat/document/catalog/48089.pdf> (última consulta: 22/10/2015).

<sup>10</sup> *Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa*. Accessible a: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> (última consulta: 07/10/2015).

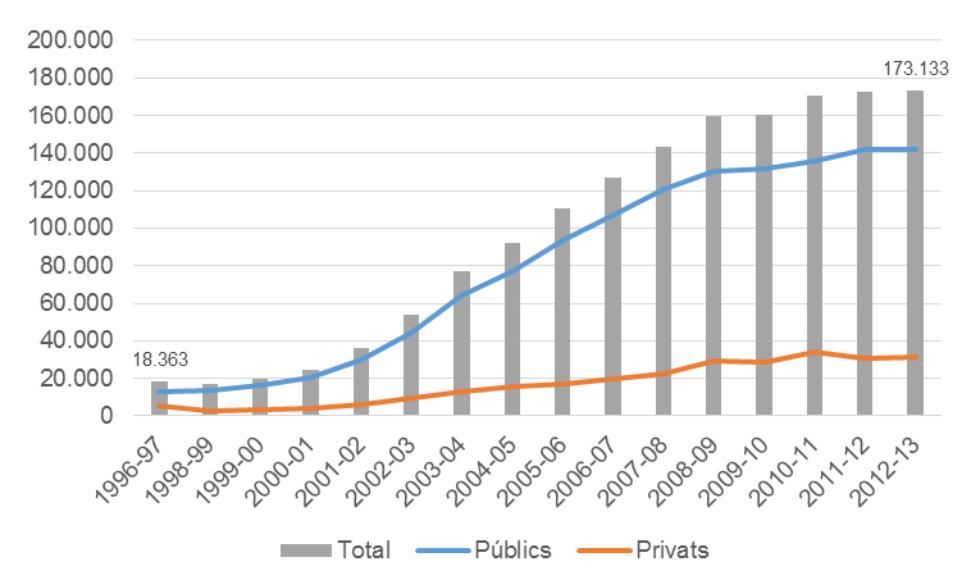
<sup>11</sup> *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. Accessible a: <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5422/950599.pdf> (última consulta: 06/10/2015).

<sup>12</sup> Estableix en l'article 11.1 que “El català, com a llengua pròpia de Catalunya, és la llengua normalment emprada com a llengua vehicular i d'aprenentatge del sistema educatiu” i en l'11.3 que “Els alumnes no poden ésser separats en centres ni en grups classe diferents per raó de llur llengua habitual”.



desigual de l'alumnat en la xarxa escolar segons l'origen i/o el capital instructiu familiar, com a conseqüència de la separació residencial prèvia, els criteris d'elecció de centre per part dels progenitors i les polítiques de distribució de l'alumnat (Benito i González 2007; Síndic de Greuges de Catalunya 2008). Uns processos que també provoquen, com a conseqüència no prevista del model, una distribució irregular dels alumnes en funció de la seua llengua inicial (González i Benito 2009).

Gràfic 3.1. Evolució de la presència d'alumnat estranger al sistema educatiu no universitari segons titularitat del centre. Catalunya, 1996-2013. Nombres absoluts (font: elaboració pròpia a partir de MECD 2015)



Excepció feta dels estudiants d'origen llatinoamericà, l'arribada d'alumnat al·lòcton va generalitzar la presència a les aules d'infants al·loglots, sense contacte previ amb el català i el castellà, i que a més s'incorporaven al sistema educatiu en qualsevol curs i en moment del calendari escolar. Unes noves demandes que requerien una actualització del model educatiu per a l'atenció de la diversitat. En un primer moment havien funcionat els anomenats *tallers d'adaptació escolar* (Purtí 2006); més endavant, a partir de la posada en marxa l'any 2003 del *Pla per a la llengua i la cohesió social*,<sup>13</sup> que feia “a strong emphasis on connecting the learning of Catalan with the social and scholar integration of newcomer children” (Vila 2008: 41), es promouen entre altres mesures les *aules d'acollida*, en què l'alumnat d'arribada recent s'incorpora de manera immediata a l'aula principal i només se'l separa per a les classes de llengua catalana; i els *Plans Educatius d'Entorn*, que miren d'establir vies de cooperació entre ajuntaments, escoles i associacions cíviqes i culturals per a involucrar la comunitat en l'aprenentatge –vegeu I. Vila (2011) per a una revisió de les modificacions i els resultats de les polítiques lingüístiques educatives en el període dels dos governs de coalició entre PSC, ERC i ICV-EUiA, coneguts com a “tripartits” (2003-2006 i 2006-2010).

<sup>13</sup> Accessible a: <http://www.upf.edu/unesco/temes/legislacio/pla.pdf> (última consulta: 07/10/2015).

### 3.1.1.1. *Implantació i resultats del model de conjunció en català*

La posada en marxa del model de conjunció a les aules va fer evident ben aviat que s'estava acomplint l'objectiu d'universalització del coneixement del català (Arnau 2004; Strubell, Andreu i Sintès 2011), que cada vegada s'adquiria en edats més primerenques (Vila 2000). L'arribada d'alumnat al·lòcton va motivar l'aparició de nous estudis comparatius, que coincidien que aquests estudiants tardaven anys a assolir habilitats similars en català i castellà a les dels autòctons i que apuntaven com a factors clau l'edat d'arribada, amb millors resultats com més primerenca era la incorporació al sistema educatiu; els anys d'estada, amb millors resultats com més anys s'estaven a dins del sistema educatiu; i l'entorn sociolingüístic, que només afectava els resultats en català, que eren millors en contextos de predomini catalanoparlant (Oller i Vila 2008, 2010; Oller 2013).

Els canvis en els usos interpersonals i la incorporació dels estudiants d'origen castellanoparlant a l'ús del català no resultaven tan evidents ni es produïen a la mateixa velocitat que els canvis en les competències. Això portava els sectors més favorables a la promoció del català a fer una avaluació més aviat negativa dels resultats de les polítiques lingüístiques educatives, un posicionament que es verbalitzava sovint amb la fórmula "hem guanyat l'escola però hem perdut el pati" (Vila 2004). Com ha observat Woolard (1991: 71-72), la frustració del professorat perquè l'alumnat castellanoparlant no adoptava el català en els usos interpersonals posava al descobert les assumpcions implícites sobre l'objectiu de la catalanització de l'escola: "normalitzar" l'ús, més enllà de l'objectiu proclamat de generalitzar la competència. D'aquesta manera la política de catalanització és una mostra clara de les ambivalències de la LNL com a resultat dels compromisos entre sectors amb expectatives i interessos no sempre coincidents.

Woolard hi treia ferro i remarcava que "if young people are to acquire a new language [...] and shift progressively toward its regular use, one of the last domains in which we can expect to find such shift is in peer relations between co-members of the same ethnolinguistic group" (Woolard 1991: 72). Més recentment, també Vila (2010: 58-61) ha cridat l'atenció sobre la capacitat limitada de les polítiques lingüístiques educatives a l'hora de modificar els usos interpersonals dels escolars, perquè el camp educatiu és només una més de les moltes *esferes d'ús lingüístic* per a infants i adolescents al costat de la família, els amics, el lleure o el consum mediàtic i cultural, entre altres, que poden tenir tant o més pes que l'escola en la seua socialització lingüística. Amb tot, i a pesar que no es tracta de les transformacions de gran abast que esperaven alguns sectors, tant Woolard com Vila han pogut assenyalar, ja des dels anys 90, canvis en els usos lingüístics que es poden posar en relació amb la implantació del model de conjunció en català a les aules.

En la seua tesi doctoral, Vila (1996: 306-308) destaca que, en un context de forta castellanització social com el de l'escola que observa, l'ús vehicular del català no transforma la norma que anomena *de subordinació del català* i l'ús del castellà com a llengua de relació

exolingüe. Tanmateix, destaca que l'ús vehicular del català sí que ha afavorit l'aparició d'una *versió escolar* d'aquesta norma, per la qual es consolida una categoria d'interlocutor i un espai en què tots els estudiants han d'activar l'ús del català: amb el mestre a l'aula. En la seua comparació de les pràctiques dels estudiants de secundària d'un institut públic de l'Àrea Metropolitana de Barcelona l'any 1987 i, vint anys més tard, el 2007, Woolard observa un debilitament de les barreres de classe que havia observat per a l'adquisició i l'ús del català a finals dels 80 (Woolard 2003). L'autora ho atribueix a la generalització de l'escolarització en català des d'una edat primerenca, que l'any 2007 afavoria una percepció molt majoritària de "linguistic competence and social permission to use the language" (Woolard 2016: 254). La *institucionalització* del català a les aules proporciona als estudiants una *posició de subjecte* catalanoparlant a l'aula que afavoreix la percepció de legitimitat i de "permís social" per l'ús del català, i doncs l'escola els "dona la base" que els parlants poden activar més endavant, en cas que ho vulguen, en moments com la universitat, l'entrada al món laboral o la criança dels fills (Pujolar, González i Martínez 2010; Woolard 2011; Bretxa i Parera 2012; Pujolar i González 2013; Pujolar i Puigdevall 2015).

Tornant a les aules d'escoles i instituts, el cert és que la constatació que la bilingüització en termes de competències no resultava necessàriament en l'ús interpersonal de la llengua va representar un bon impuls per a l'aparició de diferents estudis basats en l'observació de les tries lingüístiques amb iguals en l'àmbit escolar. Unes recerques que han posat sobre la taula la importància de la *condició lingüística* dels centres a l'hora d'entendre la configuració dels usos. D'acord amb aquests autors, perquè en un centre donat el català es consolide com a llengua de les relacions exolingües i apareguen usos del català més enllà dels catalanoparlants inicials cal que els catalanoparlants hi representen una clara majoria; quan per contra són minoritaris, i fins i tot en situacions paritàries, el castellà es consolida en les relacions exolingües i pot fins i tot erosionar l'ús endolingüe del català (Galindo 2006; Vila i Galindo 2009; Vila i Vial 2000). En la tesi de Bretxa (2014), la composició demolingüística del centre torna a aparèixer com un factor crucial per a entendre les trajectòries de canvi en els usos interpersonals en la transició entre l'escola primària i la secundària a Mataró. També els resultats del projecte RESOL (Comajoan *et al.* 2013) o els estudis d'Ignasi Vila, Siqués i Oller (2009) detecten una clara correlació entre l'entorn sociolingüístic, en aquest cas del municipi, i les pràctiques lingüístiques amb iguals de l'alumnat al·lòcton i el seu decantament cap al català o el castellà.

Des d'un altre punt de vista, alguns autors han assenyalat certes contradiccions en el funcionament efectiu del model. En relació a l'ús vehicular de les llengües, Bretxa i Vila (2014) remarquen que, d'acord amb els usos reportats pels estudiants, existeix un espai més ampli de pràctiques bilingües català-castellà a l'aula del que s'admet en els discursos públics, tot i que l'ús exclusiu del castellà és pràcticament residual, especialment entre el professorat. A més, indiquen que són sobretot els estudiants castellanoparlants i els bilingües inicials els que presenten usos bilingües a l'aula. De la seua banda, un informe del CSASE (2014: 77-

78) incideix en les variables socioeconòmiques i en la presència d'estudiants d'origen immigrant com a factors que afavoreixen un major o menor ús del català a l'aula. En conjunt, un 80,8% dels estudiants de Catalunya declara que els professors parlen sobretot català quan s'adrecen al grup. Tanmateix, hi ha diferències notables entre els centres que es troben en "entorns socioeconòmics més desfavorables", en què l'ús predominant del català es redueix a un 71,2% i fins a un 13,7% dels estudiants declara que l'ús del català és baix o nul, i els centres "de complexitat baixa", en què l'ús predominant del català arriba al 88%. Altres estudis, en aquest cas de caràcter qualitatiu i etnogràfic, han reflectit com les tries lingüístiques en l'espai de l'aula es poden posar en relació amb processos de categorització de l'alumnat sobre bases lingüístiques, acadèmiques i de classe social. Unamuno (2009, 2011) afirma que, tot i que els alumnes al·lòctons del centre que va estudiar representen les seues pràctiques amb docents com a bàsicament monolingües en català, es pot constatar l'existència més o menys generalitzada de pràctiques bi- i multilingües a l'aula que també documenten a Unamuno i Nussbaum (2006). Altres autors han assenyalat que, precisament, l'ús del castellà a l'aula seria més comú en la interacció entre docents i estudiants al·lòctons, a pesar que la llengua de docència general siga el català (Vila, Sorolla i Larrea 2013: 175-178). A més, d'acord amb Unamuno, la major o menor adopció del català en les activitats acadèmiques "tiene consecuencias en la forma en que la institución evalúa la 'integración' social y escolar de estos niños" (Unamuno 2011: 340).

Hi ha altres estudis que han lligat el grau d'activació del català a l'aula amb el posicionament dels estudiants en termes d'èxit escolar i expectatives acadèmiques i laborals. Trenchs-Parera i Newman (2009) han documentat l'existència d'actituds de rebuig envers el català entre adolescents castellanoparlants nascuts a Catalunya, que es poden posar en relació amb l'escenificació d'estils de classe treballadora i d'oposició al món educatiu i amb l'adopció de pràctiques quasi-monolingües que es reflecteixen, entre altres, en un rebuig de l'ús del català a l'aula. Anys abans, Pujolar (1997) o Woolard (2003) havien detectat posicionaments similars entre joves de classe treballadora de l'entorn de Barcelona. Movent el focus als estudiants d'origen llatinoamericà, Newman, Patiño-Santos i Trenchs-Parera (2013) tornen a detectar-hi un cert rebuig del català que es reflecteix també en l'ús a l'aula. En aquest cas, els estudiants amb bones experiències en les aules d'acollida i, en general, els que tenen més èxit escolar són els que hi parlen més català. En un centre amb forta presència d'alumnat immigrant i en situació socioeconòmica precària, Codó i Patiño-Santos (2014) sostenen que la permissivitat amb l'ús del castellà en les activitats lectives s'explica perquè els docents posicionen els estudiants com a persones amb baixes expectatives acadèmiques i orientades a ocupacions de baixa qualificació i que, per tant, previsiblement no hauran d'activar l'ús del català en l'àmbit laboral. Les autores sostenen que aquesta manca d'intervenció sobre els usos a les aules els impedeix accedir en condicions al català i podria reforçar la tendència a la incorporació "per baix" al mercat laboral i l'estructura de classes. Cal tenir en compte que, com apunten Alarcón i Parella (2013: 125), la major incidència del fracàs escolar entre

la població al·lòctona n'incrementa les possibilitats d'abandonar el sistema educatiu sense un bon domini del català. Uns problemes d'accés al català que poden quedar reforçats pels processos de segregació escolar a què he fet referència adés: González i Benito sostenen que, a pesar del disseny del model educatiu, es produeix una certa segregació, més o menys espontània, de l'alumnat seguint eixos de classe social i de llengua que poden provocar una “manca d'oportunitats de desenvolupament lingüístic en la llengua vehicular de l'escola més enllà dels espais estrictament acadèmics” (2009: 2).

També es documenten, d'altra banda, experiències docents i organitzatives que mitiguen aquestes tendències negatives. Per exemple, Newman, Patiño-Santos i Trenchs-Parera (2013) o Trenchs-Parera i Patiño-Santos (2013) remarquen que l'actitud i la implicació del professorat de les aules d'acollida, la promoció d'activitats significatives per als alumnes d'arribada recent o la integració ràpida a les aules regulars poden ser factors clau en l'aparició d'actituds positives cap al català i l'escolarització en general entre els estudiants d'origen llatinoamericà. Més en general, I. Vila (2011: 313-316) apunta al grau d'adaptació escolar i al bon funcionament de les aules d'acollida com a factors positius per a l'assoliment de bons resultats en català per a l'alumnat d'arribada recent.

Abans de tancar aquest punt cal dir que, com hem vist en el marc teòric, és clar que els usos lingüístics a les aules presenten múltiples facetes en funció dels rols institucionals que considerem, el paper que juguen els diferents actors en la intervenció sobre les tries, i els diferents espais “escènics” i activitats que hi tenen lloc. Kathryn Woolard condensa bastant bé com es concreten aquests diferents plans d'ús lingüístic en la descripció de les pràctiques que observa a les aules el curs 2006/2007. L'institut que analitza està situat en una ciutat de l'Àrea Metropolitana de Barcelona i es caracteritza per una certa barreja d'estudiants provinents de llars de classe treballadora i classe mitjana i per una presència lleugerament superior de catalanoparlants familiars que en altres centres de la mateix ciutat.

[I]nstruction throughout the school (apart from language classes) was supposedly normally Catalan-medium, and all local students had come through at least nominally Catalan-medium elementary schooling. Except in Castilian class, all the teachers of the case study group began instruction in Catalan, regardless of their own habitual language. However, Castilian continued to be present not only in the hallways but in the classroom. Students pointed out that some of their teachers repeated instructions in Castilian, and at least one routinely switched to Castilian not far into the class. Some teachers conducted side-talk regularly in Castilian. Emotionally fraught or otherwise marked exchanges that fell outside the usual classroom routine also could lead them to switch to that language (2016: 215)

En aquest marc de notable complexitat, Woolard assenyala un canvi important respecte 1987, quan els professors tendien a adreçar-se en castellà als estudiants que identificaven com a castellanoparlants. El 2007, quan un estudiant els preguntava en castellà alguns professors continuaven responent-los en castellà, però “they were less likely to switch to Castilian in order to initiate exchanges with individual students and thus tag them with a personal linguistic identity” (*ibid.*: 255). D'aquesta manera, les condicions institucionals de l'ús lingüístic a les aules deixen oberta una posició de subjecte catalanoparlant que els

estudiants poden decidir si accepten o rebutgen. En qualsevol cas, i amb comptades excepcions que d'acord amb Vila, Sorolla i Larrea (2013: 175-178) afectarien especialment els estudiants al·loglots, no els posicionen *a priori* com a castellanoparlants.

Com a conclusió sobre l'impacte del model de conjunció en el coneixement i l'ús del català, cal destacar que, en termes de competències, el sistema educatiu proveeix un accés generalitzat al català i al castellà, tot i que el domini del primer es pot veure limitat per determinades pràctiques docents i per les dinàmiques de segregació ressenyades. L'impacte sobre els usos lingüístics és, en canvi, més limitat, i la introducció d'usos del català entre no catalanoparlants inicials sembla condicionada a contextos d'interacció específics com ara les relacions amb els docents o els entorns en què els catalanoparlants inicials són majoritaris. En qualsevol cas, caldria no subestimar la importància de la (pràctica) universalització de la competència en català entre la població escolaritzada, encara que l'impacte directe en els usos siga més limitat. Com apuntava Woolard ja a finals dels anys 80:

For those socially motivated to make an identity switch, primary school instruction in Catalan had given them an invaluable preparation and made such a switch possible, although it did not directly motivate or cause it. Among those less inclined to adopt a Catalan identity, school still enabled them to learn and practice Catalan to a point where they could express themselves fluently and comfortably, with little hesitation even though they might incorporate many castilianisms. And lastly, even among the most resistant, complete receptive proficiency had been established through instructional use [...] and these students claimed to find it perfectly acceptable that teachers addressed them in Catalan, although they might respond in Castilian (1991: 77)

És més complicat d'avaluar, en canvi, quin impacte té l'ús vehicular del català i la seua consolidació com a llengua de les institucions educatives –el català vist com *la* llengua de l'escola– en l'assignació de capitals simbòlics a aquesta llengua i el reforçament de la seua representació com una llengua legitimada per als usos públics i un capital valuós per a l'accés a recursos materials i simbòlics en la societat catalana. Per exemple, Trenchs-Parera, Larrea i Newman (2014: 291-93) han destacat que l'aprenentatge del català gaudeix de bona acceptació entre les famílies i els progenitors d'origen xinés atesa la utilitat d'aquesta llengua per a l'accés a l'escola i altres institucions locals. L'associació del català amb les institucions i amb un segment limitat dels mitjans de comunicació de massa també pot tenir conseqüències menys positives, però. Joan Pujolar (1997, 2001) ha mostrat com, als ulls dels participants en el seu estudi, el català era una llengua relativament *monològica* i mancada dels registres i les *veus transgressores* que semblen necessàries per a la construcció i l'escenificació d'algunes identitats juvenils. En un sentit similar, Susan Frekko (2009a) ha assenyalat com la major visibilitat social i la prioritització en els discursos de la varietat estàndard del català, que s'associa a les institucions públiques, el món educatiu i la classe mitjana, han contribuït a identificar el català com una llengua “difficult, middle-class, and unsexy”, cosa que apunta a “its ideological reduction to a single institutionally based standard register” (*ibid.*: 88).

### 3.1.2. Polítiques lingüístiques en altres camps a Catalunya

Miquel Àngel Pradilla (2015: 109-110) sosté que es poden identificar tres grans etapes de les polítiques lingüístiques a Catalunya. En una primera etapa, la de vigència de la LNL (1983-1998), l'objectiu principal és, com hem vist, la bilingüització del conjunt de la població. En la segona, que s'inicia a l'entorn del debat de la LPL i abasta fins el 2003, amb la formació del primer Govern Tripartit, la principal preocupació és consolidar els usos institucionals del català: es confia que, seguint el model de les polítiques lingüístiques quebequeses (Corbeil 1980), la transformació dels usos institucionalitzats pot conduir a una modificació progressiva de les comunicacions individualitzades (Bastardas 1991). Finalment, la constatació de les limitacions d'aquesta estratègia (*cf.* Bastardas 2003), juntament amb el nou escenari de multilingüisme social propiciat per les “noves immigracions” del tombant de mil·lenni, afavoreixen un canvi d'èmfasi cap a la promoció de l'ús interpersonal en les etapes dels Governos Tripartits (2003-2006 i 2006-2010).

En l'àmbit de l'administració i la relació amb el públic, com apunta Marí (2011: 89-94), el català ha arribat a assolir un estatus de “llengua d'ús normal” per part de la Generalitat de Catalunya i les administracions locals, a pesar que la *STC 31/2010* ha avortat l'intent de donar rang estatutari a aquesta posició preeminent en suprimir l'addició “llengua d'ús normal i preferent” que contenia l'article 6.1 de l'EAC06 (Pons 2011). Tot plegat s'ha produït en un marc de reconeixement del dret dels ciutadans a adreçar-se a les administracions en la llengua oficial de la seua preferència (article 33.1) i d'aplicació, per a garantir aquest dret, d'un principi de *disponibilitat lingüística* pel qual els treballadors públics han de conèixer el català i el castellà. En concret, el *Decret 161/2002*<sup>14</sup> regula l'acreditació de coneixement del català –i de l'aranès– en la contractació pública en les administracions de Catalunya, i els articles 33.3 i 33.4 de l'EAC06 regulen el coneixement del català del personal de l'Administració de justícia i de l'Administració de l'Estat situada a Catalunya, respectivament. Amb tot, l'ús del català en l'àmbit de la justícia és notablement deficitari, amb només un 8,4% de les sentències dictades en català l'any 2015 després de sis anys de caigudes continuades (DGPL 2016).

L'establiment del coneixement del català –i en determinats casos de l'aranès– com a requisit d'accés a la funció pública ha consolidat aquest sector com un nínxol del mercat de treball en què cal conèixer i activar l'ús del català. En altres sectors del món socioeconòmic la promoció ha estat més minsa i això marca, segurament, la diferència principal amb el model de la *Charte de la langue française* quebequesa (Branchadell i Melià 2011: 202-208). D'acord amb aquests autors, en el disseny de la LPL es preveia regular un principi de disponibilitat lingüística per a les empreses que oferien serveis a Catalunya, paral·lel al que regia l'administració, que finalment va quedar en un “dret a ser atés” en català o en castellà que ja

---

<sup>14</sup> *Decret 161/2002, d'11 de juny, sobre l'acreditació del coneixement del català i l'aranès en els processos de selecció de personal i de provisió de llocs de treball de les administracions públiques de Catalunya.* Accessible a: <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/3660/248594.pdf> (última consulta: 22/10/2015).

reconeixia, des de 1993, l'article 27 de l'*Estatut del consumidor*.<sup>15</sup> Branchadell i Melià també destaquen la creació d'una *Oficina de garanties lingüístiques*<sup>16</sup> per a vehicular queixes sobre incompliments de la llei, així com l'addició de provisions lingüístiques en la contractació pública que promouen l'ús del català mitjançant l'*acció afirmativa*. Cal dir que, tot i que les polítiques de catalanització del món socioeconòmic han estat minses, a Catalunya hi ha una correlació destacable entre coneixement i ús del català i mobilitat social ascendent, un factor, aquest últim, que defineix el que Nelde, Strubell i Williams (1996: 10-11) anomenen *prestigi* de les llengües. Alguns estudis constaten que el coneixement del català correlaciona amb el nivell d'ingressos mensuals de la població immigrada de primera i segona generació (di Paolo i Raymond-Bara 2010) i amb l'èxit i les expectatives acadèmiques d'aquesta població (Alarcón i Parella 2013). I això no passa desapercebut als parlants. Alguns adolescents llatinoamericans entrevistats per Trenchs-Parera, Larrea i Newman (2014: 289-291) veuen el català com una llengua necessària per a la mobilitat social, i també els informants d'Alarcón (dir.) (2010; Alarcón 2011) consideren el català “un requisit en els treballs qualificats, encara que això no signifiqui necessàriament que l'acompliment de les funcions laborals impliqui l'ús d'aquesta llengua” (2011: 87).

Per a promoure el coneixement del català entre la població immigrada que ja no es troba en edat escolar el paper del *Consorci per a la Normalització Lingüística* ha estat crucial. Creat l'any 1988, en l'actualitat disposa de 22 centres i 146 punts d'atenció que es concentren en tres àrees d'actuació bàsiques: ensenyament de català per a adults, iniciatives de dinamització lingüística i tasques d'assessorament lingüístic (Conesa i Ibarz 2015). D'acord amb les autores, l'arribada de centenars de milers de nous immigrants la primera dècada del segle XXI ha afavorit una reorientació dels cursos de català cap a la provisió de coneixements bàsics a població d'origen no catalanoparlant: en aquests anys s'han registrat fins a 505.275 inscripcions als nivells Inicial, Bàsic i Elemental. A més, s'han promogut fins a 9.461 activitats complementàries d'introducció a la cultura catalana i promoció de la cohesió social, amb 214.100 participants totals. Aquest ens també ha tingut un paper rellevant en la gestió del programa de “Voluntariat per la llengua” i en la difusió de les campanyes de promoció de l'ús social del català que analitzen Boix-Fuster, Melià i Montoya (2011). Els autors se centren en les tres principals campanyes de promoció de l'ús, la primera coincidint amb la implantació de la LNL i protagonitzada per la “Norma”, i dues de més recents impulsades pel govern de CiU l'any 2003, “Tu ets mestre”, i pel primer tripartit l'any 2005, “Dóna corda al català” (vegeu també Woolard 2016: 75-79). Amb diferents èmfasis i “poblacions diana”, aquestes campanyes han tractat d'evitar que els catalanoparlants alternen al castellà per a adreçar-se als castellanoparlants d'origen durant

---

<sup>15</sup> *Llei 3/1993, de 5 de març, de l'estatut del consumidor*. Accessible a: [http://consum.gencat.cat/legislacio/LL\\_3\\_1993\\_estatut\\_consumidor.pdf](http://consum.gencat.cat/legislacio/LL_3_1993_estatut_consumidor.pdf) (última consulta: 13/03/2017).

<sup>16</sup> [http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio\\_i\\_difusio/legislacio\\_i\\_drets\\_linguistics/atencio\\_consultes\\_breu/](http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/legislacio_i_drets_linguistics/atencio_consultes_breu/) (última consulta: 13/03/2017).



els anys 80 i als nous immigrants durant la dècada dels 2000. La intenció és contribuir a la incorporació d'aquestes poblacions a l'ús del català i evitar la reproducció dels límits lingüístics en la interacció. Tant la campanya “Dóna corda al català” com una campanya promoguda poc de temps després, “Encomana el català” (2009), fan un esforç explícit de legitimació de models de llengua i de parlants no nadius, d'acord amb Woolard, i volen contribuir a representar “Catalan as an open, cosmopolitan language (that should be available to all)” (2016: 79).

Encara queden dos camps socials en què la institucionalització del català ha estat notable. En primer lloc, el món de la universitat, en què com apunta Pons (2015) l'ús de les llengües es regeix per un model de conjunció lingüística, sense separació institucional per llengua inicial, i per una promoció de l'ús del català modulada pel principi de *llibertat emissiva* en les dues llengües oficials. L'autora assenyala que, tot i la competència del castellà, el català s'hi ha consolidat com una llengua àmpliament emprada en la docència, especialment en els estudis de grau; en la producció de recerca (Vila, Bretxa i Comajoan 2012), tot i que no en la seua difusió; i també en l'administració. A més, són diversos els autors que han assenyalat aquest espai com un terreny especialment adobat per a unes incorporacions del català que Pujolar i altres anomenen *mudes lingüístiques* (Pujolar, González i Martínez 2010; Pujolar i González 2013; Pujolar i Puigdevall 2015), juntament amb altres moments com l'establiment d'una relació de parella i la criança dels fills, o bé l'accés al mercat de treball (vegeu també Woolard 2011; Bretxa i Parera 2012).

Finalment, en el camp dels mitjans de comunicació, l'EAC06 estableix en l'article 6.1 que el català és la llengua pròpia dels mitjans de comunicació públics. La presència del català als mitjans s'ha anat regulant mitjançant el Títol III de la LNL, el Capítol IV de la LPL i la *Llei de la comunicació audiovisual de Catalunya*.<sup>17</sup> El català és la llengua “normalment” emprada als canals de televisió i ràdio depenents de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals, cosa que pot haver contribuït a familiaritzar la població amb models d'ús públic de la llengua catalana que en faciliten l'ús fora del grup catalanoparlant d'origen en la vida quotidiana, d'acord per exemple amb Woolard (1991). Amb tot, cal dir que les disposicions per a la promoció de l'ús del català no afecten les emissions televisives provinents de l'Estat i que es poden sintonitzar a Catalunya. En aquest sentit, Gifreu (2011) ha assenyalat com en el marc d'un sistema audiovisual centralitzat i després de l'autorització de canals privats d'àmbit estatal, que ja havia afavorit una castellanització considerable de l'oferta televisiva, la transició a la televisió digital terrestre ha afavorit en l'última dècada un creixement exponencial de l'oferta i l'audiència televisives en castellà. En el marc de la LPL s'han previst diferents mecanismes per a assegurar la presència del català també en mitjans privats amb llicència pública a partir d'un sistema de quotes lingüístiques. Així, se n'ha de garantir una presència d'un 50% en els mitjans audiovisuals privats que emeten des de Catalunya;

---

<sup>17</sup> *Llei 22/2005, del 29 de desembre, de la comunicació audiovisual de Catalunya*. Accessible a: <http://www.parlament.cat/document/cataleg/48144.pdf> (última consulta: 13/03/2017).

les ràdios musicals han d'emetre un mínim del 25% de la música en català; i es preveu també un ús mínim del 50% en els cinemes –una disposició que no s'ha acomplert mai: l'any 2015, només el 3,7% de les sessions programades als cinemes catalans eren en català i només el 4,6% dels espectadors declaraven haver vist l'última pel·lícula en aquesta llengua (DGPL 2016: 23). L'àmbit de la ràdio representa una plaça forta per al català, ja que “les dues cadenes de ràdio generalista més escoltades a Catalunya el 2015 van ser RAC1 [...] i en segon lloc Catalunya Ràdio” (López 2016: 136), dues emissores que emeten íntegrament en català; a més, la immensa majoria de ràdios locals i comarcals també emeten només o sobretot en aquesta llengua. Les xifres són més modestes en l'àmbit de la premsa escrita: el 2015 només el 31,7% dels exemplars de diaris venuts a Catalunya eren en català (*ibid.*: 131).

Tot plegat situa el català a Catalunya en un panorama fet de fortaleeses i debilitats alhora que, a més, s'ha vist influït per canvis en els discursos sobre la llengua catalana promoguts des dels poders públics. Sense afectar l'acceptació majoritària de la legitimitat de la llengua catalana sobre bases històriques i territorials (Marí 1995), el cert és que els discursos públics han anat basculant des de l'èmfasi en el paper del català com a emblema de la identitat nacional i com a “llengua pròpia” de Catalunya cap a una representació del català com a “llengua comuna” i accessible a tothom, i doncs com la base de la cohesió social i garant de la igualtat d'oportunitats al territori (Pujolar 2010; Riera 2011); i a més, com a part d'una “identitat projecte” que relativitza la importància dels orígens (Woolard 2016: 39-94). Un canvi discursiu que representa el català com una llengua amb propietats del que Woolard anomena llengües *anònimes* (2008a, 2008b, 2016: 21-38), bàsicament la possibilitat de ser emprada en els usos públics més enllà del grup de catalanoparlants familiars. Com assenyala Branchadell (2012), però, és molt difícil que dues llengües puguin funcionar com a llengües igualment anònimes en un mateix territori. El català a Catalunya apareix, doncs, a mig camí de les llengües subordinades i les plenament *establertes* (Lamuela 1994).

### 3.2. Usos lingüístics i identitats socials a Catalunya

Com he destacat en l'obertura del capítol, el manteniment de la transmissió intergeneracional del català és un dels aspectes cabdals per a entendre la singularitat de la posició del català a Catalunya en comparació amb altres llengües minoritzades i sense Estat (Fishman 1991: 287-336). En part, això es deu al paper capdavanter de Catalunya en la modernització social i econòmica de l'Estat espanyol. Un factor que ha estat, alhora, el desencadenant de la profunda transformació sociolingüística experimentada pel país durant la segona meitat del segle XX, en actuar com a factor d'atracció de grans contingents de mà d'obra des d'altres territoris de l'Estat en un moment, a més, de repressió política i legal contra l'ús del català. L'ecosistema lingüístic català contemporani ha patit una segona transformació de gran abast durant la primera dècada del segle XXI, amb l'arribada de les

anomenades *noves immigracions* (Boix-Fuster i Vila 2006; Vila 2013),<sup>18</sup> d'origen divers i lingüísticament heterogènies, que ens permeten parlar de la societat catalana del tombant de mil·lenni com una societat multilingüe. En aquest apartat descriu els canvis que s'han produït en els usos lingüístics, en els marcs normatius per a les tries i en la gestió dels límits lingüístics entre catalanoparlants i castellanoparlants i deixa per a un altre epígraf el procés d'incorporació a la societat catalana dels *nous immigrants*. González *et al.* argumenten que “el comportament lingüístic dels joves autòctons i dels no autòctons reflecteix dinàmiques i interaccions prou contrastades per ser observades, sistemàticament, per separat” (2014: 20). Aquesta opció, sempre discutible, em permet a més construir un fil de continuïtat més clar amb les recerques dels anys 80 i 90, aliena –per motius obvis– a les immigracions contemporànies.

Començant precisament per la transmissió lingüística intergeneracional, en l'anàlisi de l'EULC03 i d'altres enquestes d'usos lingüístics als diferents territoris de parla catalana, Joaquim Torres (2005, 2007) subratlla que, a Catalunya, el català manté una notable capacitat d'atracció de parlants d'altres grups. L'autor proposa un *índex de transmissió intergeneracional del català* que relaciona la llengua parlada per l'enquestat amb els progenitors i la llengua que parla amb els fills, i apunta que fora de la Catalunya Nord i l'Alguer no hi ha cap territori que presente valors negatius per a aquest índex. Tanmateix, només Andorra, Catalunya i en menor mesura les Illes presenten índexs de transmissió clarament favorables al català. Torres constata que l'any 2003, a Catalunya, el 39,5% de la població parlava prioritàriament el català amb els seus progenitors però aquest percentatge s'incrementava fins al 50,9% dels usos amb descendents. Deu anys després, l'EULP13 indica una reducció de l'ús del català, que només ocupa el 28,4% dels usos amb progenitors, però es manté una tendència d'atracció al català, que ocupa el 37,4% dels usos amb descendents. Un patró que, a més, ve de lluny: com observen Vila i Galindo, l'atracció cap al català ja “es registrava, i de forma significativa, entre les generacions nascudes entre 1939 i 1958, socialitzades en ple franquisme i aparellades majoritàriament abans que qualsevol política normalitzadora pogués afectar-los” (2012: 41).

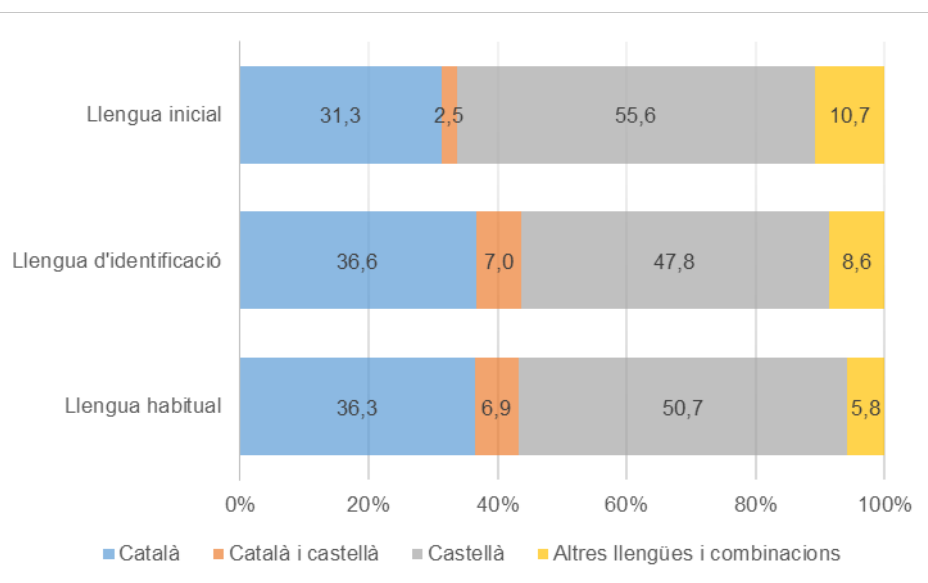
També podem aproximar-nos a la presència i la capacitat d'atracció dels diferents grups lingüístics tot comparant la llengua inicial, d'identificació i d'ús habitual de la població (*cf.* Fabà 2005). El *Gràfic 3.2* sintetitza les dades corresponents a l'enquesta EULP13, i indica que hi ha més parlants habituals del català (36,3%) i més persones que s'hi identifiquen (36,6%) que no catalanoparlants inicials (31,3%), uns guanys provinents bàsicament del grup de castellanoparlants inicials. A més, apunta a la consolidació d'un segment que considera que parla català i castellà de manera habitual (6,9%) i que s'identifica activament amb les dues llengües (7,0%), més nombrós que el grup dels que es consideren bilingües

---

<sup>18</sup> Qualificar-les de “noves” respon del fet que *immigrant* havia servit, prèviament, per a categoritzar les persones provinents d'altres territoris de l'Estat i els seus descendents –la *segona generació immigrant* (Bastardas 1985, 1986). Aquest ús d'“immigrant” va anar desapareixent de la recerca sociolingüística al mateix temps que se'n dissolia l'ús com a categoria èmica (Pujolar 1995).

inicials (2,5%). Els percentatges d'usos i identificacions bilingües s'amplien si ens fixem en adolescents i joves. Quant a l'ús, s'estima que entre la població “arrelada” –és a dir, que ha nascut a Catalunya o fa més de 15 anys que viu– al voltant del 30% dels parlants d'entre 15 i 34 anys alternen habitualment el català i el castellà, per un 30% que usa predominantment el castellà i un 40% que parla sobretot català (DGPL 2015: 39). Pel que fa a la identificació bilingüe, creix sobretot entre adolescents: fins a un 27,9% dels estudiants de 4t d'ESO s'identifiquen amb totes dues llengües, una opció que atrau amb més intensitat els castellanoparlants inicials (28,7%) que els catalanoparlants inicials (17,2%) (CSASE 2014: 55-65).

Gràfic 3.2. Llengua inicial, d'identificació i habitual. Catalunya, 2013. Percentatges (font: DGPL 2015: 15)



L'evidència demolingüística apunta, per tant, a un procés d'incorporació al català de diversa naturalesa i per part d'un segment variable de la població d'origen castellanoparlant, tot i que el desequilibri patent entre el contingent de llengua inicial catalana i castellana fa que aquesta atracció no compense la posició minoritària del grup catalanoparlant. Més enllà de la transmissió intergeneracional i de la variable “ús habitual”, les dades sobre usos lingüístics també constaten una incorporació del català d'intensitat variable entre sectors de castellanoparlants d'origen, que se sumen a una certa incorporació d'usos del castellà entre sectors de catalanoparlants d'origen, tot plegat en un entorn de creixent *intersecció* lingüística i poblacional (Rambla 1993) en una *societat integracionista no polaritzada etnolingüísticament* (Vila 2005b),<sup>19</sup> en què es constata a més una certa difuminació dels límits etnolingüístics (Woolard 1992, 2016; Boix 1993; Newman, Trenchs-Parera i Ng 2008). Amb dades de l'EULC03, Vila constata que es generalitzaven les pràctiques bilingües, especialment en les cohorts joves, i mostrava preocupació perquè “si bé en termes generals minven les pràctiques monolingües, aquestes no són reemplaçades per patrons d'ús en què abundi el català, ans al contrari, s'eixampla l'espai dels qui en fan un ús mitjà o feble” (2005a: 132).

<sup>19</sup> Per oposició a les *societats polaritzades* o de *majories fràgils* que descriu McAndrew (2013).

En una línia similar, en l'explotació de l'EULP13 Vila i Sorolla (en premsa) proposen una classificació dels parlants en grups d'ús lingüístic i apunten que, tot i que hi ha més *castellanoparlants predominants* (37,5%) que *catalanoparlants predominants* (33,9%), els castellanoparlants inicials que s'incorporen al segon grup són molts més que els catalanoparlants inicials que s'incorporen al primer. A més, expliquen que el nodrit grup d'*alternadors* (19,9%), persones que parlen habitualment les dues llengües, està format molt majoritàriament per castellanoparlants inicials, que representen gairebé dos terços del total. Tanmateix, adverteixen que cal matisar aquestes dades, perquè el grup dels catalanoparlants predominants es caracteritza per fer un ús del castellà superior a l'ús del català en el grup dels castellanoparlants predominants. A més, destaquen que entre els al·loglots els índexs d'ús del català són pràcticament negligibles.

Aquest panorama contrasta força amb les descripcions de la situació a les acaballes del franquisme, en què autores com Helena Calsamiglia i Amparo Tusón (1980) o Kathryn A. Woolard (1989) documenten que l'ús del català està fortament limitat a les relacions endolingües, entre catalanoparlants familiars, i que l'ús del castellà preval en les situacions de contacte exolingüe, entre catalanoparlants i castellanoparlants familiars. Tot i que convinc amb Vila i Galindo (2012) que aquest comportament no devia ser de seguiment universal, el cert és que tant la percepció de seguiment molt generalitzat com les perspectives de canvis a partir de la introducció del català a l'escola i la bilingüització de la població castellanoparlant van motivar una certa eclosió d'estudis etnogràfics i sobre actituds lingüístiques que es proposaven documentar les continuïtats i les transformacions en aquests usos. Aquests estudis s'enceten a finals dels anys 70, un moment en què concorren una població autòctona molt majoritàriament bilingüe pel que fa a la competència però catalanoparlant pel que fa a l'ús habitual, i una població immigrada majoritàriament monolingüe en castellà, arribada en grans nombres especialment entre 1950 i 1975. Només en aquest període, la població catalana va créixer en 1,8 milions, d'acord amb Cabré (1992: 35-39), que estima que els efectes de la immigració donaven compte del 60,3% de la població de Catalunya ja l'any 1986.

Una troballa consistent d'aquestes primeres recerques, que han corroborat més endavant diferents estudis, és que les tries es regeixen per la combinació de les característiques sociolingüístiques del parlant i del destinatari, i que una vegada establerta una tria per a la interacció aquesta sol mantenir-se constant en l'espai i el temps (Calsamiglia i Tusón 1980; Woolard 1989, 1992; Boix 1993; Pujolar 1993; Vila 1996; Rosselló 2003, 2010; Galindo 2006; Vila i Galindo 2009, 2012; Rosselló i Ginebra 2014). Els primers estudis de Calsamiglia i Tusón i Woolard apunten a l'existència del que aquesta última autora anomena una *norma d'acomodació al castellà*<sup>20</sup> i indiquen que les tries es basen en l'atribució

---

<sup>20</sup> Altres autors s'hi refereixen com a *norma (tradicional) de convergència cap al castellà* (Boix 1993) o com a *norma de subordinació del català* (Vila 1996). Vegeu Vila i Galindo (2012) per a una revisió del concepte i una crítica a la consideració d'aquesta norma com a "tradicional".

d'origen lingüístic a l'interlocutor més que en la seua tria explícita. És a dir, un *accent de segona llengua* poc o molt marcat o la presència d'interferències que indicien l'origen castellanoparlant de l'interlocutor poden desencadenar, en aquell moment, l'alternança al castellà. Woolard destaca que el seguiment d'aquesta norma fa emergir i reproduceix en la interacció els límits entre “catalans” i “castellans”, una categorització basada fonamentalment en criteris lingüístics, i més en concret en la llengua familiar i d'ús habitual. A més, la coincidència poc o molt exacta d'aquest límit lingüístic amb la divisió entre –esquemàticament– autòctons de classe mitjana i immigrants de classe treballadora, feia que l'ús lingüístic també indiciera diferents posicions de classe en la interacció.

Com hem vist, en el marc d'una aposta *integracionista* (Vila 2005b) que tracta de conjurar la possibilitat d'enquistament dels límits etnolingüístics i de classe es promou la bilingüïtzació de la població a partir del *model de conjunció en català* (Milian 1984; Arnau i Vila 2013) a les escoles. A més, s'inicien campanyes de sensibilització per a promoure l'anomenada *norma bilingüe* (Boix-Fuster, Melià i Montoya 2011: 156-159), que tracta d'evitar la convergència unidireccional al castellà mitjançant converses bilingües, que no comporten demandes immediates als castellanoparlants i els proporcionen oportunitats per a aprendre'l i emprar-lo. És per això que diverses recerques es concentren, durant els 80 i primers 90, en la població jove i en els contextos escolars com a probables agents i espais de canvi sociolingüístic, respectivament. Woolard (1991, 1992: 199-242) apunta que a finals dels 80 hi ha castellanoparlants familiars que incorporen usos del català i escenifiquen una identitat “bilingüe”: parlen català amb catalanoparlants però mantenen l'ús del castellà i el parlen entre ells. L'autora observa que es tracta bàsicament d'estudiants de classe mitjana i que viuen en barris lingüísticament mixtos; els adolescents de classe treballadora, per contra, mantenen usos monolingües. Boix (1993) se situa en un entorn de predomini catalanoparlant, un curs de formació de monitors, en què tot i que el castellà ocupa, en general, els usos exolingües, hi ha un segment de catalanoparlants que no convergeix al castellà i possibilita l'aparició d'usos públics del català més enllà de les relacions endolingües. Boix sosté, a més, que la identitat etnolingüística perd pes en la tria. Pujolar (1993) analitza les interaccions d'un grup d'universitaris i ressenya l'existència d'una dificultat creixent per a adscriure un origen lingüístic als interlocutors, cosa que obri espais d'indeterminació i de transgressió de la norma prevalent. També descriu casos, força excepcionals, de parlants que per convicció ideològica s'adrecen a tothom en català, fins al punt de mantenir converses bilingües. Per últim, com hem vist adés Vila (1996) postula l'existència d'una *versió escolar* de la norma de convergència: la tria amb iguals s'hi regeix majoritàriament però ara els castellanoparlants familiars han de parlar català, com a mínim, amb els mestres. Aquestes recerques constaten que alguns castellanoparlants incorporen usos del català i que alguns (menys) catalanoparlants es posicionen en *rols mantenidors* (Sorolla 2016), tot i que aquests comportaments semblen restringits als contextos de predomini catalanoparlant o a posicionaments ideològics.

En aquest marc, a més, sembla que l'ús del català està àmpliament legitimat en la interacció entre catalanoparlants a dins de grups heterogenis, amb participació de catalanoparlants i castellanoparlants familiars. En trobem consideracions a Calsamiglia i Tusón (1980) i també a Boix (1993: 103), que explica que si no hi ha present algun castellanoparlant que no entenga el català els catalanoparlants familiars parlen català en presència dels castellanoparlants familiars. També Pujolar destaca que, en les dues colles de joves de Barcelona que observa, “[e]n una conversa on participin més de dues persones i on hi hagi parlants de les dues llengües, està perfectament ben vist de parlar-hi català i castellà, per la qual cosa el bescanvi té una aparença bilingüe” (1997: 240). Tanmateix, observa que aquesta mena d’intercanvi “funciona sempre que s'utilitzi amb cadascú la llengua que toca” i sosté que “la gent canvia de llengua a mesura que fa córrer la mirada d’una persona a l’altra” (*ibíd.*). Així doncs, si bé el català continua restringit per norma general a les pràctiques endolingües dels catalanoparlants, aquesta permissivitat amb l’ús del català proporciona als castellanoparlants familiars un context de familiarització amb el català i contribueix a legitimar-ne l’ús públic més enllà dels seus parlants familiars.

A més dels factors considerats fins ara, hem vist com els estudis de Vila i Vial (2000), Galindo (2006) i Vila i Galindo (2009) posen sobre la taula centralitat de la *condició lingüística* dels centres i, doncs, de la presència relativa de catalanoparlants i castellanoparlants a l’hora d’explicar la configuració dels usos amb iguals als patis. Aquests autors assenyalen que, perquè el català es consolide com a llengua d’ús exolingüe, entre catalanoparlants i castellanoparlants familiars, cal que els catalanoparlants hi representen una clara majoria; quan per contra són minoritaris, i fins i tot en situacions paritàries, el castellà es consolida en aquest espai. L’estudi qualitatiu de González *et al.* (2014) també apunta a la importància d’aquest factor. Els autors argumenten que, generalment, el jovent “adapta els usos a les majories lingüístiques i les percepcions de llengua més legítima” (*ibíd.*: 15). El mateix equip proposa en un altre treball que, a l’hora de prendre decisions sobre les tries, els joves solen partir d’una *definició de la situació sociolingüística* de cada camp d’interacció que els ajuda a dilucidar el comportament “numèricament ‘normal’ i ‘desviat’” en funció de “la massa crítica de parlants en una i altra llengua” (Martínez *et al.* 2012: 16). Amb tot i la importància d’aquest factor, un estudi recent de Rosselló i Ginebra (2014) ha posat sobre la taula la possibilitat de canvis en les tries en el pla diacrònic sense que es produïska una modificació aparent de la condició lingüística, com sí que ocorre en els casos que documenta Bretxa (2014, 2016). Els autors observen els usos d’una mateixa aula durant el primer curs d’infantil i hi tornen a 6é de primària, i expliquen que els usos endolingües de catalanoparlants i castellanoparlants inicials romanen estables i s’hi manté el català i el castellà, respectivament, però que bona part dels usos exolingües s’han modificat, bàsicament a favor de l’ús del castellà. Quan són els catalanoparlants els que actuen com a emissors en aquests contextos, una part de les díades que abans es resolien en català es resolen ara en castellà; per contra, quan són els castellanoparlants els que actuen com a

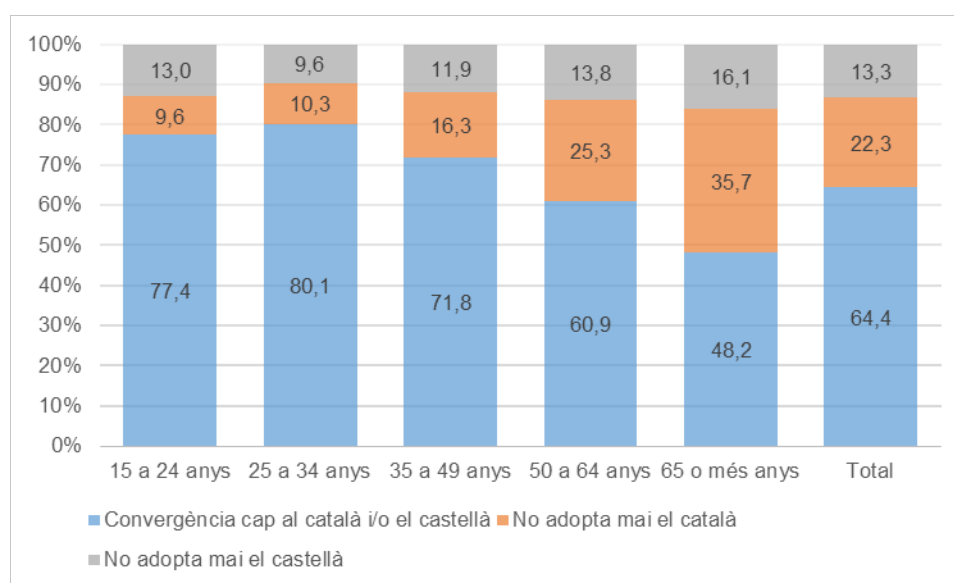
emissors, una part de les díades que abans es resolien en català ho fan ara en castellà. Per tant, hi ha un doble moviment dels catalanoparlants cap al posicionament en rols convergents i dels castellanoparlants cap al posicionament en rols mantenidors.

Més enllà de la influència de la condició lingüística, en el procés d'institucionalització del seu ús en diferents camps socials el català ha anat adquirint legitimitat com a llengua d'ús públic més enllà dels seus usos endolingües. En aquest sentit, Pujolar i Gonzàlez recorren a la distinció entre les ideologies de l'*autenticitat* i l'*anonimat* que proposa Woolard (2008a, 2008b, 2016: 21-38) i sostenen que “Catalan is increasingly constructed as a public, ‘anonymous’ language rather than an ethnic, ‘authentic’ one” (2013: 149). Seria erroni entendre que aquest procés es limita a les institucions escolars o a l'Administració, però. Diferents autors han descrit espais del moviment cívic i associatiu que es perceben com a entorns catalanoparlants i en què els participants tendeixen a ocupar una posició de subjecte (més) catalanoparlant. En la seua etnografia de dues colles de joves de Barcelona, Pujolar destaca que “el català era usat i encoratjat pels col·lectius polítics on ells [*els membres d'una d'aquestes colles*] treballaven, alguns dels quals feien la seva publicitat exclusivament en aquesta llengua” (1997: 200). Aquest lligam entre activisme polític i ús públic del català reapareix en un treball més recent de Bou (2016), que analitza els usos lingüístics de moviments socials com la Plataforma d'Afectats per la Hipoteca o el 15M. L'autora mostra que l'ús del català predomina clarament en els usos i la projecció pública dels moviments, tot i que la llengua de comunicació interna i d'interacció entre alguns dels membres és sovint el castellà. També el món del lleure sembla que afavoreix una certa catalanització dels usos lingüístics, com ha destacat Boix (1993).

Bona part de les recerques ressenyades fins ací coincidirien que el panorama actual dels usos lingüístics no es pot interpretar en termes d'una “mera oposició entre catalanoparlants que s'adapten sistemàticament a l'interlocutor i castellanoparlants instal·lats en l'unilingüisme” (Vila i Sorolla en premsa). Amb tot, Vila i Sorolla indiquen que, tot i que la tendència a la convergència és la prevalent en els dos grups lingüístics, en el conjunt de la població hi ha més castellanoparlants que mantenen el castellà (19,4%) que no catalanoparlants que mantenen el català (6,3%). També el *Gràfic 3.3* mostra que, entre la població “arrelada” – és a dir, que ha nascut a Catalunya o fa més de 15 anys que viu– i que sap parlar català, gairebé dos terços s'adapten a la tria del seu interlocutor, una predisposició que s'accentua entre els menors de 50 i sobretot en les cohorts més joves. Quant als sectors que no s'adapten, en conjunt són més els que mantenen el castellà, però mentre que el percentatge de mantenidors del català es manté pròxim a la mitjana en tots els grups d'edat, el de mantenidors del castellà és tres vegades menor en les dues cohorts joves que en la de majors de 65.



Gràfic 3.3. Actitud davant de les interaccions exolingües de la població arrelada segons l'edat. Catalunya, 2013 (base: població arrelada que sap parlar català). Percentatges (font: DGPL 2015: 42)



Encara sobre aquesta qüestió, els *tests de veus disfressades* (Lambert *et al.* 1960) que han aplicat diferents autors n'ofereixen informacions complementàries. A principis dels 80, Woolard (1989, 1992: 112-168) detecta que tant els catalanoparlants com els castellanoparlants avaluen negativament els membres del seu grup lingüístic quan fan servir l'*altra* llengua. A més, els parlants de l'altre grup lingüístic no reben cap recompensa de solidaritat quan fan servir la llengua del respondent. Aquests resultats, interpreta Woolard, descoratgen l'ús de la segona llengua en la mesura que “no hi ha una immediata recompensa en augment d'acceptació social per part de l'altre grup com a resposta a fer servir la seva llengua, mentre que hi ha un considerable risc de perdre el suport del grup lingüístic d'origen” (1992: 167). En canvi, quan reedita el seu estudi l'any 1987 desapareixen les sancions a la tria del català per part dels castellanoparlants (Woolard i Gahng 1990; Woolard 1992: 218-42). Això apunta a un marge més ampli per a les tries, amb relativa independència de la llengua inicial, com també detecta Boix (1993) –en el seu cas a partir d'un *test de diàlegs segmentats* (Bouhris i Genesee 1980). També Newman, Trenchs-Parera i Ng (2008) han aplicat un test de veus disfressades. Els seus resultats mostren que “judges do not so much approve or disapprove of the use of one language or the other” (*ibid.*: 328): més aviat, el que es detecta és una certa indiferència envers la tria. A més, apunten que els accents podrien estar guanyant pes en l'atribució d'identitat lingüística i, sobretot, com a indicatiu de la disposició a convergir a la tria de l'interlocutor. Els seus participants avaluen positivament els accents poc marcats, que podrien indicar una “greater openness to the other group” (*ibid.*), i sancionen en canvi els accents marcats tant de primera com de segona llengua. Per a aquests adolescents, tant parlar un “mal” català com un castellà “de barri” indiquen una identitat “massa espanyola” i manifesten poca disponibilitat a l'ús del català, de la mateixa manera que parlar un “mal” castellà o un català massa “autèntic” pot indicar una identitat “massa catalana” i una falta de disponibilitat per a l'ús del castellà.

En un context d'afluixament dels límits lingüístics, les tries lingüístiques s'emmarquen en el discurs com un aspecte a negociar en el terreny interpersonal i no en el de les adscripcions ètniques i polítiques, com destaquen Boix (1993, 1996, 1997) o Pujolar i González (2013). Aquests últims sostenen que “the choice of speaking Catalan is becoming less of a statement of ethnolinguistic group belonging than a statement of simple personal preference, which can be fluid, or of perceived appropriateness in a given context” (2013: 141). Woolard es pronuncia en un sentit similar i apunta que els adolescents “preferred to think of language use and social identities as choices, as matters of personal style rather than of ethnolinguistic origins” (2016: 230). En aquest marc de preferències poc marcades, els adolescents justifiquen les seues opcions lingüístiques a partir de discursos que remeten a aspectes individuals com la “comoditat” o la preeminència d'una llengua en els usos amb iguals (Flors-Mas i Vila 2014), i en què hi ressona el que Pujolar anomena *discurs de la preferència personal*, que els seus participants desplegaven “per tal de presentar les decisions personals i el propi caràcter com a fets irracionals, instintius, producte de tendències involuntàries de la persona” (1997: 160). Uns discursos que també es manifesten en camps com la indústria musical, en què el discurs de l'espontaneïtat i l'autenticitat es mobilitzen sovint per a deslegitimar l'ús del català a favor de llengües de més difusió (Vila i Boix 2003).

Emili Boix (1996, 1997), entre altres, ha alertat de la possibilitat que aquestes preferències poc marcades i l'adaptació més o menys generalitzada a la llengua majoritària o percebuda com a més legítima acabe afavorint el castellà, predominant des d'un punt de vista demolingüístic i en diferents esferes de socialització del jovent. González *et al.* (2014: 41-87) no defugen aquesta possibilitat, però ací i en altres treballs (Pujolar, González i Martínez 2010; Pujolar i González 2013; Pujolar i Puigdevall 2015) han dirigit l'atenció a determinats moments de canvi que afavoreixen, per contra, l'adopció d'usos significatius del català (vegeu també Woolard 2011; Bretxa i Parera 2012). Els autors proposen el terme *muda* per a descriure “the specific biographical junctures where individuals enact significant changes in their linguistic repertoire” (Pujolar i González 2013: 139), que solen coincidir amb moments de resocialització i canvi de rutines, sobretot en l'accés a la universitat i al món laboral i també en la formació d'una família. El significat d'aquestes mudes no està lligat necessàriament a un reclam de pertinença a l'*altre* grup lingüístic, sinó que resta obert a la negociació i el reconeixement dels interlocutors i podria perseguir el reconeixement d'una posició de classe, de la vàlua professional, etc. (Pujolar i Puigdevall 2015).

Les tendències ressenyades provoquen, a més, dificultats creixents a l'hora de determinar l'origen lingüístic dels interlocutors en la interacció. Entre altres, hi contribueixen la generalització de la competència bilingüe en edats primerenques (Vila 2000), que fa que molts adolescents i joves puguen *passar* (Piller 2002) per parlants nadius de la seua segona llengua, o l'increment dels usos i les identifications bilingües i les incorporacions del català entre no catalanoparlants inicials. Així, tot i que la llengua inicial continua sent “un criteri de classificació social que s'utilitza per prendre decisions lingüístiques” (González *et al.*

2014: 64), tot sovint la tria no hi recolza en exclusiva –de vegades, simplement, no hi pot recolzar. En aquest marc, l'ús del català va perdent part del seu potencial com a delimitador de la pertinença etnolingüística. Woolard ha apuntat, en aquest sentit, que “a medida que el valor étnico de la lengua se reduce, y el catalán se convierte en una lengua pública, una lengua cívica, la clase social y el género toman el excedente de significado” (1997b: 195), i ella i altres sociolingüistes han emfasitzat la necessitat d'incorporar altres dimensions de la identitat social dels parlants a l'anàlisi de les tries.<sup>21</sup> Aquesta autora, que ja havia observat com a finals dels 70 “linguistic and class divisions largely coincide[d]” (Woolard 1989: 132), amb la ubicació majoritària dels “catalans” en la classe mitjana i dels “castellans” en la classe treballadora, ha subratllat la importància de la classe social a l'hora d'entendre els comportaments lingüístics a Catalunya.

Són diferents els autors que han subratllat que l'associació del català amb les capes mitjanes i amb trajectòries de mobilitat social ascendent ajuda a explicar la vitalitat amb què ha superat el procés de modernització (Fishman 1991: 287-336; Strubell 2001; Woolard 1989). Woolard planteja, en relació amb això, una esmena parcial al model del *mercat lingüístic* de Bourdieu i a la preeminència que concedeix als aparells estatals (Woolard 1985), i apunta que bona part del prestigi i el valor social del català deriven de la posició de classe dels seus parlants *a pesar de* la dominació de l'Estat. Així ho apunten els tests de veus disfressades que ha anat aplicant ella mateixa i més endavant Newman i altres (Woolard 1989, 1992, 2016; Newman, Trenchs-Parera i Ng 2008), en què el català sempre rep millors puntuacions que el castellà en les dimensions d'estatus i prestigi, amb independència de la llengua familiar dels avaluadors. Per a Woolard “el que dóna força a una llengua és *qui* la parla més que *on* es parla” (1992: 164). L'autora destaca, a més, la posició ambivalent del castellà, que ha estat alhora la llengua de la dominació política, la llengua de la classe treballadora immigrada i la que es pot trobar “al cim més alt de la burgesia” (Woolard 1992: 122). El procés de castellanització d'una part significativa de les elits catalanes, que d'acord amb Vallverdú (1985 [1973]: 140) o Boix-Fuster (2011: 26) s'hauria produït en els anys immediatament posteriors a la Guerra Civil, ha estat en termes generals poc documentat, amb lloables però escadusseres excepcions (*cf.* McDonogh 1989). Això no obstant, aquest procés no impugna la percepció general de prestigi i estatus del català ni ha impedit l'existència de processos d'adopció del català en el marc de trajectòries de mobilitat social ascendent cap a posicions de classe mitjana.

Per exemple, en les seues observacions Woolard (1991, 1992: 199-242, 2003) apunta com els castellanoparlants familiars de classe mitjana, que viuen en barris centrals de majoria catalanoparlant, que han assistit a escoles primàries d'immersió i que estan més orientats als estudis i tenen millors expectatives laborals, incorporen usos del català i escenifiquen identitats més bilingües; per contra, els estudiants amb el mateix origen lingüístic però de

---

<sup>21</sup> Per a un estat de la qüestió sobre aquestes recerques, vegeu Newman i Trenchs-Parera (2015), Trenchs-Parera i Newman (2015) o Flors-Mas (2016).

classe treballadora, que viuen en barris perifèrics amb molt poca presència de catalanoparlants i no han assistit a escoles primàries d'immersió, es mostren refractaris a l'activitat acadèmica, romanen monolingües i mantenen una identitat *castellana*, que l'any 1987 ja no s'associa tant al fet de parlar castellà com a *no fer servir mai* el català. A més, el castellà d'aquests últims presenta traces d'una varietat del castellà amb trets (presumiblement) andalusos, una varietat que ha documentat entre altres Pujolar (1997: 153-155) i que, com veurem, continua indicant l'orientació cap a estils de classe treballadora i cap a una identitat castellanoparlant en els grups que els participants d'aquest estudi categoritzen com a “quillos” o “canis” i, en el cas de les xiques, com a “xonis”. Més recentment, Woolard (2016) ha observat que l'extensió del model de conjunció a les aules ha permès relativitzar aquestes barreres de classe per a la incorporació d'usos del català i ha generalitzat la percepció de *permís social* per a l'ús, com he indicat adés.

Aquestes observacions troben ressò també en diferents anàlisis macrosociològiques i demolingüístiques de la relació entre llengua i classe social a Catalunya (Sánchez 2013; Subirats 2012). Per exemple, a partir de les dades de l'EULP08 González destaca la consolidació del català com a marcador d'estatus cultural i com, per contra, “l'ús exclusiu del castellà sembla esdevenir un marcador de manca de capitalització cultural” (2013: 41). En l'EULP13 es detecta una polarització creixent entre la classe mitjana, que concentra majors índexs d'ús habitual del català i d'usos bilingües, i la classe treballadora, que té l'ús predominant del castellà com a pauta majoritària (DGPL 2015: 48-52). Per als autors, “la llengua encara és un referent de classe mitjana, i, en aquest sentit, és una eina tant de posicionament com de mobilitat” (*ibid.*: 52). El català sol percebre's, en conseqüència, com un capital necessari per a l'èxit laboral i la mobilitat social en un context de major competitivitat, com destaquen també diferents estudis centrats en els *nous immigrants* (Alarcón 2011; Alarcón i Parella 2013).

Finalment, i més enllà de la classe social, en la seua etnografia de dues colles de joves de classe treballadora de Barcelona, Pujolar (1997, 2001) hi ha incorporat la dimensió el gènere i ha mostrat com l'escenificació d'una masculinitat de classe treballadora implica sovint un rebuig del català, que es relaciona amb la feminitat i a més evoca veus d'autoritat i s'associa amb institucions com l'escola. Les dones de la mateixa colla, en canvi, més orientades a l'activitat acadèmica i amb millors expectatives laborals, presenten actituds més favorables al català i el practiquen quan en tenen ocasió, un comportament que sancionen els homes del grup. També Woolard (1991: 76) ha documentat una major predisposició de les dones castellanoparlants a l'acomodació al català de professors i companys catalanoparlants. Aquesta predisposició té, a més, un correlat en una prova de veus disfressades en què les dones assignen valors significativament superiors al català en la dimensió de solidaritat (Woolard i Gahng 1990), un resultat que tornen a obtenir gairebé vint anys després Newman, Trenchs-Parera i Ng (2008). A més, aquests autors destaquen que el català “suffers from a perception of less masculinity” (*ibid.*: 329) i que això podria limitar l'ús del

català entre els xics, a pesar que el veuen amb certa simpatia i que “not using Catalan, or being seen as not willing to use it, has a price as well in terms of social approval” (*ibíd.*).

### 3.2.1. Incorporació a la societat d'acollida i usos lingüístics dels *nous immigrants*

Les dinàmiques de mobilitat pròpies de la globalització i el cicle d'expansió econòmica en el tombant del mil·lenni a l'Estat espanyol han propiciat una transformació profunda de la demografia catalana. Segons dades de l'IDESCAT<sup>22</sup> la població estrangera ha passat del 2,9% del total l'any 2000 a un màxim del 15,95% l'any 2010, malgrat que, des de l'inici de la crisi econòmica (2008), la desacceleració de les arribades i alguns anys de saldo migratori negatiu la situen en el 14,49% el 2014. Aquestes *noves immigracions*, que per contrast amb les del segle XX són d'origen divers i lingüísticament heterogènies,<sup>23</sup> han transformat profundament el paisatge lingüístic dels espais urbans i els centres educatius de Catalunya amb centenars de noves llengües (Junyent 2005) i han protagonitzat un canvi d'orientació de la sociolingüística catalana descrit per Vila (2013) com el pas de “l'etapa autonòmica” (Boix i Vila 1998: 33-43) a una “sociolingüística del multilingüisme”.

Algunes de les recerques sobre la socialització lingüística dels infants i adolescents d'aquests grups coincideixen en la descripció de dues vies diferenciades per a l'aprenentatge del català i el castellà: al castellà hi accedeixen bàsicament en la socialització amb iguals, el català l'aprenen en el marc de l'escola, l'únic camp en què bona part en fa un ús més o menys habitual, sovint limitat a les activitats pròpiament acadèmiques (Unamuno 2005, 2011). Aquesta compartimentació dels espais d'aprenentatge i ús del català i el castellà els carreguen, a més, de valors socials diferents. Per als infants que observa Unamuno (2009, 2011) el coneixement i l'ús del català els converteix en membres de la comunitat educativa i els permet escenificar una identitat institucional, però no serveix per a “posar en rellevància el fet de ser company, amic, etc.” (2009: 135). Des d'aquest punt de vista, l'ús del castellà i la identificació amb aquesta llengua poden entendre's com un reclam de pertinença a uns grups d'iguals caracteritzats per fer-ne ús.

A més, la presència escassa del català en la socialització amb iguals el pot associar a activitats i identitats institucionals i a connotacions de formalitat, manca d'espontaneïtat o autoritat que podrien comportar certes postures de refús. Lapresta, Huguet i Janés (2008), per exemple, constaten que el manteniment de xarxes socials més homogènies i sense presència d'autòctons es pot relacionar amb l'aparició d'actituds negatives cap al català, especialment entre els adolescents d'origen llatinoamericà. S'ha escrit força sobre el posicionament més reticent dels llatinoamericans en comparació amb grups d'altres orígens

<sup>22</sup> Vegeu <http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/> (última consulta: 26/09/2015).

<sup>23</sup> Segons dades de l'EULP13, un 43,8% de les persones nascudes a l'estranger tenen el castellà com a llengua inicial, bàsicament llatinoamericans, i hi ha un 51,8% d'al·loglots inicials, entre els quals ocupen el primer lloc els parlants d'àrab (12,7%). En el conjunt de la població, les llengües inicials més esmentades després del castellà (55,1%), el català (31,0%), la combinació de català i castellà (2,4%) i l'àrab (2,4%) són el romanés (0,9%) l'amazic (0,7%) i el francès (0,6%) (IDESCAT 2015: 43-45).

–vegeu-ne una breu revisió a Comajoan *et al.* (2013: 34). Això no obstant, en el seu estudi sobre actituds lingüístiques dels joves amb aquest origen, Trenchs-Parera i Tristán (2014: 147-150) i Trenchs-Parera, Larrea i Newman (2014: 289-291) constaten l'existència d'actituds diverses i no reduïbles a un sol posicionament, i apunten que “les objeccions cap al català no estan relacionades amb qüestions identitàries [...] sinó amb la manca de competència lingüística i la frustració que aquesta comporta” (Trenchs-Parera, Larrea i Newman 2014: 290). També Corona i Bermell (2008: 35-48) documenten l'existència de sentiments de vergonya i d'*inautenticitat* entre adolescents equatorians quan han de parlar en català, que podrien inhibir l'ús d'aquesta llengua. Els estudis de Corona apunten que els adolescents d'origen llatinoamericà s'*autentiquen* com a *latinos* a partir de l'ús d'una varietat emergent del castellà consistent en “a heterogeneous mixture of lexicon, rhythms, and accents from different parts of the Americas and, of course, from the Barcelona varieties, including Catalan” (Corona, Nussbaum i Unamuno 2013: 191; Corona 2012: 161-200). Per a alguns *latinos* l'ús d'aquesta varietat s'imbrica sovint amb l'escenificació d'una masculinitat forta, desplegada mitjançant moviments corporals, la roba, el pentinat o els gustos musicals (Block i Corona 2014).

Aquesta compartimentació marcada entre l'ús del català en les activitats institucionals i el predomini del castellà en la socialització amb iguals es pot explicar, si més no en part, com a resultat d'un cert biaix de la recerca, que s'ha concentrat en l'entorn de Barcelona i en barris amb alts percentatges de població nouvinguda i que havien rebut, abans, el gruix de les migracions dels 50-60 i on el castellà és molt predominant. Això podria haver obscurit altres vies d'aprenentatge i incorporació de les llengües en entorns més catalanoparlants, com veurem en el cas de Manlleu i com han constatat abans els estudis de Comajoan *et al.* (2013) o Oller i I. Vila (2010) i I. Vila, Siqués i Oller (2009). Amb tot, és plausible que la pauta referida siga la majoritària donat l'enorme pes demogràfic de la Regió Metropolitana de Barcelona i que hi viuen la majoria dels nouvinguts, tot i que hi ha àrees amb major concentració d'al·lòctons: d'acord amb l'IDESCAT, el 2014 hi vivia el 63,5% de la població total i el 59,14% de la població estrangera. També en dona pistes l'EULP13 quan constata la incorporació molt majoritària d'aquests catalans d'adopció a l'ús del castellà, que explica en part el retrocés en l'ús global del català en el període 2003-2013 (DGPL 2015: 25-27). I encara més si tenim en compte que, tot i que en contextos de predomini catalanoparlant es consolida l'ús del català entre autòctons i al·lòctons com a mínim durant la primària (Areny 2007: 272-273), segons I. Vila, Siqués i Oller (2009) o Vila, Sorolla i Larrea (2013: 180-182) fins i tot en aquests entorns l'ús del castellà es va consolidant a mesura que avança l'educació i s'entra en l'adolescència.

Bona part dels autors que han estudiat aquestes qüestions esmenten la tendència de la població autòctona, catalanoparlant o no, a adreçar-se en castellà a la població categoritzada com a al·lòctona (*cf.* Corona i Bermell 2008: 35-48; Sabaté 2009; I. Vila, Siqués i Oller 2009; Vila, Sorolla i Larrea 2013: 180-182; Trenchs-Parera i Tristán 2014: 147-150; Cortès-

Colomé, Barrieras i Comellas 2016: 8-9). És Pujolar (2010), però, qui ha fet l'esforç més reeixit de teorització d'aquest patró de tria lingüística a partir de la noció aracialiana d'*interposició* (Aracil 1983), per la qual el castellà vehicula gairebé totes les relacions dels catalanoparlants amb el "món exterior". Qualsevol tret que denote la condició de "foraster" –fenotip, forma de vestir, accent...– desencadena habitualment i de manera més o menys inconscient i rutinària l'alternança al castellà, fins i tot quan l'interlocutor sap català i ho demostra amb l'ús. En conseqüència, d'acord amb Vila, Sorolla i Larrea (2013: 187) hi ha un perill de *racialització* de la tria lingüística, i per a González (2013: 42) podria estar produint-se una *retnificació* del castellà en els immigrants. Aquesta interposició, que ha estat fins i tot objecte de campanyes institucionals de sensibilització (Boix-Fuster, Melià i Montoya 2011: 167-169), reforça la tendència dels al·lòctons a incorporar-se a l'ús del castellà, ja que es projecta una imatge del català com a llengua restringida a les pràctiques internes dels "catalans" (Unamuno 2005: 5) i que es pot veure, en aquest sentit, com una *lengua de ellos* (Corona i Bermell 2008: 36-37). Una llengua que, a més, podria veure's com a prescindible en la mesura que tothom sap i se'ls adreça en castellà (Boix-Fuster i Vila 2006), que és a més "la llengua realment valorada en el moment de fer processos crucials com ara l'arrelament, la nacionalització o l'obtenció de feina" (DGPL 2015: 27).

Aquest capteniment dels catalanoparlants autòctons pot resultar especialment frustrant per als membres de la segona generació, que com a parlants experts del català ho poden experimentar com una manca de reconeixement de catalanitat (Alarcón 2011: 86), i també per als sectors de catalans d'adopció amb una inversió més forta en l'aprenentatge i l'ús del català, que perceben la interposició del castellà "as discriminatory and exclusionary" i com una pràctica que "deprives them of the right to be recognised as members of the community" (Cortès-Colomé, Barrieras i Comellas 2016: 10). Aquest patró de tria genera, en fi, una contradicció entre els discursos i les pràctiques que afavoreixen i impulsen l'aprenentatge del català a través de cursos en ONG, Ajuntaments o el Consorci per la Normalització Lingüística, i uns patrons de tria dels autòctons –sovint, dels mateixos professors dels cursos– que en restringeixen les oportunitats de pràctica efectiva, com assenyalen Caglituncigil (2014), Garrido (2010, 2013) o Pujolar (2007, 2010). Caglituncigil ha observat que, en el marc de l'aula, aquestes pràctiques posicionen les dones immigrants que hi acudeixen precisament per a aprendre català com a "passive receivers of Catalan and active speakers of Spanish by encouraging [them] to interposition Spanish in bilingual interaction" (2014: 77). Per a Codó (2008), el coneixement del català s'interpreta com un indicatiu de la "voluntat d'integració" en el pla simbòlic però no s'espera que això tinga una traducció en les pràctiques: "foreigners are expected to know and use Catalan to be able to participate fully in Catalan society, but the naturalised *habitus* [...] of Catalan speakers prevents them from being ordinarily exposed to it" (*ibíd.*: 192).

A més de configurar-se com a indicador de la "voluntat d'integració", el català apareix com un capital rellevant en l'accés a ocupacions qualificades i apareix lligat a trajectòries de

mobilitat social ascendent entre els al·lòctons, d'acord amb diferents estudis. Alarcón i Parella (2013) detecten com, en el marc d'un mercat de treball i uns processos d'assimilació *segmentats*, la competència en català correlaciona positivament amb l'èxit acadèmic i les expectatives d'anar a la universitat, com també ho fa la preferència per aquesta llengua, que a més apareix lligada als factors socioeconòmics i a la presència d'autòctons en les xarxes socials dels adolescents. De la seua banda, di Paolo i Raymond-Bara (2010) troben una relació positiva entre coneixement del català i ingressos mensuals d'immigrants de primera i segona generació.<sup>24</sup> Tanmateix, apunten que el coneixement del català només proporciona recompenses considerables als que han assolit un nivell més alt d'estudis i poden accedir a ocupacions més qualificades. Hi ha altres estudis que indiquen que els joves al·lòctons mateixos són conscients d'aquest lligam entre coneixement i ús del català i mobilitat social. Per exemple, una part dels llatinoamericans entrevistats per Trenchs-Parera, Larrea i Newman (2014: 289-291) representen el català com a llengua necessària per a la mobilitat social, i també ho fan els participants d'Alarcón (dir.) (2010; Alarcón 2011), que associen el coneixement del català a l'estatus cultural i a la voluntat d'integració i el consideren "un requisit en els treballs qualificats, encara que això no signifiqui necessàriament que l'acompliment de les funcions laborals impliqui l'ús d'aquesta llengua" (2011: 87). En efecte, no s'ha de perdre de vista que la majoria d'aquests joves veuen limitades les seues opcions a treballs poc qualificats, un mercat en què predomina el castellà. En conseqüència, és possible que les expectatives d'ús del català no es corresponguen amb les possibilitats i les necessitats d'ús finals (Vila, Sorolla i Larrea 2013: 164-168) i que la recompensa esperada en forma de majors ingressos no s'arribe a materialitzar. Alarcón apunta, en aquest sentit, que es podrien estar produint processos d'"assimilació il·lusòria o anòmica, on no hi ha correspondència entre la seva bona assimilació lingüística, cultural i d'èxit educatiu [...] i les condicions de precarietat en la seva trajectòria laboral" (2011: 88).

Tocant per últim a l'ús de les llengües immigrants, cal dir que si bé grups com el Grup d'Estudis de Llengües Amenaçades de la Universitat de Barcelona<sup>25</sup> han dut a terme una important tasca de desestigmatització i visibilització de les llengües dels nous immigrants (Comellas *et al.* 2010; Junyent 2005, 2009), d'anàlisi de la representació d'aquestes llengües en els centres d'ensenyament (Comellas 2005, 2007; Comellas *et al.* 2014) i de l'impacte d'aquestes llengües en l'ecosistema lingüístic català i en les perspectives per a la revitalització del català (Comellas 2015), encara disposem de poc coneixement sobre els usos d'aquestes llengües en la vida quotidiana d'aquests adolescents i joves. Tot i que es constata un increment de les pràctiques multilingües, el debat públic –i com a derivada la recerca sobre noves immigracions i llengües– està centrat bàsicament en l'evolució del contacte entre el català i el castellà (Sabaté 2009: 54).

---

<sup>24</sup> En aquest cas, hi inclouen tant els nascuts a la resta de l'Estat i els seus descendents com els immigrants d'origen estranger i els seus descendents.

<sup>25</sup> Vegeu [www.gela.cat/](http://www.gela.cat/) (última consulta: 08/10/2015).



En el seu estudi sobre la comunitat amazigòfona de Vic, Areny (2007) explica que ni tan sols els usos familiars són monolingües i que en la majoria de casos s'hi introdueix el català, sobretot en els usos amb els germans. Els participants en la recerca d'Unamuno (2009, 2011), estudiants d'una escola del barri del Raval de Barcelona, també descriuen pràctiques bilingües amb els progenitors però ara a les llengües immigrants s'hi suma el castellà. D'altra banda, Comajoan *et al.* (2013: 52-59) detecten una caiguda notable de l'ús de les llengües immigrants quan es comparen els usos amb progenitors i els usos amb germans, especialment en els contextos en què les immigracions estan més assentades, com ara a Vic i Manlleu. Els autors ho associen a un procés de substitució ràpida de les llengües immigrants, que es distancia del model de substitució en tres generacions que havia descrit Fishman (1966) per a les comunitats immigrades als Estats Units durant el segle XX, i que troba paral·lelismes en altres contextos de migració a Europa (*cf.* Wei 1994; Extra i Yağmur 2004; di Lucca, Masiero i Pallotti 2008; Chini 2011).

Movent el focus als usos amb iguals, Comajoan *et al.* (2013: 52-59) constaten que l'ús de les llengües immigrants pràcticament desapareix amb els amics. En canvi, com a conseqüència possiblement del mètode d'observació, Unamuno (2005: 5) sí que detecta alternances entre el castellà i les llengües familiars en els espais d'ús no regulat de l'escola i el veïnat. I. Vila, Siqués i Oller apunten que, en cas de produir-se, aquestes alternances es limiten a les interaccions estrictament endolingües: només les parlen “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” (2009: 114). També Areny (2007: 372-373) afirma que els amazigòfons de Vic parlen majoritàriament en català amb els companys de classe. L'autora remarca, a més, que el autòctons veuen amb desconfiança i fins i tot amb rebuig l'ús de l'amazic, una observació que també ha fet Sabaté (2009: 49-51). Aquest rebuig reforça la tendència a la *censura anticipada* (Bourdieu 2001: 115) de la tria d'aquestes llengües en l'espai públic quan hi són presents parlants d'altres llengües. Com sostenen els informants d'Unamuno (2009: 131), “parlar altres llengües no està ben vist”: el que s'espera d'ells és que parlen català o castellà.

## 4. Polítiques lingüístiques, usos lingüístics i identitats socials al País Valencià

A diferència de Catalunya, al País Valencià el procés de modernització ha estat marcat per la progressiva substitució del català pel castellà. D'acord amb la formulació canònica de Ninyoles (1969: 41-67), fins a mitjan segle XIX la substitució lingüística s'hauria limitat a les classes altes, que l'utilitzen com a mecanisme de distinció. A partir de mitjan segle XIX, en canvi, la interrupció de la transmissió del català es vincula a processos de mobilitat social ascendent en què l'adopció del castellà funciona com a emblema del nou estatus assolit. Aquest procés s'inicia entre les capes mitjanes de la ciutat de València i ben aviat s'estén a Alacant, Elx i en menor mesura Castelló i altres ciutats mitjanes (Montoya i Mas 2011). La dinàmica substitutòria s'agreuja sota el règim franquista, que proscriu el català de l'espai públic i que coincideix amb la universalització de l'accés al castellà en l'educació obligatòria i amb l'aparició dels mitjans de comunicació de massa, arran dels quals “el canvi de llengua s'ha independitzat de la mobilitat social –que l'hauria frenat– i ha desbordat tots els límits” (Ninyoles 1969: 65). Si a això hi sumem l'arribada de població immigrada des de territoris castellanoparlants de l'Estat durant els anys 50 i 60, el panorama lingüístic que presenta el País Valencià en el tardofranquisme és de notable minorització del català, d'una aclaparadora *incapacitat formativa* (Hernández i Dobon 2016: 29-39) per a incorporar lingüísticament aquests nous valencians, i d'exclusió del català dels espais i els estrats socials que assignen més capital simbòlic a les llengües.

A tot això hi hem de sumar, de nou en contrast amb Catalunya, l'absència fins a la dècada dels 60 del segle XX d'un projecte nacional alternatiu a l'espanyol (Castelló 2013: 54-55) que legitimara la preeminència del català en tant que llengua de major historicitat al territori (Marí 1995). Les iniciatives de reivindicació lingüística al llarg del segle XIX i fins a la primera meitat del segle XX s'havien sotmés majoritàriament a l'hegemonia conservadora i folkloritzant de la Renaixença local i d'institucions com Lo Rat Penat, a pesar de l'existència d'un sector progressista i de caràcter més popular d'aquest moviment (Sanchis Guarner 1978). De la seua banda, el “valencianisme polític” de preguerra s'havia mantingut, a pesar de la relativa efervescència dels últims anys de la II República, en una certa marginalitat enfront de moviments com el republicanisme blasquista, i no havia aconseguit impugnar la concepció hegemònica de la valencianitat com una forma “regional” de la identitat espanyola (Archilés 2013: 29-34). És per aquest motiu que la publicació de *Nosaltres, els valencians* de Joan Fuster (1962), que representa un punt d'inflexió i assenta les bases del nacionalisme valencià contemporani, es presenta com una proposta rupturista i no com un fil de continuïtat amb les iniciatives del valencianisme de preguerra. La proposta nacional de Fuster es pot entendre com una aposta per la substitució de les elits que dominen el País Valencià en el tardofranquisme i per un procés de modernització de l'estructura social que bascule al voltant de la llengua catalana, tot plegat en un horitzó d'integració política en els

Països Catalans. Aquesta aposta va suposar un revulsiu i va afavorir un desvetllament social, intel·lectual i polític entre sectors universitaris que ben aviat va trobar un cert reflex en els moviments d'oposició antifranquista i sectors de l'esquerra, en un procés similar al que hem assenyalat a Catalunya. És en aquest marc que Ninyoles (1997 [1971]: 35-40) pot assenyalar l'aparició de sectors universitaris d'extracció benestant i ja criats en castellà que, això no obstant, revernacularitzen el català i situen la seua defensa en els "sectors socials més dinàmics" i en "una visió prospectiva" del país.

Amb tot, la proposta fusteriana va disposar de poca penetració social. D'una banda, la proposta xocava frontalment amb l'imaginari provincial-regional i la identificació netament espanyola que eren hegemònics entre els sectors populars (Archilés 2012), en què les actituds reivindicatives es manifestaven majoritàriament en el terreny del que Josep V. Marqués (1974) ha anomenat formes de *fosca consciència*, de caràcter prepolític. De l'altra, els resultats discrets dels partits nacionalistes i l'ambigüitat calculada de socialistes i comunistes en les qüestions nacionals i lingüístiques (Cucó 2002: 47-52) dificultaven també la socialització dels postulats nacionalistes valencians i una posició de força en el debat polític. L'últim condicionant té a veure amb la reacció d'un moviment de massa, de base anticatalanista i conservadora i de caràcter violent, conegut popularment com a *blaverisme*, que va catalitzar l'oposició al valencianisme fusterià amb el suport de les elits tardofranquistes i de sectors de la dreta i dels mitjans de comunicació (Bello 1988; Pradilla 2001; Cucó 2002; Viadel 2009; Flor 2011). És en el marc d'aquesta confrontació de projectes polítics i imaginaris nacionals, que es revesteix més o menys epidèrmicament de disputa lingüística, que té lloc el procés de debat estatutari i la discussió i el disseny d'unes polítiques lingüístiques pròpies.

#### 4.1. Les polítiques lingüístiques al País Valencià

El marc esbossat és clau per a entendre alguns dels trets idiosincràtics de les polítiques lingüístiques valencianes en contrast amb altres territoris de l'Estat amb llengües cooficials. En efecte, els anys clau en el restabliment de la Generalitat estan marcats per aquesta confrontació, que gira al voltant de la filiació del valencià com a varietat de la llengua catalana o com a llengua independent sobre el rerefons del debat sobre la identitat nacional dels valencians, però en què com assenyala Nicolàs (2004: 66-70) estava en joc sobretot la distribució del poder i el capital simbòlic i lingüístic entre, d'una banda, les elits dirigents i les capes mitjanes urbanes, en què s'havia produït i continuava produint-se la substitució del català pel castellà, i de l'altra sectors d'intel·lectuals i universitaris i una part de l'oposició antifranquista, que es proposaven recuperar i promoure el català com a llengua d'ús públic (Tasa i Bodoque 2016: 31-44). Com apunta Nicolàs, l'incipient valencianisme polític representava "un ideari perillós perquè podia concitar l'adhesió de totes les forces polítiques d'oposició al franquisme i perquè obligava a repensar la legitimitat històrica i la redistribució dels recursos lingüístics, que anaven emparellades a la distribució del poder i

dels recursos materials” (2004: 69; vegeu també Pradilla 1999a, 2001). Així doncs, i més enllà dels elements identitaris i lingüístics que centraven la disputa en un nivell explícit, l’anticatalanisme valencià es pot interpretar en essència com una “tàctica política per barrar el pas a l’esquerra progressista i afeblir el valencianisme emergent” (Nicolàs 2004: 74).

El procés de debat estatutari, que va culminar amb la promulgació de l’*Estatut d’autonomia de la Comunitat Valenciana* de 1982 (EACV82),<sup>1</sup> va ser un moment especialment convuls i va suposar un revés important a les aspiracions del valencianisme polític sobretot en el terreny simbòlic, amb l’adopció del nom “Comunitat Valenciana” en lloc de “País Valencià”, de la senyera amb franja blava com a bandera oficial, i sense cap referència a la filiació del valencià com a varietat de la llengua catalana (Cucó 2002; Flor 2011: 88-99). Quant al règim lingüístic promulgat per l’EACV82, l’article 7 establia la doble oficialitat del valencià i el castellà i el dret dels ciutadans de conèixer-los i usar-los (7.1), declarava que la Generalitat havia de promoure l’“ús normal i oficial de les dos llengües” (7.2), que ningú podia “ser discriminat per raó de la seua llengua” (7.3), que s’havia de prestar “protecció i respecte especials a la recuperació del valencià” (7.4), i finalment se subordinava a una llei posterior la definició dels “criteris d’aplicació de la llengua pròpia en l’Administració i l’ensenyança” (7.5) i dels diferents territoris de predomini lingüístic valencià i castellà i les possibles exempcions “de l’ensenyança i de l’ús de la llengua pròpia de la comunitat” (7.6). En aquest sentit, com ha observat Pradilla (2015: 68) la doble oficialitat del català i el castellà presenta una certa *modulació territorial* que va permetre esquivar la conflictivització del bilingüisme territorial històric. Com han fet notar Alcaraz, Ochoa i Isabel (2004: 111) l’EACV82 no defineix explícitament el valencià com a *llengua pròpia* de la Comunitat Valenciana però la hi reconeix indirectament en l’últim paràgraf esmentat, ja que per imperatiu de la CE les exempcions de què parla no poden fer referència al castellà. La llei que havia de definir el marc legal i els objectius de les polítiques lingüístiques pròpies serà, finalment, la *Llei d’ús i ensenyament del valencià* de 1983 (LUEV),<sup>2</sup> encara vigent.

Tot i la certa “pacificació institucional” de què parlen Alcaraz, Ochoa i Isabel (2004: 112), el debat previ a l’aprovació de la LUEV, impulsada pel PSPV-PSOE, no va estar presidit pel clima de consens polític que va marcar el to de la discussió i aprovació de la LNL a Catalunya. La discussió d’aquesta llei a les Corts Valencianes va derivar en un debat acalorat entre la dreta –Aliança Popular (AP)– i l’esquerra –PSPV-PSOE i PCPV-PCE– a l’entorn tant de la *planificació del corpus* com de la *planificació de l’estatus*. Com ha explicat Bodoque (2009, 2011) es tractava en primer lloc d’una discussió sobre la filiació del valencià –és a dir, si es tractava d’una llengua independent o d’una varietat de la llengua catalana– i, en conseqüència, sobre el nom de la llengua –si se l’havia d’anomenar *només* valencià o llengua

---

<sup>1</sup> *Llei orgànica 5/1982, d’1 de juliol, d’Estatut d’Autonomia de la Comunitat Valenciana*. Accessible a: [https://ca.wikisource.org/wiki/Estatut\\_d'autonomia\\_de\\_la\\_Comunitat\\_Valenciana\\_\(1982\)](https://ca.wikisource.org/wiki/Estatut_d'autonomia_de_la_Comunitat_Valenciana_(1982)) (última consulta: 21/01/2017).

<sup>2</sup> *Llei 4/1983, de 23 de novembre, d’ús i ensenyament del valencià*. Accessible a: [http://www.docv.gva.es/datos/1983/12/01/pdf/1983\\_802514.pdf](http://www.docv.gva.es/datos/1983/12/01/pdf/1983_802514.pdf) (última consulta: 22/10/2015).

valenciana o també s'hi podia fer referència com a català o llengua catalana. En segon lloc, es tractava d'una disputa entre sectors favorables a l'impuls d'una agenda de revitalització per al català i de sectors reticents a anar més enllà d'una simple despenalització de l'ús de la llengua. Una confrontació en què s'alineaven els sectors de dreta amb la negació de la unitat lingüística i la resistència a aplicar polítiques de promoció i els sectors d'esquerra a favor de la unitat lingüística i amb una certa voluntat, poc clara en el cas del PCPV-PCE, d'impulsar una agenda de promoció.

Com a conseqüència d'aquest desencontre i de la voluntat del partit al govern d'assolir un cert consens, la LUEV naixia amb un cert grau d'ambigüitat i uns objectius limitats per a facilitar l'acord (Alcaraz, Ochoa i Isabel 2004; Bodoque 2009; 2011).<sup>3</sup> Així les coses, no sorprén que els sectors nacionalistes valencians i més favorables a la promoció del català la reberen amb un fort escepticisme, ja que interpretaven la LUEV com una versió “descafeïnada” de la LNL catalana (Pitarch 1984). I en efecte, la posada en marxa de la llei ha acabat definint el que Bodoque (2011) ha batejat com un *model de promoció poc decidida* del català. L'objectiu últim de la LUEV és l'assoliment d'una “igualtat” poc concreta<sup>4</sup> entre les dues llengües oficials, el castellà i el valencià, que en el redactat de la LUEV ja es defineix com a “llengua pròpia” (article 2). Així mateix, la LUEV regula el dret dels ciutadans a fer servir el català i fixa algunes mesures per a promoure'n l'ús en les administracions públiques, com veurem més endavant. Tocant a l'àmbit educatiu, la llei obliga a incorporar l'ensenyament del català a l'educació obligatòria (article 18) i l'ensenyament d'adults (article 21) i disposa que “els alumnes han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà” en finalitzar els estudis obligatoris (article 19.2). A més, en els articles 35 i 36 estableix quins municipis han de ser considerats com “de predomini lingüístic valencià” o “de predomini lingüístic castellà”.<sup>5</sup> En aquest últim cas, els municipis quedaven exempts de la majoria de mesures de promoció.

#### 4.1.1. Polítiques lingüístiques educatives: el model de línies<sup>6</sup>

Les primeres experiències d'escolarització en català al País Valencià es deuen a iniciatives del moviment cívic i associatiu i de grups de mares i pares (Viadel 2014: 209-223). A Castelló en concret, són pioneres la fundació de l'escola infantil El Rotgale, l'any 1976, a iniciativa d'una cooperativa de famílies, i la introducció l'any 1983 de l'ensenyament en

---

<sup>3</sup> A pesar d'això, AP va acabar abstenint-se en la votació de la llei, mentre PSPV-PSOE i PCPV-PCE hi votaven a favor. La UCD, que havia participat en el govern preautonòmic i havia condicionat profundament el debat sobre l'EACV82 (Cucó 2002; Flor 2011: 88-99), ja no era present en les Corts que van debatre i aprovar la LUEV.

<sup>4</sup> Estableix en l'apartat IV del Preàmbul que “La finalitat última de la Llei és assolir, mitjançant la promoció del valencià, l'equiparació efectiva amb el castellà i garantir l'ús normal i oficial d'ambdós idiomes en condicions d'igualtat i desterrar qualsevol forma de discriminació lingüística”.

<sup>5</sup> Cal tenir en compte que la classificació dels municipis en zones de predomini lingüístic no es va fer en base a criteris demolingüístics sinó històrics. El lector farà bé, per tant, de no confondre aquesta referència de caràcter legal amb la presència majoritària de catalanoparlants o castellanoparlants familiars al territori.

<sup>6</sup> Com en el capítol anterior, en aquest apartat només prenc en consideració les polítiques lingüístiques en el camp de l'educació no universitària.

català ja dins del sistema públic i en els cicles d'infantil i primària, a l'Escola Censal (Pitarch (ed.) 2008). Aquestes iniciatives són reconegudes i emparades legalment per l'article 9.3 del *Decret 79/1984*,<sup>7</sup> que desplega la LUEV en el sistema educatiu, i que és molt ambigu pel que fa a la promoció de l'ensenyament en català. L'article 9.1 estableix que cal procurar que els escolars reben els primers ensenyaments "en la llengua que els siga habitual en el moment d'iniciar-los", però l'article 9.3 situa l'Administració en una posició passiva envers la promoció de programes d'ensenyament en català, que deixa en mans del voluntarisme de la comunitat educativa: estableix que cal afavorir i adoptar "les mesures administratives oportunes" per a fer possible "els plans d'escolarització en valencià que es promoguen a través dels distints estaments de la comunitat educativa". Finalment, el decret estableix en l'article 10 que en els territoris de predomini lingüístic valencià es procurarà una "extensió progressiva del valencià com a llengua d'ensenyament a partir del Cicle Mitjà [*de la primària*] per tal d'assolir un coneixement ponderat i compensatori del valencià i del castellà en el Cicle Superior i en els nivells d'ensenyament mitjà", és a dir, a secundària.

Pascual i Sala (1996: 215) assenyalen que l'article 9 del *Decret 79/1984* és el referent legal del programa que anomenen *programa d'ensenyament en valencià* (PEV), i l'article 10 el de l'anomenat *programa d'incorporació progressiva* (PIP), en què s'introdueix el català com a llengua vehicular de l'assignatura de "Coneixement del medi" a partir de 3r de primària. Encara a l'empara del decret es consolida un tercer programa, proposat pels mateixos autors (Pascual i Sala 1991), i que només s'aplica a l'ensenyament primari: el *programa d'immersió lingüística* (PIL), que es consolida des del punt de vista legal en una *Ordre de 23 de novembre de 1990*.<sup>8</sup> A falta d'indicacions en la legislació sobre la distribució de l'ús vehicular del català i el castellà en els programes, que es delega als *Projectes Educatius de Centre* i els *Programes de Normalització Lingüística* que han d'aprovar els centres, descriu el disseny dels programes a partir de la proposta de Pascual i Sala (1991), publicada per la Generalitat Valenciana i que com indica Torró (1997: 135) ha servit com a marc per a la definició i aplicació dels programes.

En primer lloc, els PEV estan adreçats a centres ubicats a la zona de predomini lingüístic valencià i amb una majoria d'alumnat catalanoparlant familiar, i tenen el català com a llengua vehicular exclusiva, amb ensenyament del castellà com a matèria. De la seua banda, els PIL s'adrecen també a centres de la zona de predomini lingüístic valencià però que tenen una majoria d'alumnat castellanoparlant familiar. Als PIL el català és la llengua vehicular de les primeres etapes d'escolarització però a partir de 2n o 3r de primària s'hi introdueix el castellà com a matèria i com a llengua vehicular de continguts. L'ús vehicular del català i el castellà pot arribar a equiparar-se al final de l'etapa. Aquest programa no té

---

<sup>7</sup> *Decret 79/1984, de 30 de juliol, del Consell de la Generalitat Valenciana, sobre l'aplicació de la Llei 4/1983, d'Ús i Ensenyament del Valencià, en l'àmbit de l'ensenyament no universitari de la Comunitat Valenciana*. Accessible a: [http://www.dogv.gva.es/datos/1984/08/23/pdf/1984\\_803326.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/1984/08/23/pdf/1984_803326.pdf) (última consulta: 02/02/2017).

<sup>8</sup> *Ordre de 23 de novembre de 1990, de la Conselleria de Cultura, Educació, i Ciència per la qual es desplega el Decret 79/1984, de 30 de juliol, sobre l'aplicació de la Llei 4/1983, d'Ús i Ensenyament del Valencià*. Accessible a: [http://www.dogv.gva.es/datos/1991/03/04/pdf/1991\\_820504.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/1991/03/04/pdf/1991_820504.pdf) (última consulta: 02/02/2017).



continuitat a secundària, en què els estudiants han d'optar per continuar l'escolarització en PEV o canviar al PIP. Aquest últim programa s'adreça també a centres de la zona de predomini lingüístic valencià. En la formulació de Pascual i Sala, en els PIP la llengua de primera escolarització hauria de coincidir amb la llengua predominant a les llars dels estudiants: es contempla, doncs, tant l'inici de l'escolarització en català amb una introducció progressiva de matèries en castellà com l'inici de l'escolarització en castellà amb una introducció progressiva de matèries en català, amb tendència a l'equiparació de l'ús lectiu del català i el castellà al final de l'etapa. A la pràctica, però, els PIP s'han concretat amb poques excepcions com un programa amb el castellà com a llengua de primera escolarització i vehicular majoritària durant tota l'etapa educativa, amb l'ensenyament obligatori del valencià com a matèria a partir de 1r de primària i amb l'ús del català a "Coneixement del medi" des de 3r de primària.<sup>9</sup> Més enllà d'aquests programes "bilingües", existeix un *programa bàsic* que s'aplica a la zona de predomini lingüístic castellà i en què el català només es tracta com a matèria, amb les exempcions que contempla l'article 24.2 de la LUEV. Tanmateix, autors com Pascual i Sala (1996) o Baldaquí (2000, 2003) han apuntat que sovint també en la zona de predomini lingüístic valencià els PIP s'han aplicat com un programa monolingüe amb el català com a matèria. Per últim, d'acord amb la proposta de Pascual i Sala (1991) els estudiants provinents de PEV i PIL a primària havien de continuar en PEV a secundària, i els estudiants de PIP a primària havien de continuar en PIP a secundària. Tanmateix, sostenien que si en el PIP s'introduïa el català de manera consistent durant la primària aquest alumnat havia de poder incorporar-se al PEV a secundària.

Com hem vist, la concreció dels diferents programes bilingües és posterior al *Decret 79/1984*, que ni tan sols els esmenta, i doncs agafen rang normatiu a partir del *Decret 233/1997*<sup>10</sup> en el cas de l'educació infantil i primària i amb el *Decret 234/1997*<sup>11</sup> en el cas de l'educació secundària. Aquests decrets estableixen en l'article 88 i l'article 102, respectivament, que els centres ubicats en zones de predomini lingüístic valencianoparlant han d'aplicar els programes PEV, PIL o PIP a la primària, i només PEV o PIP a la secundària. També regulen la selecció dels programes "a partir de l'anàlisi prèvia de les necessitats específiques de l'alumnat i del context escolar, socioeconòmic, cultural i sociolingüístic" del centre i en el marc d'una "intervenció pedagògica [...] coherent, coordinada, progressiva i assumida pel conjunt de la comunitat escolar del centre". En el cas de l'ensenyament secundari, del que s'ocupa aquesta tesi, l'epígraf 2.2 de l'article 102 especifica que la tria dels programes i el "disseny particular" de cada programa s'ha

---

<sup>9</sup> Així consta, per exemple, en la descripció del programa al web de la Conselleria d'Educació: <http://www.ceice.gva.es/va/web/enseñanzas-en-lenguas/programas-de-educacion-bilingue> (última consulta: 02/02/2017).

<sup>10</sup> *Decret 233/1997, de 2 de setembre, del Govern Valencià, pel qual s'aprova el Reglament Orgànic i Funcional de les Escoles d'Educació Infantil i dels Col·legis d'Educació Primària.* Accessible a: [http://www.dogv.gva.es/datos/1997/09/08/pdf/1997\\_10024.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/1997/09/08/pdf/1997_10024.pdf) (última consulta: 02/02/2017).

<sup>11</sup> *Decret 234/1997, de 2 de setembre, del Govern Valencià, pel qual s'aprova el Reglament Orgànic i Funcional dels Instituts d'Educació Secundària.* Accessible a: [http://www.dogv.gva.es/datos/1997/09/08/pdf/1997\\_10025.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/1997/09/08/pdf/1997_10025.pdf) (última consulta: 02/02/2017).

d'incloure en el projecte educatiu de centre, que ha de contenir un “pla de normalització lingüística” en què s'especifique quin “tractament” rebrà “el valencià com a llengua vehicular i d'aprenentatge”, sense més especificacions. Aquests decrets tornaven a deixar en mans de la demanda de les famílies i el voluntarisme de la comunitat educativa l'avanç dels PEV i els PIL. Això s'ha traduït en un procés d'implantació lent i una posició minoritària d'aquests programes en el sistema educatiu, com veurem en el següent epígraf.

Cal destacar que, a pesar d'establir dos itineraris amb una presència diferenciada del català i el castellà com a llengües vehiculars, les polítiques lingüístiques educatives valencianes no estableixen, estrictament parlant, un model de *separació lingüística*. En efecte, tot i que les escoles primàries han de tenir en compte la llengua inicial majoritària dels estudiants a l'hora d'optar pel PEV o el PIL, o bé –tot i que només en principi– la llengua de primera escolarització en PIP, aquest factor no es configura en cap cas com un requisit per a l'accés o com a motiu d'exclusió dels programes, en què hi ha una barreja d'estudiants amb diferents orígens lingüístics. Amb tot, *a priori* es poden trobar més catalanoparlants i bilingües familiars als PEV i PIL que no als PIP.<sup>12</sup> En qualsevol cas, quan parle d'un *model de línies* no s'ha d'entendre com una referència a la separació de l'alumnat en funció de la llengua inicial, sinó simplement a la coexistència dins del sistema educatiu de diferents programes amb un ús vehicular variable del català i el castellà. Tot i que no figura en la legislació, empre el terme *línia* perquè és la categoria èmica amb què s'hi fa referència, especialment en el cas de l'opció que es percep com a “marcada”, la “línia en valencià” o simplement “la línia”. Per contrast amb la “línia en valencià” s'ha desenvolupat el terme “línia en castellà”, d'ús menys freqüent. Tot i això, mantindré la referència als programes a partir de l'acrònim corresponent: PEV i PIP, en el cas de l'educació secundària.

El marc legal que he descrit fins a aquest punt és el que ha marcat la trajectòria d'escolarització dels participants en aquest estudi. Tanmateix, el curs 2013/2014, en què té lloc el treball de camp, arriba després d'alguns canvis legislatius i de diferents episodis en què les polítiques lingüístiques educatives salten a la palestra mediàtica. Al País Valencià, com en altres territoris de l'Estat amb governs del Partit Popular, els primers anys de la segona dècada del segle XXI han estat marcats per propostes de reducció de l'ús vehicular de les llengües no castellanes a partir de propostes “plurilingües” i de la introducció de l'anglès com a llengua vehicular de continguts. En el cas que ens ocupa, les propostes d'ensenyament plurilingüe arranquen dels programes de *bilingüisme enriquit* que havien anat implantant de manera voluntària alguns centres a partir de l'*Ordre de 30 de juny de 1998*,<sup>13</sup> i que consistien en l'ús vehicular de l'anglès en una matèria no lingüística. En un primer

---

<sup>12</sup> Així ho mostra l'anàlisi de dades, que indica que a les llars dels estudiants dels PEV s'hi fa un ús del català lleugerament superior que a les llars dels estudiants dels PIP.

<sup>13</sup> *Ordre de 30 de juny de 1998, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual s'estableixen els requisits bàsics, criteris i procediments per a aplicar en els centres educatius un programa d'educació bilingüe enriquit per la incorporació primerenca d'una llengua estrangera, com a llengua vehicular, des del primer cicle de l'Educació Primària*. Accessible a: [http://www.dogv.gva.es/datos/1998/07/14/pdf/1998\\_X5768.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/1998/07/14/pdf/1998_X5768.pdf) (última consulta: 10/04/2017).



moment, l'aleshores conseller Alejandro Font de Mora proposa l'equiparació de l'ús vehicular del català, el castellà i l'anglès en un únic programa plurilingüe per al conjunt del sistema educatiu –a més de propostes poc exitoses com la introducció del xinès mandarí als centres.<sup>14</sup> Davant de la forta oposició de l'activisme lingüístic, dels sindicats d'ensenyament i fins i tot de les universitats (UA, UJI i UVEG 2011), el projecte aprovat finalment en el *Decret 127/2012*,<sup>15</sup> ja amb Maria José Català al capdavant de la Conselleria, representa una aposta més continuïsta. El conegut com a “Decret de plurilingüisme” manté dos programes, el *programa plurilingüe d'ensenyament en valencià* (PPEV) i el *programa plurilingüe d'ensenyament en castellà* (PPEC), que tenen el català o el castellà com a llengües vehiculars majoritàries, respectivament, i en què s'introdueix un mínim d'una matèria no lingüística en anglès en tot dos programes, a més d'una en castellà al PPEV i una en català als PPEC.

L'última legislatura amb el Partit Popular al capdavant del Consell (2011-2015) va estar marcada pels retrocessos i les tensions al voltant de l'ensenyament en català. Unes polítiques regressives que es van escudar parcialment en la LOMCE i la regulació, en la disposició addicional 38a, de l'ús del castellà com a llengua vehicular “en una proporció raonable” a tots els sistemes educatius de l'Estat (Pons 2014). Cal fer notar, amb tot, que les polítiques lingüístiques valencianes i el *Decret 127/2012* encaixaven perfectament en els pressupòsits d'ús “raonable” que estableix la LOMCE. En efecte, es contempla l'oferta d'escolarització en castellà en els PIP i els nous PPEC; a més, com va destacar en el seu moment el sindicat STEPV,<sup>16</sup> en el moment de dissenyar el decret la Conselleria devia considerar que l'ús del castellà en una matèria no lingüística als PPEV ja devia comptar com una proporció “raonable” d'ús vehicular d'aquesta llengua. A pesar d'això, el Partit Popular va aprofitar la LOMCE com a paraigua argumental per a prioritzar els PPEC en un context de retallades i aprimament del sistema públic. L'arranjament escolar per al curs 2014/2015 es resolvia amb una supressió d'aules que, amb el pretext de la regressió demogràfica però sense revisar els concerts educatius, afecta en exclusiva el sistema públic i de manera molt significativa els grups de PPEV (Escola Valenciana 2014). Per a legitimar-ho, la Conselleria reinterpreta el principi de “proporció raonable” d'ús vehicular dins dels programes com un mandat d'equiparar l'oferta de PPEV i PPEC en els diferents territoris i que se sobreposa al “dret de decidir” dels progenitors.<sup>17</sup> Amb aquest pretext, la Conselleria

---

<sup>14</sup> “El fiasco del chino mandarín”, *El País*, 31/03/2010. Accessible a: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/03/31/actualidad/1269986405\\_850215.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/03/31/actualidad/1269986405_850215.html) (última consulta: 10/04/2017).

<sup>15</sup> *Decret 127/2012, de 3 d'agost, del Consell, pel qual es regula el plurilingüisme en l'ensenyança no universitària a la Comunitat Valenciana*. Accessible a: [http://www.dogv.gva.es/datos/2012/08/06/pdf/2012\\_7817.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2012/08/06/pdf/2012_7817.pdf) (última consulta: 10/04/2017).

<sup>16</sup> “Crida a la desobediència dels centres davant la prohibició de l'ensenyament en valencià”, *La Veu del País Valencià*, 15/04/2014. Accessible a: <http://www.diarilaveu.com/noticia/8795/crida-a-la-desobediencia-dels-centres-davant-la-prohibicio-densenyament-en-valencia> (última consulta: 10/04/2017).

<sup>17</sup> “Conselleria cambia el derecho a decidir por el equilibrio territorial de las lenguas”, *El Mundo–Castellón al Día*, 16/04/2014. Recuperat del dossier del Servei d'Investigacions i Estudis Sociolingüístics: “Situació de les línies d'ensenyament en valencià. Informació seleccionada de la base de dades SIESDATA. Des del 03-01-2014 fins al 06-05-2014”, pàgina 230. Accessible a:

va forçar canvis de programa, de PPEV a PPEC, en diferents centres a pesar de la demanda majoritària de les famílies i de la decisió dels consells escolars. Cal dir que aquesta lògica no s'aplica per a afavorir els PPEV en territoris en què la presència d'aquests programes és més deficitària. La proposta d'eliminació d'aules dels PPEV afecta especialment les comarques de Castelló i Castelló de la Plana mateix, també alguns dels centres en què els participants de l'estudi havien dut a terme l'escola primària. No és clar fins a quin punt aquestes polèmiques impacten sobre la percepció d'institucionalització del català per als participants. Amb tot, és aquest el context en què tenen lloc les entrevistes. Els canvis que introdueix l'aprovació del *Decret 9/2017*<sup>18</sup> per part del Consell capitanejat per PSPV-PSOE i Compromís, amb el suport parlamentari de Podem, ja són matèria per a un altre treball.

Finalment, cal dir que el sistema educatiu valencià no ha restat de banda de la tendència a la incorporació significativa d'alumnat immigrant i al·loglot a les aules durant la primera dècada del segle XXI que hem vist també a Catalunya. Com mostra el *Gràfic 4.1*, d'una presència anecdòtica de 6.113 estudiants el curs 1996/1997, la presència d'alumnat estranger al sistema educatiu valencià es multiplica pràcticament per 20 en poc més de 10 anys fins a situar-se en 102.260 estudiants el curs 2008/2009 (MECD 2013: 8). Després d'uns anys de decrements, el curs 2012-2013 se situen en 92.802 individus i representen el 10,3% del total d'alumnes del sistema educatiu valencià. Aquest perfil d'estudiant s'escolaritza de manera molt desproporcionada en els centres públics, com també es pot observar al gràfic. En concret, el curs 2012/2013 fins a un 84,5% de l'alumnat estranger estava escolaritzat en centres públics, lleugerament per damunt del 82,5% de la mitjana estatal (*ibíd.*: 9). Tot plegat símptoma de l'existència de processos de segregació escolar com els que analitza Colom (2012), que apunta a més que la coexistència de diferents programes es podria estar reconfigurant com un element de distinció afegit a la titularitat de centre en els processos d'elecció de centre. Ho tractaré amb més deteniment en el següent epígraf.

Aquest increment sobtat de la presència d'alumnat nouvingut no ha comportat ni una revisió ni modificacions significatives de les polítiques lingüístiques educatives. La recepció d'aquest perfil d'alumnat s'ha organitzat principalment a partir de l'*Ordre de 4 de juliol de 2001*,<sup>19</sup> que preveu “fomentar el desenrotllament de plans i programes de compensació educativa, especialment de programes d'adquisició de la llengua d'acollida”. En ocasions, el replantejament de l'atenció a la diversitat a les aules ha partit més aviat de la iniciativa dels

---

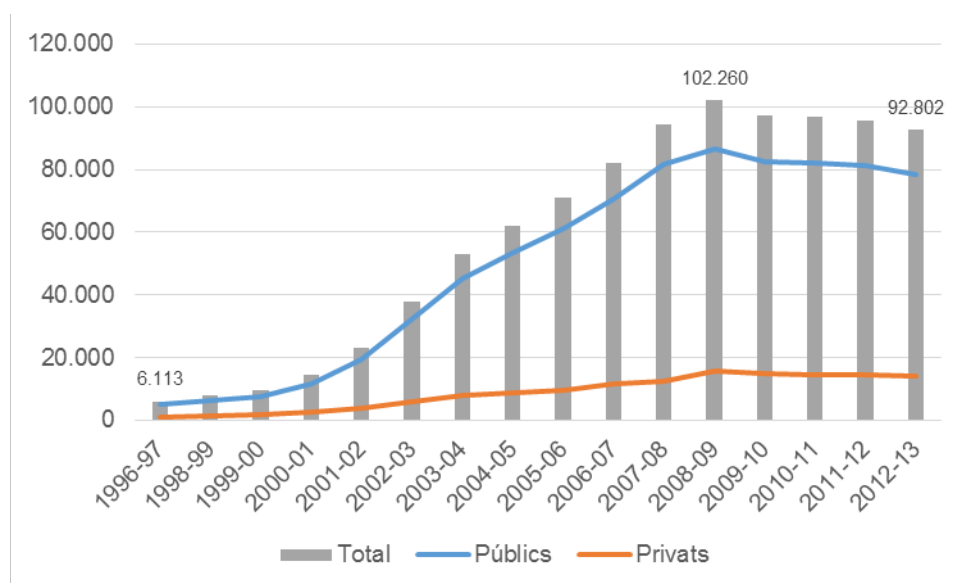
[http://aplicaciones.edu.gva.es/polin/docs/sies\\_docs/dossiers/2014/situacioLINIES.pdf](http://aplicaciones.edu.gva.es/polin/docs/sies_docs/dossiers/2014/situacioLINIES.pdf) (última consulta: 10/04/2017).

<sup>18</sup> *Decret 9/2017, de 27 de gener, del Consell, pel qual s'estableix el model lingüístic educatiu valencià i se'n regula l'aplicació als ensenyaments no universitaris de la Comunitat Valenciana.* Accessible a: [http://www.dogv.gva.es/datos/2017/02/06/pdf/2017\\_870.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2017/02/06/pdf/2017_870.pdf) (última consulta: 09/04/2017).

<sup>19</sup> *Ordre de 4 de juliol de 2001, de la Conselleria de Cultura i Educació, per la qual es regula l'atenció a l'alumnat amb necessitats de compensació educativa.* Accessible a: [http://www.docv.gva.es/datos/2001/07/17/pdf/2001\\_X6756.pdf](http://www.docv.gva.es/datos/2001/07/17/pdf/2001_X6756.pdf) (última consulta: 28/04/2016).

claustres i els equips directius dels centres.<sup>20</sup> Els programes de compensació educativa s'han concretat principalment en la separació del grup regular durant unes quantes hores de l'alumnat d'incorporació recent perquè aprenguen català i castellà durant els primers cursos d'estada al sistema educatiu. A més, per norma general, les llengües immigrants han restat excloses de les aules, amb comptades ocasions com, a Castelló en concret, un programa d'alfabetització i cultura romanesa en horari extraescolar. Aquesta iniciativa, finançada pel Ministeri d'Educació de Romania, s'organitza amb la col·laboració de l'Ajuntament i des del curs 2016/2017 de la Conselleria d'Educació (Ajuntament de Castelló de la Plana 2014, 2015; CEICE 2016). Recentment s'ha anunciat l'inici d'un programa similar per a l'àrab marroquí (Ajuntament de Castelló de la Plana 2016).

Gràfic 4.1. Evolució de la presència d'alumnat estranger al sistema educatiu no universitari segons titularitat del centre. País Valencià, 1996-2013. Nombres absoluts (font: elaboració pròpia a partir de MECD 2015)



#### 4.1.1.1. Implantació i resultats del model de línies

Cal tenir en compte que la implantació de programes d'ensenyament en valencià o d'immersió lingüística en les escoles i instituts valencians s'ha caracteritzat no només pel marcat caràcter voluntarista que ja he destacat sinó també per un impuls poc decidit de l'administració autonòmica en la primera etapa del govern del PSPV-PSOE (1983-1995) i per una clara manca de suport quan no una hostilitat marcada durant els vint anys de governs del PP (1995-2015), especialment en la darrera legislatura (Flors-Mas 2015b; Tasa i Bodoque 2016), unes etapes que Pradilla (2002) qualifica respectivament d'*infraplanificació* i de *contraplanificació*. Pascual i Sala (1996) apuntaven algunes de les dificultats amb què havia topat l'extensió dels programes bilingües en una primera etapa: per exemple, constataren com les resistències a la introducció del valencià com a llengua vehicular d'algunes matèries als PIP en una part de la comunitat escolar no s'havia correspost amb un impuls de la

<sup>20</sup> Vegeu, per exemple, Ibáñez *et al.* (2003) sobre la coordinació d'aquests programes entre els centres de primària del Grau de Castelló, on té lloc una part d'aquesta recerca.

Conselleria, i apuntaven que “l’oferta global d’ensenyament en valencià continua sent insuficient per a atendre la totalitat de la demanda, amb la qual cosa encara hi ha alumnes que han de traslladar-se fora del seu districte o del seu poble si opten pel valencià com a llengua vehicular d’ensenyament” (Pascual i Sala 1996: 217). De fet, la demanda de les famílies no ha deixat de créixer i ha sobrepassat habitualment l’oferta de places, sense que l’administració s’implicara en l’obertura de noves línies de PEV i PIL.<sup>21</sup>

Aquest creixement de la demanda de PEV i PIL presenta paral·lelismes amb l’increment sostingut de la matriculació en el model d’ensenyament en basc al País Basc<sup>22</sup> o amb la tendència creixent, entre famílies anglòfones, a matricular els fills en escoles d’immersió en francès al Canadà anglòfon (Heller 2006: 40-53). Hi té molt a veure l’efectivitat d’aquests models en l’accés a la llengua minoritària en el context al mateix temps que a la llengua majoritària i, doncs, com a via de capitalització lingüística. El que diferencia el cas valencià és la manca de suport de l’administració i la importància que ha pres en la seua extensió la mobilització persistent d’unes *minories actives*, notòriament Escola Valenciana–Federació d’Associacions per la Llengua (Pitarch 2003; Viadel 2014), que han sabut bastir i vehicular un discurs efectiu que representa l’ensenyament en català com la millor garantia d’adquisició del català, el castellà i les llengües estrangeres, i que el relliga amb el plurilingüisme, l’interculturalisme i la innovació i la qualitat educatives (Pascual 2011; Escola Valenciana 2015). Tot plegat ha contribuït a un creixement sostingut però lent dels PEV-PIL (*Gràfic 4.2*) a pesar d’una manca de promoció consistent de l’Administració, que ha donat com a resultat una implantació irregular dels PEV/PIL, que es mantenen en una posició minoritària en el conjunt del sistema educatiu.

A més, com han constatat Alcaraz, Ochoa i Isabel (2004: 125-127) i més endavant el sindicat STEPV (2011), el sistema educatiu valencià està sotmés a una triple fragmentació en relació als programes lingüístics. El *Gràfic 4.3* mostra el notable desequilibri en la distribució dels PEV-PIL, els PIP i els PIP bàsics<sup>23</sup> en funció de la tipologia del centre, del nivell educatiu i el territori. En primer lloc, la gran majoria de l’oferta de PEV-PIL es concentra en els centres públics: els privats i privats-concertats, que el curs 2013/2014 escolaritzaven gairebé un terç dels estudiants valencians (MECD 2013: 6), s’hi han mostrat refractaris. Tot i que la concentració d’aquests models en la xarxa pública és una constant dels sistemes educatius en comunitats autònomes en què coexisteixen diferents models, com apunta Colom (2012: 53-59) aquesta concentració és força més accentuada en el cas

---

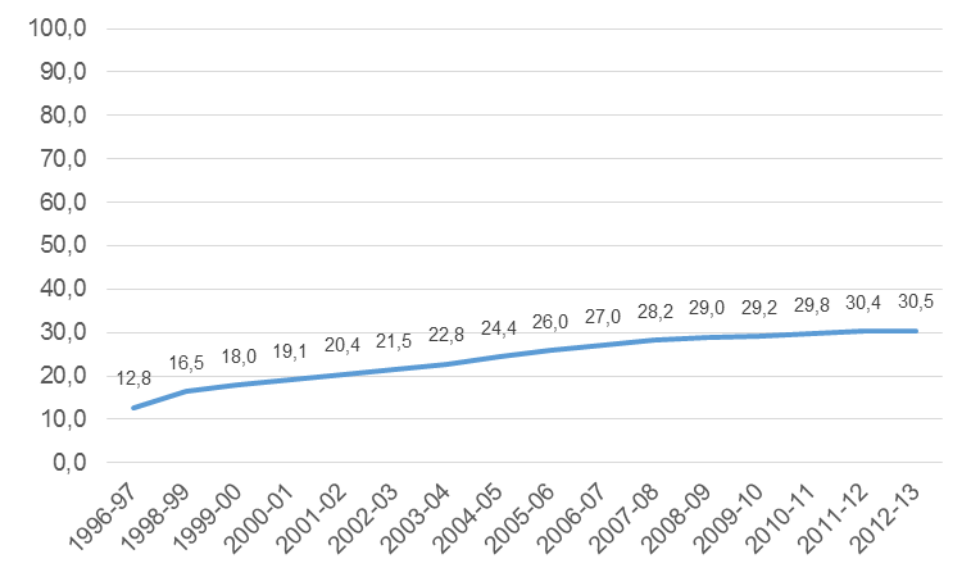
<sup>21</sup> Així ho ha denunciat de manera reiterada l’entitat Escola Valenciana–Federació d’Associacions per la Llengua coincidint amb les campanyes de matriculació. Vegeu per exemple la informació per al curs 2010-2011 a <http://blogs.iec.cat/cruscat/2010/06/17/la-demanda-de-les-families-densenyament-en-valencia-es-del-612-mentre-que-loferta-baixa-al-33-segons-escola/> (última consulta 30/10/2015).

<sup>22</sup> Amb dades del MECD (2015), entre el curs 1996-1997 i 2012/2013 el percentatge d’estudiants matriculat en el model D, d’ensenyament en basc, s’ha incrementat del 33,7% al 63,3%, i també ha crescut lleugerament, del 18,0% al 20,7%, el model B, bilingüe basc-castellà, en detriment del model A, d’ensenyament en castellà, que ha caigut del 47,4% al 16,0%.

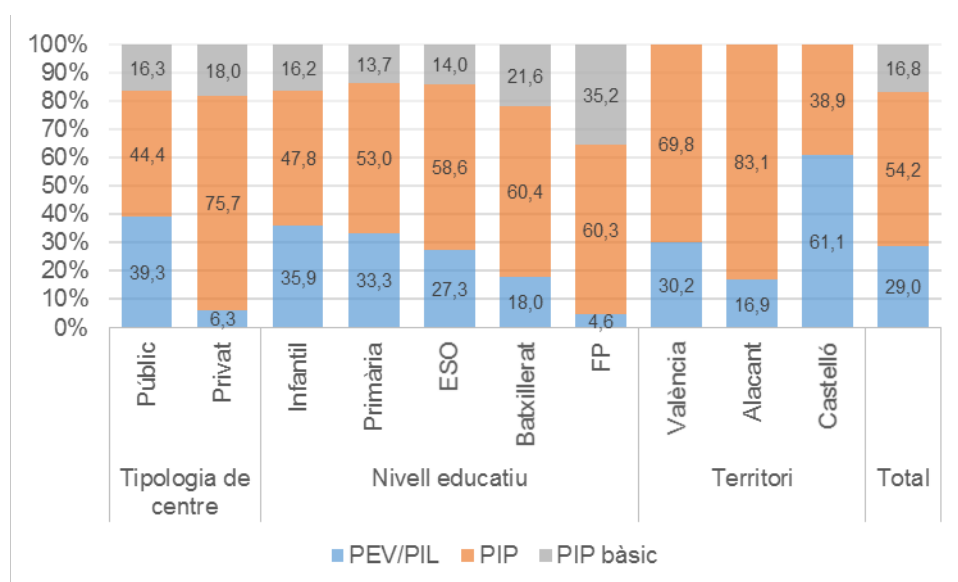
<sup>23</sup> És a dir, en què el català s’imparteix només com a assignatura, principalment –però no només– en les zones de predomini lingüístic castellanoparlant.

valencià: el curs 2009/2010 fins a un 91,8% dels estudiants en PEV-PIL ho feien en escoles públiques, per un 74,2% a Navarra i un 64,3% al País Basc. En segon lloc, el PEV-PIL va perdent presència a mesura que s'avança en el sistema educatiu i sobretot en l'educació post-obligatòria. Per últim, es pot parlar d'una notable fragmentació territorial: els PEV-PIL només són l'opció majoritària a la demarcació de Castelló, que tanmateix només escolaritza un 10% del total d'estudiants, i suposen menys d'un terç de la matrícula a la demarcació de València i a penes el 17% a la d'Alacant.

Gràfic 4.2. Evolució de la implantació dels PEV-PIL al sistema educatiu valencià (1996/97-2012/13). Percentatges (font: elaboració pròpia a partir de MECD 2015)



Gràfic 4.3. Implantació dels programes lingüístics segons tipologia de centre, nivell educatiu i àmbit territorial. Percentatges (font: elaboració pròpia a partir de STEPV 2011)



Com ha destacat Colom (2012) mateix, cal tenir en compte els potencials efectes segregadors d'un sistema educatiu que, a l'habitual eix de diferenciació públic-privat, n'hi suma un altre en els centres en què concorren totes dues línies, bàsicament els públics.

L'autor es basa en un estudi de Fuenmayor, Granell i Villareal (2003) sobre la relació entre variables socioeconòmiques i preferències de matriculació de les famílies de la ciutat de València. Tot i mostrar-se cautelosos, en la mesura que aquests factors no explicaven tota la variació detectada, els autors conclouen que

en distritos de renta alta las familias de mayor renta buscan centros privados concertados [...] como medio de diferenciación; en los distritos de renta baja (donde existen menos centros privados concertados) se da una preferencia por los públicos, y los padres con cierto nivel de renta (y cierto nivel cultural) utilizan como mecanismo de diferenciación el idioma valenciano (*ibid.*: 385)

Aquest biaix en la composició de les aules de PEV-PIL i PIP quedaria reforçat –i s'explicaria en bona part– per la major concentració de l'alumnat al·lòcton en els PIP, tot i que Colom no n'aporta dades concretes i malauradament ni el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD 2015) ni la Conselleria d'Educació no les fan accessibles. Colom apunta que el creixement de la demanda d'ensenyament en valencià ha coincidit precisament amb el moment d'arribada de noves immigracions i que, en conseqüència, “podría tratarse de un mecanismo de segregación favorecido por el propio diseño de las políticas educativas implementadas, basadas en el fomento de la ‘libre elección’ en los procesos de escolarización tanto respecto de la tipología del centro según su titularidad como de la modalidad lingüística” (2012: 58). Caldria veure fins a quin punt aquestes motivacions extralingüístiques i de distinció socioeconòmica han desbancat les de caràcter lingüístic que predominaven en el que Xavi Sarrià (2016) anomena la *generació de l'ensenyament en valencià* dels anys 80 i primers 90. Segurament, les motivacions per a l'elecció de programa es deuen basar en la imbricació d'aquests dos criteris i altres. Per exemple, a Castelló mateix Safont (2015) detecta que, si bé les actituds cap a l'anglès i el castellà són constants –i positives– entre els progenitors que trien escoles privades-concertades i ensenyament en PIP i els que trien escoles públiques i ensenyament en PEV, el segon grup té actituds més favorables cap al català que cap a les altres dues llengües. No es pot perdre de vista, en qualsevol cas, que aquests canvis en les motivacions per a l'elecció de programa coincideixen amb transformacions d'escala global: amb la tendència a la capitalització lingüística a través de models bi- i plurilingües que constaten Heller (2006) i altres autors, però també amb el gir econòmic dels discursos dels moviments de revitalització lingüística que simbolitzen els trops de l'*orgull* i el *benefici* (Duchêne i Heller (ed.) 2012). Sabem menys coses, en canvi, sobre les motivacions per a l'elecció de programes en el cas de les famílies immigrades. Potser l'únic autor que ho ha tractat, Vigers (2012: 48-49), detecta que els romanèsòfons de Castelló i Morella s'orienten en general cap al castellà i opten majoritàriament pels PIP perquè pensen que assegura millor l'accés al castellà.

És important retenir, en qualsevol cas, que la diversitat de motivacions i expectatives al voltant de l'escolarització que tenen les famílies i els estudiants, i també la convivència de diferents perfils d'estudiants a les aules, poden generar tensions i tenir un cert impacte sobre els usos a l'aula i amb iguals. Així ho constaten diferents estudis en contextos com

una escola francòfona d'Ontàrio (Heller 2006) o una escola d'immersió en irlandès (Hickey 2001). En el context valencià, la vinculació de la matriculació en PEV-PIL a la voluntat de distinció en clau socioeconòmica en detriment de les motivacions de caràcter lingüístic posa en qüestió el rol d'aquests programes i especialment del PEV en la creació i el manteniment d'espais de majoria catalanoparlant que haurien de garantir una certa consolidació d'usos interpersonals d'aquesta llengua (Conill 2007: 164-166, 2016), i en relació amb això el potencial d'aquests programes per a la *revernacularització* del català entorns de forta minorització demogràfica com la ciutat d'Alacant (Montoya, Vila i Gomàriz (ed.) 2010; Mas i Montoya 2012) i el seu funcionament com a *institucions d'ancoratge* d'una (proto)comunitat lingüística (Ó Riagáin 2010; Vila 2010). Ara no és el moment de valorar les bondats i els problemes d'un *model de separació* de l'alumnat en oposició a un *model de conjunció*. És clar, però, que l'aposta per les "línies en valencià" ha estat fins ara una manera de fer de la necessitat virtut. Ni la correlació de forces parlamentàries i els posicionaments dels partits en la matèria (J. À. Mas i Mestre 2013: 142-46) ni tampoc la posició subsidiària del català en els espais que assignen més capital simbòlic a les llengües (Montoya 2009) no permetien albirar un mínim consens social i polític necessari per a implantar un model únic amb el català com a llengua vehicular "normal".<sup>24</sup> Tot plegat podria veure's sotmés a canvis en cas que es consolide el nou *Decret 9/2017*. Tanmateix, això és matèria per a una altra avinentesa.

Pel que fa als resultats i els assoliments del model, l'article 19.2 de la LUEV proporciona el marc bàsic per a l'avaluació quan estableix que, en finalitzar els estudis obligatoris, "els alumnes han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà". A l'hora d'avaluar-los, però, topem amb una primera dificultat en la falta d'estudis i dades facilitats per l'Administració. Si s'han fet avaluacions de caràcter general, o bé no se n'han publicat les dades o bé, quan s'ha fet, s'ha tendit a evitar la comparació entre models. Hi ha una única excepció, un estudi diagnòstic de l'Institut Valencià d'Avaluació de la Qualitat Educativa dirigit per López Varona (dir.) (2000), que compara això no obstant el PIP bàsic, d'una banda, i els "programes bilingües", de l'altra, i per tant subsumeix en una mateixa categoria el PEV-PIL i el PIP bilingüe. Els autors apunten que, en termes generals, els estudiants de 4t d'ESO del PEV-PIL i PIP bilingüe tenen un rendiment lleugerament superior, d'un 3% de mitjana, al dels estudiants del PIP bàsic. On es fa més evident la diferència és, però, en els resultats de les proves de català, en què els estudiants del PEV-PIL i PIP bilingüe presenten un 20% més d'encerts que els estudiants dels PIP bàsics.

---

<sup>24</sup> En aquest sentit, és simptomàtic que el document que desenvolupa de manera més aprofundida el model educatiu que defensa la federació Escola Valenciana (Pascual 2011) mantinga un *Programa Plurilingüe d'Incorporació Progressiva*, tot i que el defineix com un programa "de mínims" i proposa que s'hi establisca un mínim del 50% d'ús vehicular del català. El 2015, en canvi, el document *L'escola que volem*, menys detallat i amb caràcter de manifest, aposta per una "escola única", pública i en què "no se separen els alumnes per raó de llengua, de religió, de procedència o de disponibilitat econòmica" (Escola Valenciana 2015: 5).

Més enllà d'això, ens hem de basar principalment en estudis de diferents sociolingüistes i experts en adquisició de llengües que s'han proposat avaluar els assoliments dels diferents programes (vegeu, per a un resum, Blas Arroyo 2002). Com l'avaluació diagnòstica de López Varona (dir.) (2000), els primers estudis es concentren sobre les competències lingüístiques i, al mateix temps, sobre l'impacte dels programes en el rendiment acadèmic en general, més enllà de les llengües presents al currículum. Un dels estudis més destacats és la tesi doctoral d'Ismael Díez (1995). Aquest autor compara els assoliments en català i castellà d'alumnes de 8<sup>è</sup> d'EGB de diferents entorns sociolingüístics i que havien estat escolaritzats en PIP bàsic, en PIP o en PEV/PIL. De la recerca es desprèn que el PIP bàsic dona resultats molt pobres en català; per contra, l'escolarització en PEV/PIL no va en detriment de la competència en castellà: de fet, el PEV/PIL i el PIP bilingüe fins i tot donen millors resultats que el PIP bàsic en determinats indicadors de competència en castellà. Díez també destaca que la presència del català en l'entorn de l'infant, més enllà de l'escola, afavoreix millors resultats en les dues llengües, motiu pel qual recomana als poders públics que, si volen atènyer bons resultats en les dues llengües, han d'actuar per a aconseguir una major valencianització de l'escola i de la societat en general.

En la seua aprofundida anàlisi dels programes d'ensenyament bilingüe a la comarca de l'Alacantí, Josep Maria Baldaquí (2000: 157-226, 2003) aplica entre altres un test d'enumeració de paraules en català i castellà per a mesurar el grau d'*equilibri bilingüe* dels estudiants de 2n d'ESO dels diferents programes. L'autor observa que el domini del català apareix lligat a la llengua inicial dels estudiants però que això no ocorre en castellà, en què tots els alumnes mostren un coneixement avançat a pesar de la llengua inicial. A més, apunta que si bé les habilitats en català apareixen clarament relacionades amb el programa lingüístic, en el cas del castellà les oscil·lacions són reduïdes i no es poden posar en relació, de manera lineal, amb el programa. Baldaquí conclou que si bé tots els estudiants tenen un bon domini del castellà amb independència de la llengua familiar i el programa lingüístic, "pel que fa a la llengua minoritzada, el grau de domini és inferior al del castellà i està directament relacionat amb l'aprenentatge familiar (primera llengua) i el tipus de programa educatiu" (2003: 20). Encara sobre l'assoliment d'habilitats en català, cal destacar la línia de treball empresa pel mateix autor al voltant de la (*in*)*seguretat lingüística* i els models normatius, en què no em puc detenir ara i ací (Baldaquí 2000: 729-776, 2006, 2009, 2011).

Més enllà de la competència, també s'han dedicat esforços a avaluar la influència dels programes educatius sobre les *actituds lingüístiques*. De nou Baldaquí (2000: 227-325, 2003) indica que, en la seua mostra, les actituds envers el català són només lleugerament positives en el cas dels catalanoparlants i els bilingües inicials i, en canvi, neutres en el cas dels castellanoparlants inicials. L'autor combina la llengua inicial dels estudiants amb el programa lingüístic i observa que, a mesura que se n'incrementa l'ús a l'aula, també se n'incrementa la valoració en tots els grups de llengua inicial. En aquest cas, però, la diferència bàsica s'estableix entre els estudiants del PIP bàsic i els de la resta de programes,



i no tant entre PIP bàsic i bilingüe, per un costat, i PEV-PIL, per un altre. Baldaquí subratlla sobretot la diferència en les actituds dels castellanoparlants escolaritzats en PIL i PIP bàsic, amb actituds més positives envers el català per als primers. De la seua banda, Safont (2007) i Portolés (2011) observen que el programa d'escolarització en la primària i la secundària continua correlacionant amb les actituds envers el català dels aprenents adults. Safont en particular estudia una mostra de 200 estudiants de la Universitat Jaume I de Castelló i observa que en conjunt les actituds són bàsicament favorables al castellà (67,5%) i, en menor mesura, també al valencià (49%), però que quan se segmenta la mostra en funció del programa d'escolarització els estudiants provinents del PEV presenten actituds favorables cap al català i neutres cap al castellà; en canvi, els provinents del PIP, i també els del PIL, presenten majoritàriament actituds neutres cap al català i favorables cap al castellà. Movent lleugerament el focus, Baldaquí (2000: 87-93, 2002, 2003) ha analitzat també la relació entre els programes educatius i la identificació lingüística a partir d'un índex d'*adscripció lingüística* que mesura el grau d'identificació amb el grup dels catalanoparlants o dels castellanoparlants. Un dels elements d'interés són els canvis entre llengua inicial i adscripció lingüística i la mesura en què es poden posar en relació amb el programa educatiu. L'autor destaca que fins a un 10% dels bilingües inicials escolaritzats en PIP passen a identificar-se en exclusiva com a castellanoparlants. En canvi, als PIL un 19% dels castellanoparlants inicials s'identifiquen com a bilingües i un 10% de bilingües s'identifiquen bàsicament com a catalanoparlants.

Si partim d'un dèficit clar de dades de conjunt en relació als efectes dels programes lingüístics sobre el rendiment acadèmic i la competència lingüística, l'escassetat de dades sobre l'aplicació efectiva dels programes i els usos lingüístics a les aules és encara més palmària. Colom (1998: 87-93) proporciona algunes dades referides a la ciutat de València. Quan du a terme l'estudi, l'ús del català com a llengua vehicular de continguts és força limitat: només un terç dels estudiants de la mostra havia rebut alguna assignatura en català, a banda de la de llengua i literatura. A més, en aquell moment els PEV-PIL hi tenen una presència anecdòtica: només un 3% del total a la secundària. En aquest sentit, Colom no presenta dades sobre l'ús global del català a l'aula, que resultaria ben limitat atesos els condicionants, i apunta en canvi a la disposició de l'alumnat a convergir al català quan s'adreça al professor de català o a un docent que el parla a l'aula. El 75% dels participants afirmen que parlen català en el primer cas i un 60% sostenen que ho fan també en el segon. Les dades de Colom indiquen, per contra, que el 9% dels estudiants mantenen el castellà a la classe de llengua catalana i que més d'un terç ho fa també amb un professor que parla català a l'aula –la resta afirmen que, en aquests casos, la seua tria és “indistinta”. També Baldaquí (2000: 124-127) n'ofereix algunes pistes, en aquest cas referides a la comarca de l'Alacantí. Les seues dades sí que permeten fer distincions en el capteniment dels estudiants escolaritzats en diferents programes però tornen a referir-se, com ho feia Colom, a la disposició per a l'ús del català en contextos interpel·lants i no tant a l'ús global i a la

coherència entre el disseny del programa i els usos a l'aula. Baldaquí observa que en tots els PIP hi ha entre un 24% i un 30% de l'alumnat que no utilitza mai el català a l'aula, ni amb el professor de català ni amb altres docents que s'hi adrecen en aquesta llengua. En canvi, el manteniment del castellà pràcticament desapareix de les aules dels PIL o el PEV.

Pel que fa, en últim lloc, als usos interpersonals, és clar que la influència de l'ús vehicular de les llengües és més aviat escàs i solen dependre molt més de la condició lingüística dels centre, és a dir, de la presència relativa de parlants de les diferents llengües, com mostren diferents estudis a Catalunya (Vila 2004; Vila i Galindo 2009) i també en altres contextos de minorització com el País de Gal·les (Thomas i Roberts 2011) o el País Basc (Eusko Jaurilaritza i Soziolinguistika Klusterra 2013). També destaca la influència d'aquest factor Baldaquí, quan observa que “a Alacant s'imposa totalment fora de classe la llengua ambiental” i que en canvi “a Mutxamel i a Xixona, els alumnes catalanoparlants, més nombrosos, recolzats per una llengua amb major presència social, usen un poc més la seua llengua fora de l'aula” (2000: 121). L'autor també aporta, però, algunes dades sobre la predisposició a l'ús del català amb un interlocutor hipotètic que s'hi adrece en aquesta llengua i constata que la predisposició a convergir al català sembla més condicionada pel programa lingüístic que per la localitat (*ibíd.*: 111-116). En concret, detecta una diferència significativa entre el 36% d'estudiants del PIP d'Alacant que afirmen que mantindrien el castellà en aquesta situació, que es redueixen a un 9% al PIL de la mateixa localitat; i també entre el 32% d'estudiants del PIP de Mutxamel que afirmen que hi mantindrien el castellà, que es redueixen, en menor mesura, fins al 20% al PIL de la mateixa localitat.

Tot i la falta de dades comparatives de conjunt, el conjunt de recerques que he mirat de sintetitzar en aquest punt mostren que, en general, els programes amb més presència del català com a llengua vehicular, PEV i PIL, ofereixen millors resultats en relació a la percepció d'expertesa, a les actituds i a la identificació amb el català que el PIP i, sobretot, que el PIP bàsic, en què el català només s'ensenya com a assignatura. En relació amb l'ús, i en coherència amb el que detecten diferents recerques en altres contextos de minorització, sembla més dependent de la condició lingüística de centre i de la localitat. Sense perdre això de vista, hem vist com la major seguretat en l'ús del català que sembla que assoleixen els estudiants dels PEV i PIL pot afavorir una major predisposició a adoptar rols convergents.

#### 4.1.2. Polítiques lingüístiques en altres camps al País Valencià

Són diferents els autors que han asseverat que les polítiques lingüístiques valencianes no han estat, fins al moment, unes polítiques de *normalització lingüística* (Pradilla 2002; Bodoque 2011; Vernet i Pons 2011; Tasa i Bodoque 2016), en la mesura que la LUEV no es proposa “equilibrar la distribució de funcions socials corresponents a cada llengua” (Nicolàs 2004: 71). D'acord amb Bodoque, que ha definit les polítiques lingüístiques valencianes com un *model de promoció poc decidida* del català, l'objectiu de la LUEV consistiria en el que anomena *equilingüisme*, un intent de “recuperació del valencià amb la intenció d'aconseguir un

inconcret equilibri lingüístic entre el castellà i el valencià” (Bodoque 2011: 151). En el redactat de la LUEV les referències a la promoció de l’ús són escadusseres i s’han de deduir dels principis d’ús “normal” del català, de l’assoliment d’un “equilibri lingüístic” partint d’un marc actual clarament desigual, i de la necessitat d’evitar les discriminacions de base lingüística, unes provisions d’escassa efectivitat fins al moment. Amb tot, Vernet i Pons (2011: 66-68) sostenen que la llei conté alguns articles dels quals es pot deduir una certa preeminència del català en els usos de l’administració. L’article 7 estableix que “el valencià, com a llengua pròpia de la Comunitat Valenciana, ho és també de la Generalitat i de la seua Administració Pública, de l’Administració Local i de les altres corporacions i institucions públiques dependents d’aquelles”, i es preveu promoure l’ús en els mitjans de comunicació, les manifestacions culturals i el món editorial (article 25) i en el camp de l’administració (article 27). Tanmateix, la poca concreció i sobretot la manca de voluntat política per al seu desplegament han resultat en un marc de clara asimetria i d’ús preeminent del castellà.

Aquest panorama es reforça per la poca efectivitat del principi de *disponibilitat lingüística* que estableix l’article 16 de la LUEV, tot i que limitat als “empleats [públics] que tenen relació directa amb el públic”, i que no s’ha correspost amb la generalització d’un *requisit lingüístic* en l’accés a la funció pública que hauria de garantir el dret d’adreçar-se a l’administració en qualsevol de les llengües oficials (articles 10 i 12.1). La LUEV obri la porta a “exigir un coneixement suficient del valencià” en les convocatòries d’accés (article 30.2) però només en els llocs en què “els poders públics” determinen que és “preceptiu” (article 30.3). D’acord amb Marí (2011: 94-96), en la pràctica habitual el coneixement del català no apareix en la majoria de convocatòries o ho fa només com a mèrit; a més, la inclusió del coneixement com a requisit ha derivat en ocasions en demandes judicials d’aspirants a qui, per norma general, els tribunals han donat la raó. L’únic sector en què s’ha regulat el requisit lingüístic fins al moment ha estat el del personal docent de centres no universitaris a partir del *Decret 62/2002*.<sup>25</sup> Si ho combinem amb la manca de suport a l’ús del català dels successius Consells, especialment en l’etapa del Partit Popular (1995-2015), no és estrany que s’haja acabat normalitzant el fet de respondre al ciutadà en castellà, “a practice that reduces the official nature of Valencian to mere passive acceptance of the public use of it” (Marí 2011: 96). A més, la provisió de la LUEV que obliga a publicar les lleis en doble versió catalana i castellana (article 8), un principi que s’estén habitualment a tota la documentació oficial –quan no arriba en versió única castellana– limita la percepció del català com a llengua legitimada per a l’ús públic sense l’acompanyament del castellà.

---

<sup>25</sup> *Decret 62/2002, de 25 d’abril, del Govern Valencià, pel qual es regula l’acreditació dels coneixements lingüístics per a l’accés i la provisió de llocs en la funció pública docent no universitària a la Comunitat Valenciana*. Accessible a: [http://www.dogv.gva.es/datos/2002/05/02/pdf/2002\\_4567.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2002/05/02/pdf/2002_4567.pdf) (última consulta: 02/02/2017). En ple procés de redacció d’aquesta tesi, el Consell encapçalat pel PSPV-PSOE i Compromís ha anunciat un acord per a incloure per primera vegada la “competència lingüística” com a requisit d’accés a llocs de treball en l’Administració a la nova llei de funció pública: <http://eltemps.cat/acord-entre-pspv-i-compromis-per-la-competencia-linguistica/> (última consulta: 06/03/2017).

Tot plegat ens situa en un panorama d'escassa *institucionalització* (Nelde, Strubell i Williams 1996; Williams 2005) del català en l'àmbit de la comunicació amb l'Administració autonòmica –no cal parlar de l'Administració estatal localitzada en territori valencià. L'ús d'aquesta llengua no s'hi pot donar per descomptat i el ciutadà, en lloc de veure's impel·lit a emprar el català en les seues relacions amb la institució, més aviat interpreta aquesta posició com a ideològicament marcada i, tot sovint, no corresposta pel treballador públic. La percepció de manca d'institucionalització es pot veure reforçada per l'escàs ús del valencià entre els principals responsables polítics i càrrecs públics, especialment en l'etapa dels governs del PP (Nicolàs 2004: 74).<sup>26</sup> En general, a més, les campanyes de promoció de l'ús interpersonal del català impulsades des de l'Administració han estat de perfil baix i han tingut poc impacte social (Boix-Fuster, Melià i Montoya 2011: 159-163). Quant a iniciatives públiques per a promoure l'aprenentatge del català entre la població adulta i la població immigrada, han estat pràcticament inexistents i han recolzat sobre la iniciativa de la societat civil amb campanyes com el “Voluntariat pel valencià” coordinat per Escola Valenciana amb el suport de l'AVL.<sup>27</sup> Algunes de les campanyes de promoció esmentades adés s'han adreçat al món socioeconòmic i han constituït les úniques accions en un camp en què l'acció legislativa ha brillat per la seua absència (Branchadell i Melià 2011: 215-217). La presència del català és també molt subsidiària a les universitats valencianes. Aparici i Castelló (2011: 21-27) constaten que l'any 2008 l'oferta d'ensenyament en aquesta llengua varia entre un mínim de zero crèdits a la Universitat Miguel Hernández d'Elx i un màxim del 23,93% del total a la Universitat de València, a pesar que la demanda supera l'oferta en totes les universitats.

El panorama en l'àmbit dels mitjans de comunicació no és gaire més falaguer, amb una presència molt deficitària en la premsa i la ràdio d'iniciativa privada, un àmbit en què les subvencions a l'ús del català que s'havien introduït en l'última etapa socialista (1992-1995) van desaparèixer amb l'arribada del PP al poder (Xambó 2001: 93-94, 108). La presència del català als mitjans de comunicació de massa s'havia concretat bàsicament en la recepció dels canals de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals a iniciativa de la societat civil, encapçalada per Acció Cultural del País Valencià (ACPV), i sobretot en la creació de la Ràdio Televisió Valenciana (RTVV)<sup>28</sup> i les corresponents cadenes de televisió i ràdio: Canal 9 i Ràdio 9. A més, el castellà tenia una presència gens anecdòtica en la programació de Canal 9, cosa que apuntalava un panorama audiovisual clarament dominat pel castellà, arran de l'estructuració centralitzada del sistema de ràdio i televisió espanyol i d'uns canals

---

<sup>26</sup> Per a una anàlisi dels usos lingüístics dels diputats a les Corts Valencianes en funció dels grups parlamentaris en aquesta etapa, vegeu Domènech (2011: 112).

<sup>27</sup> Vegeu <https://www.escolavalenciana.com/categories/index/97/voluntariat-pel-valencia> (última consulta: 12/03/2017).

<sup>28</sup> *Llei 7/1984, de 4 de juliol, de creació de l'entitat pública Radiotelevisió Valenciana (RTVV) i regulació dels serveis de radiodifusió i televisió de la Generalitat Valenciana.* Accessible a: [http://www.dogv.gva.es/portal/ficha\\_disposicion\\_pc.jsp?sig=0520/1984](http://www.dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=0520/1984) (última consulta: 12/03/2017).

estats impermeables a l'ús de llengües no castellanes, i sobretot amb l'arribada dels canals privats i, posteriorment, de la implantació de la televisió digital terrestre (Gifreu 2011).

No es pot perdre de vista que, mentre tenia lloc el treball de camp quantitatiu a Castelló i poc abans de la realització de les entrevistes, el 29 de novembre de 2013, el govern de la Generalitat Valenciana posava fi a les emissions de RTVV. El tancament es produïa després d'un expedient de regulació d'ocupació que els tribunals van considerar nul i que va conduir a la decisió del Consell, aleshores encapçalat per Alberto Fabra (PP), de clausurar l'ens emparant-se en motivacions pressupostàries (Flors i Climent (ed.) 2013). Abans d'això, el 17 de febrer del 2011 s'havia produït el cessament de les emissions de TV3, després d'un procediment sancionador de la Generalitat Valenciana a ACPV, propietària dels repetidors que havien permès fins aleshores rebre'n la senyal en bona part de les comarques valencianes.<sup>29</sup> Més endavant, el 21 de gener del 2014, un nou procediment sancionador a ACPV, iniciat en aquest cas pel Govern espanyol, suposava també el final de les emissions de Catalunya Ràdio i Catalunya Informació al País Valencià,<sup>30</sup> l'últim mitjà generalista en català que continuava emetent més enllà de l'àmbit local.<sup>31</sup> Unes iniciatives que aprofundien una aposta aïllacionista que disminueix la percepció de valor *comunicatiu* del català a base d'incrementar el del castellà, com adverteix Pradilla (2015: 33-38).

Totes les tendències ressenyades fins ara repercuteixen en una percepció d'escassa institucionalització del català i també d'escàs *prestigi*, una idea que en la formulació de Nelde, Strubell i Williams (1996) equival al valor de la llengua per a la mobilitat social ascendent. En un altre escenari, hi podrien haver contribuït la consolidació de la funció pública i altres sectors del mercat de treball com a nínxols que funcionaren en català, la llengua que –amb el nom valencià– legitimen com a “llengua pròpia” tant l'article 2 de la LUEV com l'article 6.1 del reformat EACV06.<sup>32</sup> També hi hauria pogut contribuir una major presència entre sectors benestants i urbans, o en espais amb alta capitalització simbòlica com ara la universitat. Tots aquests factors juguen, però, en contra del català. Així ho ha remarcat Montoya (2009), que ha apuntat que l'absència del català dels espais que assignen majors capital simbòlic i valor instrumental a les llengües –en el seu diagnòstic, el sistema d'escolarització privat i privat-concertat, les universitats i els grans

---

<sup>29</sup> Es pot trobar una crònica exhaustiva d'aquest procediment a l'apartat “TV3 al País Valencià” de l'entrada “Televisió de Catalunya” a Viquipèdia. Accessible a: [https://ca.wikipedia.org/wiki/Televisi%C3%B3\\_de\\_Catalunya](https://ca.wikipedia.org/wiki/Televisi%C3%B3_de_Catalunya) (última consulta: 12/03/2017).

<sup>30</sup> “Catalunya Ràdio ha deixat d'arribar al País Valencià a les vuit del vespre”, *VilaWeb*, 21/01/2014. Accessible a: <http://www.vilaweb.cat/noticia/4168323/20140121/govern-espanyol-obliga-tancar-catalunya-radio-pais-valencia.html> (última consulta: 12/03/2017).

<sup>31</sup> En el moment de redacció d'aquesta tesi, les Corts Valencianes han aprovat la llei que ha de permetre reprendre el servei de ràdio i televisió però encara no se n'han iniciat les emissions. Vegeu *Llei 6/2016, de 15 de juliol, de la Generalitat, del Servei Públic de Radiodifusió i Televisió d'Àmbit Autonòmic, de Titularitat de la Generalitat*. Accessible a: [http://www.dogv.gva.es/datos/2016/07/19/pdf/2016\\_5748.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2016/07/19/pdf/2016_5748.pdf) (última consulta: 12/03/2017).

<sup>32</sup> *Llei orgànica 1/2006, de 10 d'abril, de Reforma de la Llei Orgànica 5/1982, d'1 de juliol, d'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana*. Accessible a: [http://www.dogv.gva.es/datos/2006/04/11/pdf/2006\\_4177.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2006/04/11/pdf/2006_4177.pdf) (última consulta: 12/03/2017).

nuclis urbans— representa una dificultat afegida a la legitimació de la llengua catalana i del seu paper en el sistema educatiu i en altres camps socials.

## 4.2. Usos lingüístics i identitats socials al País Valencià

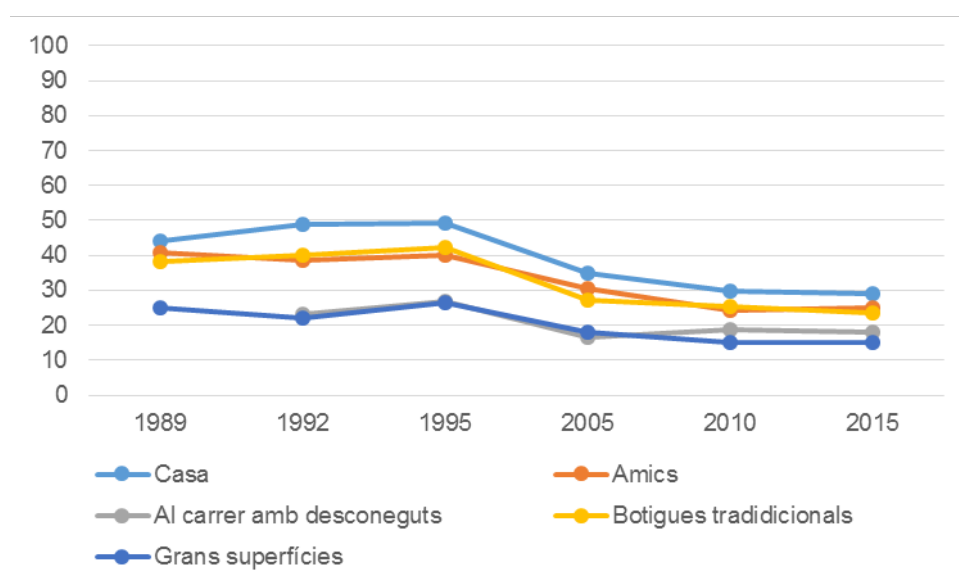
Com he indicat en l'obertura del capítol, la situació sociolingüística del País Valencià contemporani no es pot entendre sense parar esment al procés de substitució lingüística que, a partir de mitjan segle XIX, s'associa als processos de mobilitat social ascendent de les noves classes mitjanes urbanes, i que hauria pres una embranzida considerable al llarg dels anys 50 i 60 del segle XX coincidint, a més, amb l'arribada de notables contingents de població castellanoparlant provinent d'altres territoris de l'Estat (Ninyoles 1969). Aquest procés, que s'ha estudiat de manera força aprofundida i mitjançant mètodes qualitius en el cas d'Alacant (Montoya 1996) i la resta de ciutats grans i mitjanes del País Valencià (Montoya i Mas 2011) compta, en canvi, amb un escàs registre demoscòpic per al conjunt del país. No hi ajuda que la —d'altra banda irreprotxable— sèrie d'enquestes del SIES no haja inclòs, fins al moment, preguntes sobre la transmissió intergeneracional de les llengües o sobre variables que també poden ajudar a mesurar les dimensions dels diferents grups lingüístics, com ara la llengua inicial i la llengua d'identificació; tampoc no permet aproximar-s'hi la sèrie de baròmetres del CIS analitzada per Castelló (2006).

Representen dues excepcions, en aquest sentit, una enquesta de principis dels anys 80 (Mollà *et al.* 1985, citats a Montoya 2008) i l'enquesta AVL04 (AVL 2005), l'única que en les últimes dècades ha proporcionat dades sobre la reproducció familiar del català per al conjunt del territori. Les dues enquestes dibuixen un panorama força contrastat i Montoya (2008) conclou que la situació de la transmissió podria haver-se estabilitzat en el tombant de segle. Així, si a principis dels 80 es detecta una caiguda de 25 punts entre els usos dels progenitors de l'enquestat i els usos de l'enquestat mateix amb els seus descendents, el 2004 aquesta diferència es redueix fins a pràcticament desaparèixer, amb l'ús predominant del català amb fills situat en un 39% del total. Això no obstant, el mateix autor observa que hi ha contrastos patents entre territoris, que analitzen de manera més aprofundida a Fabà i Montoya (2012). Aquest estudi mostra que en el conjunt del territori es produeix una certa atracció cap al català en la transmissió intergeneracional, però que és molt feble i no és generalitzable a tots els àmbits territorials. Entre altres, apunten que a les quatre grans conurbacions del país, les de València, Alacant, Elx i Castelló, s'hi continuen produint retrocessos remarcables del català. A Castelló, d'un 36,5% d'ús predominant del català amb progenitors passem a un 28,7% d'ús predominant amb els fills; les caigudes també són evidents a Elx (23,2% i 19,3%, respectivament), València (18,2% i 14,5%, respectivament) i Alacant (8,9% i 5,5%, respectivament). Per a la ciutat de Castelló disposem, a més, d'un conjunt força sòlid d'estudis que corroboren la pervivència d'aquest procés d'erosió de la reproducció del català (Ferrando *et al.* 1989; Prats 2003; Conill i Querol 2006; Forner 2009; Montoya i Mas 2011: 197-206; Conill i Salomé 2013; Sorolla i Flors-Mas 2015).



La presència del grup demolingüístic catalanoparlant és, doncs, feble en el conjunt del País Valencià però ho és sobretot en les grans ciutats. Pradilla (2015: 147-148) ens en dona una altra mostra en la seua anàlisi del *Baròmetre de la comunicació i la cultura* de l'any 2008, que malauradament no ha tingut continuïtat al País Valencià. El *Baròmetre* situa el contingent de llengua inicial catalana en un 22,6% del total de la població, per un 72,1% de castellanoparlants inicials i un 5,0% de parlants inicials d'altres llengües. Les dades sobre la llengua d'identificació mostren una lleugera recuperació del català: un 25,8% considera que el català és *la seua* llengua, per un 72,1% que hi situen el castellà i un 2,0% que continua identificant-se amb una altra llengua. Aquestes dades subratllen la forta minorització del grup catalanoparlant i apunten a una escassa capacitat d'atracció de parlants. Potser l'absència de l'opció de resposta "català i castellà" ha perjudicat la presència del català, però això no deu haver alterat substancialment el retrat. L'última pista ens la forneix, és clar, la sèrie d'enquestes del SIES i sobretot les dades sobre la llengua parlada a la llar, que situen l'ús del català en un 29,0% l'any 2015 (*Gràfic 4.4*). El gràfic representa l'evolució dels usos lingüístics en diferents àmbits a la zona de predomini lingüístic valencianoparlant en el període 1989-2015 –entre 1995 i 2005 no es van fer enquestes, i a partir de 2005 canvia la seua periodicitat, de tres a cinc anys.

Gràfic 4.4. Evolució de l'ús en cinc àmbits en les enquestes del SIES. Zona de predomini lingüístic valencià, 1989-2015. Percentatges (font: elaboració pròpia a partir del fons de dades numèriques del SIES, CEICE, Generalitat Valenciana)<sup>33</sup>



Després d'una etapa d'estabilització dels usos i fins i tot de lleuger increment de l'ús del català en l'etapa 1989-1995, l'ús del català ha patit uns decrements molt marcats en l'etapa 1995-2005 que han continuat fins al 2010 (*cf.* Pradilla 2015: 146-154; Casesnoves 2012: 121-122). Cal dir, a més, que l'estabilització dels indicadors en el quinquenni 2010-2015 es deu principalment a una reducció sensible de la proporció de població estrangera, que passa del

<sup>33</sup> Accessible a: <http://www.ceice.gva.es/va/web/fondo-estadistico-documental/fondo-datos-numericos> (última consulta: 08/05/2017).

17,5% al 14,1% al conjunt del país en aquest període, segons el Padró Municipal Continu. L'ús del català a la llar, que s'havia arribat a situar prop del 50% del total l'any 1995, mostra de manera força evident aquesta tendència de reducció generalitzada. El que s'ha mantingut constant al llarg dels anys, però, és el patró pel qual el català s'emptra sobretot en els usos amb interlocutors més pròxims a l'enquestat –la família, els amics i les botigues tradicionals– i es redueix de manera força dràstica en espais més impersonals com les grans superfícies o l'espai públic, amb interlocutors desconeguts. També Pradilla i Casesnoves remarquen aquesta diferència, que per a Casesnoves representa una “situació típica de diglòssia” per la qual “el valencià s'usa més en casa, amb els amics i en els petits comerços que no al carrer i en les grans superfícies” (2012: 121). En canvi, argumentaré que, més que resultat d'una presumpta distribució funcional de tipus diglòssic, aquest patró apunta a la consolidació del castellà com a tria no marcada en l'espai públic i en les relacions exolingües i a la paral·lela limitació de l'ús del català a les relacions endolingües, amb interlocutors ja coneguts i catagoritzats prèviament com a catalanoparlants.

Això ens porta a considerar la importància de la condició lingüística dels diferents espais d'interacció, i en relació amb això la minorització del català, en aquesta consolidació del castellà com a tria no marcada. Com hem vist adés, Baldaquí (2000) emfasitza aquest element a l'hora d'explicar els usos amb iguals dels estudiants de 2n d'ESO de diferents localitats de la comarcada de l'Alacantí. L'autor sosté que és sobretot la llengua ambiental la que condiciona l'ús pràcticament exclusiu del castellà a Alacant o permet, en canvi, el manteniment d'alguns usos del català entre catalanoparlants familiars de Xixona i Mutxamel. Baldaquí conclou que “fora de l'aula els usos lingüístics dels alumnes tendeixen a anivellar-se amb els de la societat que els envolta” (*ibid.*: 123). També Ferran Colom (1998: 143-147, 2003) ha ressaltat la importància d'aquest factor en un estudi basat en 800 enquestes amb estudiants de 30 centres educatius de la ciutat de València a principis dels 90, en què detecta una reducció considerable de l'ús del català entre el 20% dels usos a la llar i el 5% d'ús habitual d'aquesta llengua entre estudiants. D'acord amb Colom, i com veurem en els capítols dedicats a l'anàlisi de dades, és la minorització dels catalanoparlants i el marcatge consegüent de la tria d'aquesta llengua les que afavoreixen l'hegemonia del castellà i reclouen el català als marges. En la visió de Colom, als instituts i escoles de València “el castellà és la llengua no marcada, neutra, no conflictiva i per tant apta per a ser utilitzada en qualsevol situació” (1998: 145).

L'autor és, a més, un dels pocs que ha analitzat el posicionament dels adolescents envers els marcs normatius per a les tries lingüístiques en situacions de contacte exolingüe. En general, els sociolingüistes valencians tendeixen a donar per feta la pràctica universalitat de la convergència dels catalanoparlants al castellà, tot i que no hi ha gaires estudis que s'hagen ocupat d'aquesta qüestió des d'un punt de vista demolingüístic, experimental, qualitatiu o etnogràfic. Colom recorre a la distinció entre *ús convencional* i *ús intencional* que, com hem vist, formula (Aracil 1979), i apunta “la pervivència quasi absoluta de normes d'ús de tipus



convencional, basades en la convergència amb el castellà i determinades pel context d'ús percebut com a aclaparadorament castellanitzat” però observa que, “malgrat tot, es poden detectar de manera minoritària entre els alumnes valencianoparlants l'aparició de noves normes d'ús de tipus intencional que indiquen una persistència en l'ús del valencià” (2003: 53-54). Així ho indiquen, també, les dades quantitatives del seu estudi: tot i que el 42% dels catalanoparlants familiars està a favor de l'ús del català amb interlocutors castellanoparlants que l'entenguen i només un 25% està en contra d'aquesta pràctica, al remat són només un 7% dels catalanoparlants els que (declaren que) l'apliquen (1998: 143). A més, un 71% dels castellanoparlants familiars que saben català afirmen que convergrien al català si un interlocutor hipotètic se'ls hi adreçara. Tanmateix, a la pràctica s'imposa la percepció del català com una tria marcada que, a més, que en la visió dels estudiants resulta potencialment conflictiva “sobretot si se'n fa ús fora del propi grup lingüístic” (*ibíd.*: 145) – tot i que només un 8% del total de participants expressen aquesta opinió en l'enquesta.

En són uns pocs més, fins al 24% del total, els castellanoparlants familiars de l'estudi d'actituds lingüístiques dut a terme per Blas Arroyo a principis dels 90 que se senten molestos si els parlen en català: l'autor observa que “[s]on mayores las actitudes hostiles de los castellano-hablantes hacia el valenciano que al contrario” (1994: 152). És la combinació de la condició minoritària i l'existència de sancions més o menys evidents a l'ús del català en interaccions exolingües com les que assenyala l'estudi de Blas Arroyo el que afavoreix la limitació de l'ús del català a les relacions endolingües i també l'alternança al castellà de manera preventiva, “simplement davant el dubte de trobar-se davant d'un castellanoparlant”(Colom 1998: 147). També Casesnoves i Mas aporten dades sobre la limitació de l'ús del català als interlocutors ja coneguts en el seu estudi amb estudiants de la Universitat de València i la Universitat Politècnica de València. Els autors constaten que hi ha “una diferència clara entre les interaccions amb coneguts i amb interlocutors tipus que demostren que el català s'arrela només en el primer cas, on allò rellevant és la identitat de la persona, amb qui el parlant sap que *pot* usar la seua llengua, mentre que quan allò rellevant és el rol social, es tendeix a passar al castellà” (Casesnoves i Mas 2016: 136). Finalment, també Safont (2015) n'aporta algunes pistes, que en aquest cas es basen en l'observació dels usos d'un grup de progenitors amb els seus descendents, d'una banda, i amb altres progenitors i els descendents respectius, de l'altra, en un centre de salut de Castelló en què “recluta” els participants per a un estudi d'actituds lingüístiques. Safont documenta diferents patrons de tria però constata que la tendència predominant és el canvi al castellà en l'espai públic quan hi ha interlocutors no catalanoparlants implicats. L'autora observa que aquestes pràctiques dels progenitors socialitzen els infants en les tries que es consideren no marcades, i esmenta un estudi de Portolés (2015) d'acord amb el qual la preferència dels xiquets de 4-5 anys de Castelló pel català o el castellà es pot posar en relació amb les pràctiques lingüístiques observades dels progenitors.

Una dificultat complementària a l'hora d'analitzar aquestes qüestions és que les dades demolingüístiques a l'abast no contenen en general informacions sobre la llengua inicial dels enquestats, que permetria analitzar els usos lingüístics en funció de la socialització lingüística a la llar, o sobre les actituds envers les tries lingüístiques. En aquest sentit, Sorolla (2012) explota les dades d'una enquesta del CIS de 1993 al País Valencià, a Catalunya i les Illes Balears, que combina amb les dades del projecte Euromosaic per a la Franja (Nelde, Strubell, i Williams 1996; Williams 2005), en un estudi comparatiu sobre l'estabilitat i el canvi entre la llengua inicial i els usos lingüístics en els diferents territoris. Al País Valencià, l'enquesta xifra el grup de catalanoparlants inicials l'any 1993 en un terç de la població (33,8%), per un 62,4% de castellanoparlants inicials i un reduït 3,8% de bilingües inicials. Un dels indicadors que analitza Sorolla són els usos amb amics, en què els catalanoparlants inicials del País Valencià figuren com els que mantenen menys el català dels quatre territoris (69,8%). Per contra, els castellanoparlants inicials del País Valencià són els que mantenen més el castellà amb amics (88,9%) i doncs només un de cada deu fa algun ús del català en aquest àmbit. La pràctica reclusió del català als usos endolingües és també una de les conclusions de l'estudi d'Ernest Querol amb una mostra representativa dels estudiants de 4t d'ESO de tot el País Valencià, en què conclou que "al País Valencià la variable que més correlaciona amb l'ús és la xarxa social" (2000: 195) i doncs, la presència d'altres catalanoparlants en l'entorn de socialització dels adolescents.

Cal ressenyar, per últim, diferents estudis demolingüístics i sobre actituds lingüístiques que aporten pistes sobre les identitats socials i el posicionament dels catalanoparlants i els castellanoparlants en l'estructura social i que ens proporcionen informacions sobre l'economia política de les llengües al territori. Entre els estudis d'actituds lingüístiques destaquen tres investigadors que han aplicat el *test de veus de disfressades* (Lambert *et al.* 1960). La primera és Maria Ros (1984) que el va aplicar a una mostra de 311 estudiants d'entre 15 i 18 anys de diferents localitats a l'entorn de València. Ros observa que, quan han d'atribuir una classe social als parlants, hi ha una associació clara entre ús del castellà i pertinença a classes mitjanes i altes, mentre que el català s'associa a una classe i un nivell cultural inferior. Tanmateix, observa que en termes de competència personal i èxit econòmic hi ha valoracions positives del català al costat de les del castellà, cosa que en la seua visió mostra que "trends in status evaluation in terms of personal competence are beginning to move in a direction more favorable to Valencian" (*ibíd.*: 86). Un altre resultat important és que, per als seus participants, parlar català és un avantatge en la dimensió d'atractiu personal. Per a Ros els patrons observats indiquen que el castellà disposa de valor instrumental i el català, en canvi, de valor integratiu.

Una dècada després, Blas Arroyo (1995) obté resultats similars aplicant la mateixa tècnica a una mostra de 73 estudiants d'entre 17 i 18 anys d'un institut de l'Eliana, prop de València. Els seus resultats confirmen la tendència detectada per Ros a una certa millora del català en la dimensió d'estatus: si bé en general es continua avaluant millor el castellà en aquesta

dimensió, els catalanoparlants reben millor puntuació en algun dels seus paràmetres. L'autor considera que “si bien se sigue viendo claramente en el castellano la lengua con un mayor valor instrumental, al valenciano comienzan a adjudicarsele propiedades también relacionadas con el progreso social y material en la sociedad contemporánea” (1995: 35). Amb dades d'enquesta i una altra mostra –250 informants del barri de Campanar de València– Blas Arroyo (1994) mateix obté uns resultats similars, tot i que en aquest cas el valor instrumental del castellà ix més reforçat. L'autor observa que les actituds envers el català són positives en termes generals però que la població amb educació superior i les classes benestants s'adhereixen amb intensitat al castellà i rebutgen el català. Per a Blas Arroyo això apunta que, tot i les incipients tendències de canvi, “las funciones sociales instrumentales, esto es, las asociadas subjetivamente con el progreso socioeconómico y cultural siguen viéndose mayoritariamente del lado del castellano” (*ibíd.*: 153).

L'última a aplicar aquesta tècnica al País Valencià ha estat Raquel Casesnoves, que ho ha fet a més en dues ocasions: l'any 1998, en instituts de València i Xàtiva (Casesnoves i Sankoff 2003, 2004), i al cap de 10 anys a les mateixes localitats però amb una mostra ampliada (Casesnoves 2010). Casesnoves i Sankoff detecten que el valor d'estatus és similar per al castellà i el català, tant en la varietat valenciana com en la central, i que el valencià rep puntuacions una mica més altes en la dimensió de solidaritat, com havia destacat Ros. En aquest sentit, un dels resultats més ressenyables de la repetició de l'estudi el 2008 és la desaparició d'aquest avantatge del català en la dimensió de solidaritat, que afavoreix la posició del castellà. A més, la valoració del català en la dimensió d'estatus no millora en aquesta dècada. Per a l'autora, aquesta tendència soscava les bases del valor social i la motivació per a l'ús del català, que no comporta recompenses destacables en comparació amb el manteniment del castellà, ni en termes d'estatus ni de solidaritat. Abans de tancar el repàs a l'aplicació d'aquesta tècnica al País Valencià, cal dir que els autors citats no han explorat el potencial d'aquesta tècnica a l'hora d'analitzar les relacions interlingüístiques i l'existència de sancions positives o negatives a l'adopció de la llengua de l'*altre* grup per part de catalanoparlants i castellanoparlants familiars. De fet, només els estudis de Casesnoves inclouen enregistraments de varietats del català i el castellà com a segona llengua.

Aquestes observacions troben un cert ressò també en les dades demolingüístiques. Castelló (2002) ha treballat amb les enquestes del SIES de 1992 i 1995, i inspirant-se en el model del *mercat lingüístic* de Bourdieu (1977, 2001) ha proposat una classificació de diferents *habitus* de la població valenciana en funció de la seua competència, ús i percepció de valor instrumental del català. L'autor anomena “lleials” els parlants competents, que parlen habitualment català i el consideren un capital lingüístic rellevant; “usuaris subvaloradors” els qui, tot i saber-lo i emprar-lo, no li assignen valor; “competents idealitzadors” els qui, tot i saber-lo i considerar-lo un capital rellevant, no el parlen habitualment; i finalment “assimilats” els qui ni el saben, ni l'usen ni el consideren un capital rellevant. Per no allargar la discussió em centre en els dos primers grups, que són els qui poden condicionar la *imatge*

*social* dels catalanoparlants. Els dos grups estan formats majoritàriament per autòctons, catalanoparlants inicials, que fan servir aquesta llengua en les relacions amb familiars i amics i que viuen en ciutats de menys de 50.000 habitants, cosa que encaixa a grans trets amb el que hem anat veient: el català “reclòs” entre autòctons i parlants familiars, i major incidència del procés de substitució –i més minorització del català– a les grans ciutats. Aquests grups es distingeixen, però, per factors generacionals, d’estudis i d’ocupació: els “lleials” són nats després de 1947, els “subvaloradors” abans; entre els primers hi ha sobretot persones amb estudis primaris però també secundaris, entre els segons són majoria les persones amb estudis primaris; i mentre que els primers estan en edat activa i treballant o bé estudiant, els segons són majoritàriament pensionistes o mestresses de casa. Els usuaris lleials apareixen per tant com una població més jove i amb un capital instructiu lleugerament superior. En una altra avinentesa, Castelló (2006) ha apuntat a la correlació existent entre nivell d’estudis i coneixement del català, que podria reforçar aquesta identificació.

De la seua banda, Casesnoves parteix de la sèrie d’enquestes del SIES per a construir, des d’una perspectiva demolingüística, una mena de “retrat robot” dels catalanoparlants de la segona dècada del segle XXI (Casesnoves 2012). Casesnoves apunta que “[e]l lloc de naixement, junt amb la regió de residència [...] és el factor que més condiciona l’ús del valencià” (*ibid.*: 128). De nou, el català torna a aparèixer limitat bàsicament al contingent autòcton, i les incorporacions de parlants amb altres orígens és poc perceptible. També és remarcable l’associació de l’ús del català amb els grups d’edat més avançada, en un patró característic dels contextos de substitució lingüística. El català representa al voltant del 45% dels usos per als parlants de 65 anys o més, però queda reduït a poc més del 25% per als parlants de 25 a 34 anys, una franja en què es concentra bona part de la població immigrada. A més, Casesnoves torna a destacar la importància del nivell d’estudis i mostra que l’ús del català s’hi associa de manera significativa, per bé que no lineal: “per contradictori que pugui semblar, parlar valencià és característic tant d’aquells que no tenen estudis, o només primaris, com d’aquells que han assolit un títol universitari” (*ibid.*: 126-127). Com en l’anàlisi de Castelló (2002), podem veure-hi emergint una distinció entre dos perfils de catalanoparlants: d’una banda la població més envellida i amb un nivell d’estudis baix, de l’altra un grup més jove i amb més capital instructiu, tot i que en aquesta franja d’edat i de nivell d’estudis l’ús del català és sensiblement inferior que en el primer grup.

Per últim, Casesnoves apunta que si bé la classe social no correlaciona de manera significativa amb l’ús del català, es pot comprovar com “les classes mitjanes es diferencien de les classes situades en estrats inferiors pel seu nivell d’ús més alt de valencià” (*ibid.*: 127). Hernández i Dobon (2016: 56-67) s’ha fixat en el valor cadastral dels barris de València per a analitzar la relació entre classe social i, en aquest cas, coneixement del català. L’autor mostra que el coneixement del català seria una propietat de les classes mitjanes, i observa que a mesura que ascendim en l’escala social s’incrementa també el coneixement del

valencià. Tanmateix, constata que hi ha dos grups que trenquen aquesta tònica general: d'una banda, hi ha barris de valor cadastral baix a les perifèries històriques de la ciutat en què es manté un segment important de catalanoparlants i que, en conseqüència, es diferencien d'altres barris amb un nivell socioeconòmic similar pel major coneixement del català; de l'altra, als barris de nivell cadastral més alt, corresponent a les classes més acomodades, el coneixement del català se situa per sota de barris de classe mitjana. L'autor sosté que la superposició de diferents capes amb un coneixement diferenciat del català obscureix la relació existent entre coneixement del català i mobilitat social i dificulta la percepció de valor social del català, de bracet és clar de la forta castellanització de la part superior de l'estructura de classes. Com ha observat encertadament Montoya (2009), l'absència del català d'aquests estrats de la societat i del sistema educatiu privat i privat-concertat, la presència deficitària als plans d'estudi de les universitats valencianes (Aparici i Castelló 2011), i també finalment la presència com més va més residual de les grans ciutats, imposen dificultats afegides a la legitimació del català.

Tot i la seua escassa rellevància quantitativa, les recerques ressenyades indiquen també que ha d'existir un segment de catalanoparlants urbans, de classe mitjana i amb estudis universitaris, l'existència i la visibilitat dels quals podria motivar una certa modificació de les associacions estereotípiques dels catalanoparlants amb els hàbitats semiurbans i rurals i amb la població més envellida que encara dibuixen les enquestes –com ho fan, en certa mesura, els *neofalantes* gallecs, que s'han constituït com una *minoría activa* i força visible en el cas de Galícia (O'Rourke i Ramallo 2015). L'aparició d'aquests segments no és, amb tot, un fenomen del tot nou, si ens atenem a la cita de Ninyoles (1997 [1971]) que incloïa a l'inici de l'apartat. Calen més recerques, però, per a determinar la rellevància d'aquests segments, per a aprofundir en les seues característiques i per a establir de quina visibilitat disposen. Querol, Domínguez i Ninyerola (en premsa) han començat a desbrossar el camí amb l'estudi d'un grup de progenitors, de classe mitjana i alineats amb el nacionalisme d'esquerra, articulats a l'entorn dels PEV d'un centre de primària del barri de Benimaclet, a València. També s'ha de considerar, en aquest sentit, la recerca sobre la *revernacularització* del català a Alacant (Montoya, Vila i Gomàriz (ed.) 2010), que emfasitza el paper dels PEV i de les escoles que l'apliquen com a *institucions d'ancoratge* (Ó Riagáin 2010; Vila 2010) d'una (proto)comunitat lingüística catalanoparlant en entorns de forta minorització.

## 5. Les localitats i els centres educatius

Una vegada vistes les grans tendències de les polítiques lingüístiques i els usos lingüístics a Catalunya i el País Valencià, en aquesta secció davall a un nivell més proper a l'entorn dels estudiants que van prendre part en aquest estudi. Presente tot seguit una caracterització sociodemogràfica i sociolingüística de Mataró, Manlleu i Castelló, les localitats en què vaig dur a terme el treball de camp. Com he explicat breument a la introducció i com desenvoluparé més endavant en l'apartat de mètodes, el fet de plantejar un estudi comparatiu i, al mateix temps, la impossibilitat d'abastar una mostra representativa de cadascun dels territoris, em va fer decantar per la selecció d'un conjunt limitat de localitats per al procés de generació de dades. En el marc del projecte RESOL de la Universitat de Barcelona, que tractaré amb més deteniment en el pròxim capítol,<sup>1</sup> es van seleccionar dues localitats catalanes, Mataró i Manlleu, que es caracteritzen per situar-se dins o fora de la Regió Metropolitana de Barcelona, respectivament, i per disposar de percentatges de coneixement i d'ús del català lleugerament inferiors a la mitjana de Catalunya, en el primer cas, i superiors a la mitjana, en el segon. Ja fora del disseny general del projecte, vaig seleccionar Castelló per a incorporar una localitat valenciana a la mostra, que habilitara la comparació d'aquests dos territoris amb dinàmiques sociolingüístiques i polítiques lingüístiques força contrastades, com acabe d'assenyalar en els capítols precedents.

L'objectiu d'aquest capítol és, doncs, aproximar al lector els entorns de socialització dels participants, els marcs en què construeixen els seus repertoris lingüístics, en què els activen en forma d'ús i en què negocien les seues identitats lingüístiques i socials a cavall de la llar, les aules i els seus grups d'iguals. Cadascun dels apartats s'enceta amb l'anàlisi d'un seguit de dades demoscòpiques que situen l'estructura i l'evolució recent de la població de cada localitat. Com veurem, totes tres han experimentat dos episodis immigratoris de gran magnitud –al voltant dels anys 60 i 70 del segle XX i durant els primers anys del XXI– que expliquen bona part del seu creixement poblacional i urbanístic. Cada secció s'inicia amb l'anàlisi del lloc de naixement de la població i de la distribució dels diferents grups en l'entramat urbà, i s'assaja, a continuació, una aproximació a l'impacte sociolingüístic d'aquesta distribució. Cadascun dels apartats es clou ubicant els centres educatius en els diferents barris i districtes de les localitats, i avançant de manera sumària els contrastos entre centres que indica l'anàlisi quantitativa. En primer lloc, pel que fa a la composició de l'alumnat des del punt de vista del lloc de naixement i l'origen geogràfic familiar, i també a la persistència de diferents processos de segregació escolar. En segon lloc, pel que fa als usos lingüístics a la llar, un element que influeix de manera clara els usos lingüístics que s'acaben consolidant amb iguals, com veurem. A més, en el cas de Castelló veurem quins programes lingüístics aplicava cadascun dels centres de la mostra.

---

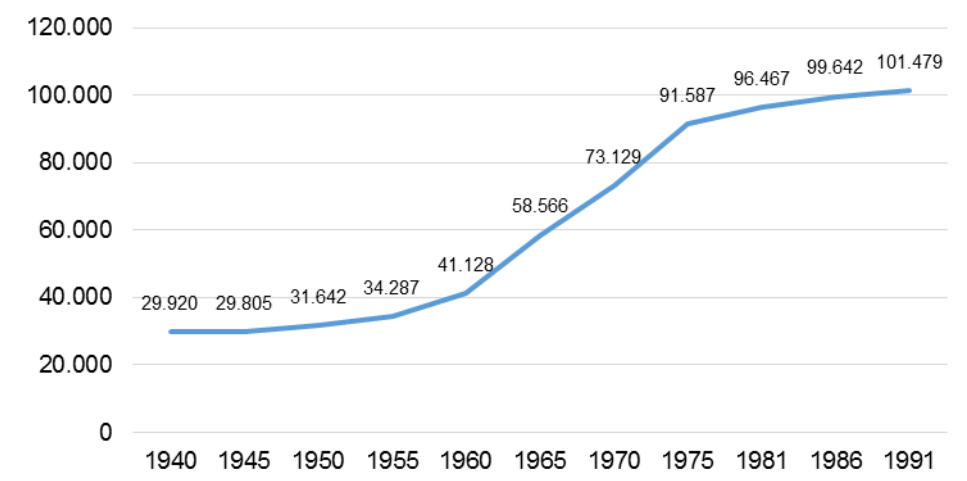
<sup>1</sup> Vegeu →6.1. *El projecte RESOL*.

## 5.1. Mataró

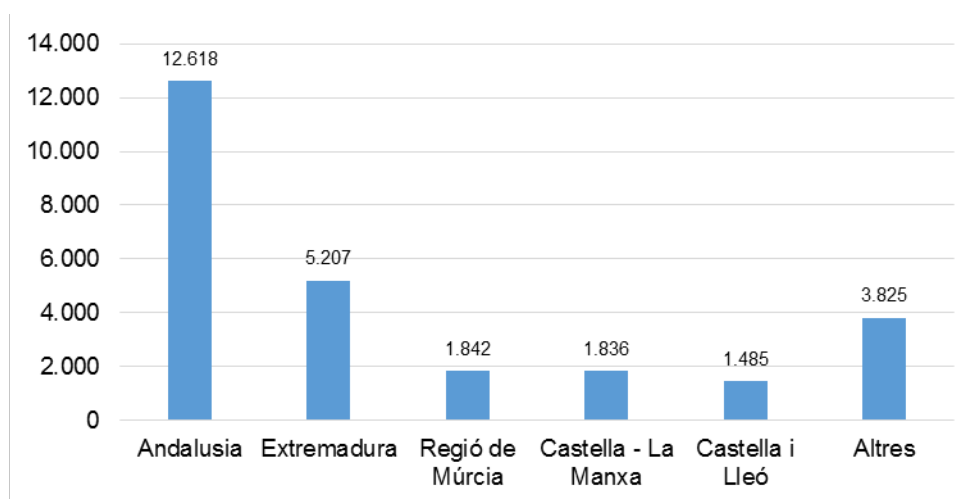
Mataró, la capital de la comarca del Maresme, és una ciutat mitjana de la segona corona de la Regió Metropolitana de Barcelona, amb 124.280 habitants segons el Padró municipal d'habitants de 2014 –una xifra pràcticament idèntica als 123.868 de l'any 2011, quan es va dur a terme el treball de camp en aquesta ciutat. La ciutat ha comptat tot al llarg del segle XX amb una potent indústria, centrada especialment en el sector del tèxtil i amb menor presència del metal·lúrgic i el químic, que va experimentar una notable expansió durant els anys 60 i part dels 70 (Brullet 1993). Com a conseqüència d'aquesta etapa de creixement econòmic, i en paral·lel a la majoria de ciutats de la Regió Metropolitana, la població de Mataró va experimentar un creixement vertiginós durant la segona meitat del segle XX, fonamentat en la immigració des d'altres territoris de l'Estat: en els 25 anys transcorreguts entre 1955 i 1979, la població de la ciutat va créixer un 192% (Guanyabens 1993: 6). La necessitat d'acomodar aquesta població va derivar en un “creixement indiscriminat” durant la dècada dels seixanta (Salicrú 1993: 16-17) i en l'aparició de nous barris perifèrics, de construcció precària i amb notables mancances d'infraestructures i serveis públics. Amb una renovada fesomia urbana i notables contrastos entre els barris del centre, on es concentrava la població autòctona, i els barris perifèrics, amb una major concentració de persones nascudes a la resta de l'Estat i dels seus descendents, en el tombant del mil·lenni s'hi ha assentat un contingent notable de “nous immigrants”, com apuntaré tot seguit.

Per a entendre la composició de la població mataronina actual, per tant, cal remuntar-se als anys 60 i 70 del segle XX, en què va tindre lloc el canvi demogràfic de més impacte per al creixement i la configuració actual de la ciutat. En aquest període, l'arribada massiva de persones nascudes en altres territoris de l'Estat va afavorir que la població de la ciutat és més que duplicués en només 15 anys: com indica el *Gràfic 5.1*, la població passa de 41.128 habitants l'any 1960 a 91.587 el 1975, moment en què s'alenteix el ritme de creixement amb la pràctica interrupció de les noves arribades. Aquests nous mataronins eren molt majoritàriament castellanoparlants i provenien sobretot d'Andalusia i Extremadura, amb una presència menor de castellans i murcians, i el 1975 ja representaven el 56,6% de la població de Mataró, per un 40,3% de persones nascudes a la ciutat (Guanyabens 1993: 7). Els principals orígens d'aquests immigrants encara es fan patents en el *Gràfic 5.2*, que reflecteix el lloc de naixement dels mataronins nats a la resta de l'Estat l'any 2014 i que són, en la seua immensa majoria, els arribats en l'etapa 1955-1979. Així ho corrobora, entre altres, la mitjana d'edat de la població en funció del lloc de naixement: l'any del treball de camp a la ciutat (2011) les mitjanes més elevades corresponien a Múrcia (65,98 anys), Aragó (63,12), Castella-la Manxa (62,75), Andalusia (62,19) i Extremadura (61,56), mentre que la mitjana dels nats a Catalunya era de 33,1 anys (Ajuntament de Mataró 2011: 18-19).

Gràfic 5.1. Evolució de la població. Mataró, 1940-1991. Nombres absoluts (Font: elaboració pròpia a partir de les sèries històriques demogràfiques, IDESCAT)



Gràfic 5.2. Lloc de naixement (comunitats autònomes) dels nats a la resta de l'Estat. Mataró, 2014. Nombres absoluts (Font: elaboració pròpia a partir del Padró municipal d'habitants, IDESCAT)

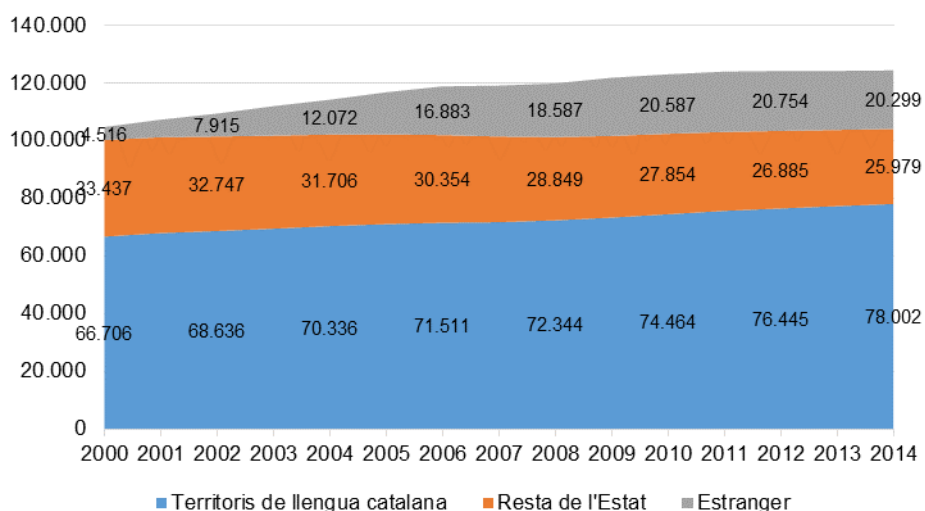


A l'inici del segle XXI ha tingut lloc un segon canvi demogràfic evident per l'arribada d'un contingent nombrós de persones nascudes a l'estranger, atretes pel *boom* econòmic i la demanda de mà d'obra barata durant la primera dècada del segle XXI (Gràfic 5.3). De les 4.516 persones nascudes fora de l'Estat registrades en el Padró l'any 2000, que representaven un 4,31% del total de la població, es passa a 20.299 i el 16,33% l'any 2014. No obstant, els efectes de la crisi de 2008 s'hi fan notar: l'any 2009 marca la fi del creixement ràpid de la immigració, que encara augmenta però de manera moderada fins al 2011 i que fins i tot perd 607 efectius en el període 2011-2014. En qualsevol cas, aquestes arribades donen compte del 80,44% del creixement total de la població entre 2000 i 2014. Com reflecteix el gràfic, en la mateixa etapa s'ha reduït de manera notable el contingent de població nascuda a la resta de l'Estat (7.458 persones menys) per la desaparició progressiva del seu segment de major edat, i s'ha produït alhora un creixement sostingut del contingent autòcton (11.296 persones més), al qual s'incorporen ara descendents de tots tres grups.

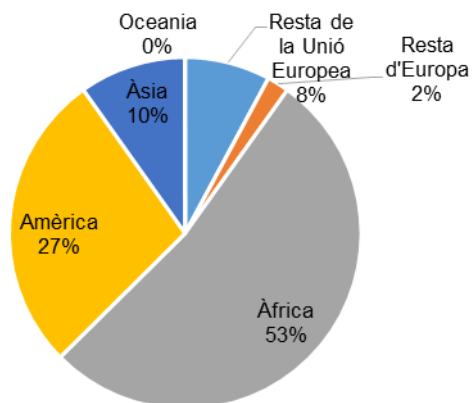


Quant a l'origen d'aquests catalans d'adopció, el *Gràfic 5.4* indica que més de la meitat són nats a l'Àfrica, seguits dels nats a Amèrica, que representen un de cada quatre casos, i a major distància els nats a l'Àsia i Europa –sobretot en països de la Unió Europea– que representen un de cada deu casos respectivament. Si ens ho mirem per països, podem situar la comunitat marroquina en una destacada primera posició: més d'un terç del total de nats fora de l'Estat (7.211 de 20.299) ho han fet al Marroc (*Gràfic 5.5*). Encara en relació a l'Àfrica, hi ha dues comunitats significatives de senegalesos i gambians i una de més reduïda de malians. Els nats a Amèrica són molt majoritàriament llatinoamericans, i hi destaquen els nats a l'Argentina, Colòmbia, l'Equador i l'Uruguai. Finalment, la immensa majoria de la població nascuda a l'Àsia (1.685 de 1.987) és d'origen xinès: els nats a la Xina se situen, de fet, com a segon grup més nombrós, només per darrere dels marroquins.

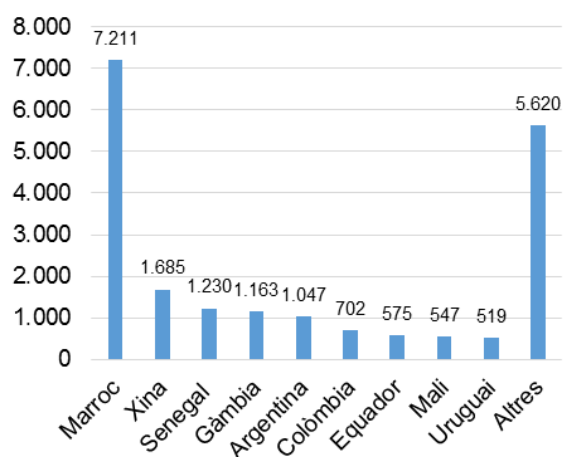
Gràfic 5.3. Evolució de la població segons lloc de naixement. Mataró, 2000-2014. Nombres absoluts (Font: elaboració pròpia a partir del Padró municipal d'habitants, IDESCAT)



Gràfic 5.4. Continent de naixement de la població nascuda fora de Catalunya i la resta de l'Estat. Mataró, 2014. Percentatges (Font: elaboració pròpia a partir del Padró municipal d'habitants, IDESCAT)

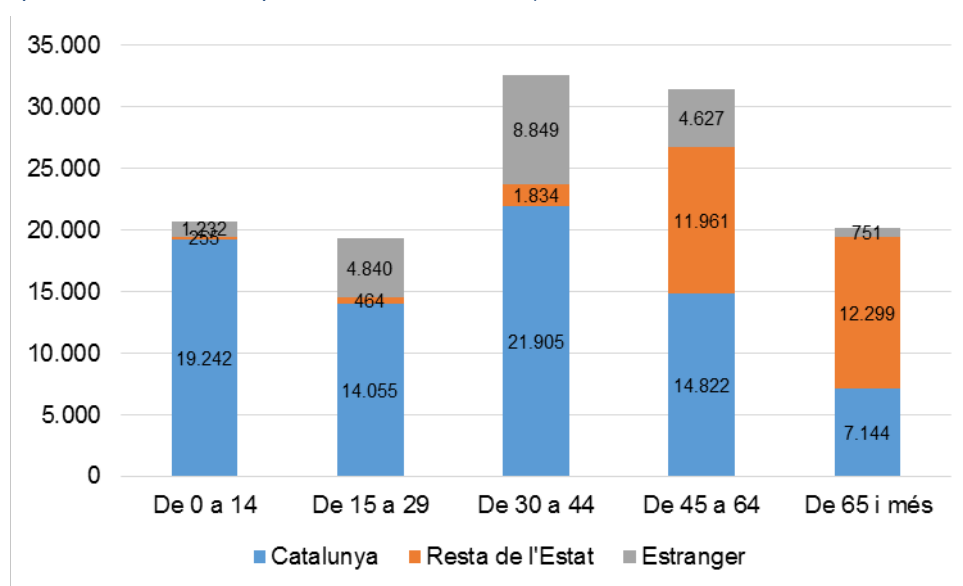


Gràfic 5.5. Principals països de naixement de la població nascuda fora de Catalunya i la resta de l'Estat. Mataró, 2014. Nombres absoluts (Font: elaboració pròpia a partir del Padró municipal d'habitants, IDESCAT)



El *Gràfic 5.6*, que reflecteix el lloc de naixement de la població de Mataró en diferents franges d'edat l'any 2014, permet aproximar-se de manera retrospectiva a la cronologia d'aquestes dues immigracions. La població nascuda a la resta de l'Estat es concentra en les franges d'edat més avançada i, de fet, és àmpliament majoritària entre els majors de 65 i representa gairebé dos de cada cinc habitants d'entre 45 i 64 anys, però pràcticament desapareix en les generacions entre 0 i 44 anys. De la seua banda, els nats a l'estranger es concentren principalment en les franges en edat laboral –de 15 a 64 anys, i molt especialment en la de 30 a 44– i és pràcticament absent de la de 0 a 14, en què el predomini dels nats a Catalunya és absolut i que deu concentrar un nombre significatiu de descendents de nats a l'estranger.

Gràfic 5.6. Població segons lloc de naixement i edat. Mataró, 2014. Nombres absoluts (Font: elaboració pròpia a partir del Padró municipal d'habitants, IDESCAT)



Com apunta Bretxa (2014: 75-76, 83-88) l'assentament de les migracions de la resta de l'Estat en barris de la perifèria i la distribució desequilibrada de les noves immigracions permet parlar de notables contrastos entre barris i districtes de Mataró pel que fa a l'origen i, també, al coneixement del català de la població. La *Taula 5.1* permet aproximar-se amb dades del Padró municipal d'habitants de 2011, l'any del treball de camp, a la composició dels diferents barris segons el lloc de naixement de la població, i posar-ho en relació amb la comarca del Maresme i amb Catalunya. En el conjunt de la ciutat, sis de cada deu habitants són nats a Catalunya, per sota de la mitjana catalana i del Maresme. Correlativament, el percentatge de nats a la resta de l'Estat (22,74%) és superior a la mitjana del Maresme i de Catalunya. El percentatge de nats a l'estranger (16,90%), finalment, torna a superar la mitjana del Maresme però és ara lleugerament inferior a la mitjana catalana.

Pel que fa a la distribució per barris, els nats a Catalunya predominen àmpliament en els dos barris del centre (Centre i Eixample), on representen al voltant del 75% de la població. Això contrasta amb barris de la perifèria en què representen menys del 50% del total (Palau

Escorxador i Rocafonda) o en què se situen entre el 50 i el 60% (Cerdanyola, Peramàs, Pla d'en Boet). Hi ha, finalment, diversos barris amb situacions intermèdies. Quant als nats a la resta de l'Estat, una vegada hi descomptem els barris del centre, en què hi tenen una presència notablement inferior, es distribueixen de forma bastant equilibrada i representen entre un 20% i un 30% de la població dels diferents barris; les majors concentracions es donen a Molins Torner (30,56%), La Llàntia (30,11%) i el Pla d'en Boet (29,82%). Per últim, no es distingeix un patró clar de distribució dels nats a l'estranger: hi ha barris en què representen menys del 10% (Vista Alegre, La Llàntia, Molins Torner); barris en què representen entre el 10 i el 15% (els barris del centre però també Cirera, Peramàs i el Pla d'en Boet); i per últim i a força distància els barris que presenten, alhora, els menors percentatges de nats a Catalunya: Cerdanyola (22,38%) i sobretot Palau Escorxador (32,54%) i Rocafonda (32,82%).

Taula 5.1. Població segons lloc de naixement. Mataró (barris), el Maresme i Catalunya, 2011. Percentatges (Font: elaboració pròpia a partir d'Ajuntament de Mataró (2011: 16) i Padró municipal d'habitants 2011, IDESCAT)

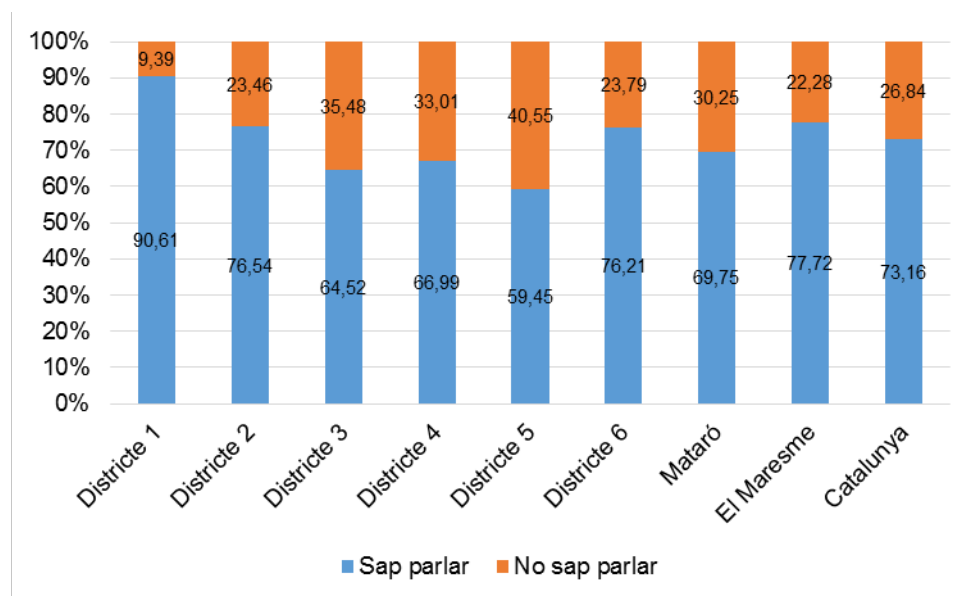
	Total població (n)	Lloc de naixement		
		Catalunya (%)	Resta de l'Estat (%)	Estranger (%)
<b>Centre</b>	4.299	75,83	11,51	12,65
<b>Eixample</b>	29.879	74,04	14,12	11,84
<b>Palau Escorxador</b>	6.946	49,09	18,37	32,54
<b>Rocafonda</b>	10.970	44,82	22,36	32,82
<b>Vista Alegre</b>	7.355	69,80	24,89	5,30
<b>Molins Torner</b>	5.870	60,10	30,56	9,34
<b>Cirera</b>	10.520	64,95	24,90	10,15
<b>La Llàntia</b>	3.916	63,07	30,11	6,82
<b>Cerdanyola</b>	30.751	50,11	27,52	22,38
<b>Peramàs</b>	8.061	58,32	27,99	13,70
<b>Pla d'en Boet</b>	5.339	56,19	29,82	13,99
<b>Mataró</b>	123.906	60,35	22,74	16,90
<b>El Maresme</b>	434.897	67,36	18,88	13,76
<b>Catalunya</b>	7.539.618	63,02	19,44	17,54

En el *Gràfic 5.7* s'assaja una aproximació a l'impacte sociolingüístic d'aquesta distribució desequilibrada de la població per lloc de naixement. L'única variable sociolingüística per a la qual dispose de dades desagregades, a partir del Cens de població i habitatges de 2011, és el coneixement declarat del català.<sup>2</sup> Un factor estretament vinculat al lloc de naixement, d'altra banda: fins a un 87,79% dels mataronins nats a Catalunya diuen que saben parlar el català, per un 41,39% de nats a la resta de l'Estat i un 29,14% de nats a l'estranger segons dades del Cens de 2001. Malauradament, les dades censals no es presenten desagregades

<sup>2</sup> Em centraré en la competència oral activa (saber parlar), la que té un major impacte sobre l'ús lingüístic interpersonal. En el gràfic, s'expressa en termes dicotòmics: saber/no saber parlar.

per barris sinó per districtes.<sup>3</sup> Per a interpretar-les cal tenir en compte que el Districte 1 coincideix amb el Centre i l'Eixample, però no abasta la totalitat d'aquest últim: els districtes 2 i 6 comprenen una part de l'Eixample juntament amb Palau Escorxador (Districte 2) i Peramàs i el Pla d'en Boet (Districte 6). El Districte 3 integra Rocafonda, Vista Alegre i una part de Molins Torner; el Districte 4 La Llàntia, Cirera i la part de Molins Torner que no s'integra al Districte 3; i finalment el Districte 5 correspon a Cerdanyola.

Gràfic 5.7. Coneixement del català (dicotòmic: sap/no sap parlar) de la població de 2 anys i més segons districte. Mataró, 2011 (font: elaboració pròpia a partir de Cens de població i habitatges 2011, IDESCAT)



El 69,75% de la població de Mataró afirma que sap parlar el català, una xifra que se situa per sota de la mitjana de Catalunya (73,16%) i significativament per sota de la mitjana del Maresme, en què arriba al 77,72% –noteu el paral·lelisme amb la presència inferior de nats a Catalunya a la capital del Maresme en contrast amb la resta de la comarca i el conjunt de Catalunya. Com era previsible, no hi ha una distribució equilibrada de la competència entre els districtes de la ciutat. El Districte 1, és a dir, el barri del Centre i una part de l'Eixample, destaca per l'alt percentatge de població que sap parlar català: més de nou de cada deu habitants, un 20% més que la mitjana de la ciutat. De la seua banda, els Districtes 2 i 6, que integren una part de l'Eixample, se situen també per damunt de la mitjana, i això a pesar que el Districte 2 inclou Palau Escorxador, un dels barris amb menys nats a Catalunya i amb una alta concentració de nats a l'estranger. Entre els districtes amb menor competència cal parlar en primer lloc del Districte 5, on només el 59,45% de la població declara que sap parlar català, una dada que correlaciona amb la menor presència de nats a Catalunya i la major presència de nats a la resta de l'Estat i a l'estranger al barri de Cerdanyola. En segon lloc per la cua se situa el Districte 3, que integra dos perfils diferents de barri: d'una banda Rocafonda, amb el percentatge més reduït de nats a Catalunya (44,82%) i el més alt de nats a l'estranger (32,82%); de l'altra Vista Alegre i una part de

<sup>3</sup> Vegeu <http://www.idescat.cat/pub/?id=censph> (última consulta: 07/12/2015).

Molins Torner, amb percentatges alts de nats a la resta de l'Estat però significativament menors de nats a l'estranger –Vista Alegre, a més, té un percentatge de nats a Catalunya proper als del Centre i l'Eixample. Finalment, el Districte 4 presenta un coneixement del català proper a la mitjana de Mataró i aplega tres barris bastant similars pel que fa a l'origen de la població, amb una presència lleugerament superior de nats a Catalunya i la resta de l'Estat i inferior de nats a l'estranger que la mitjana.

Aquests contrastos marcats entre barris i districtes de la ciutat quant al lloc de naixement de la població i al coneixement del català poden tenir un cert impacte sobre el perfil sociodemogràfic i sociolingüístic de l'alumnat dels diferents centres. En el capítol d'anàlisi quantitativa de les dades veurem que, com també ha observat Bretxa (2014: 161-173), la ubicació dels centres educatius de la mostra en diferents barris de la ciutat té un clar impacte sobre la condició lingüística dels centres i sobre l'ús del català, el castellà i les llengües immigrants a les llars dels estudiants. Comprovarem també que aquesta configuració dels usos a la llar té, a més, un impacte clar sobre la consolidació del català o el castellà com a tries no marcades als centres i com a llengües que, en vehicular la majoria de les relacions exolingües, guanyen pes en els usos amb iguals en relació amb els usos a la llar. De moment, però, bastarà d'ubicar en els barris i districtes de la localitat les escoles i instituts en què vaig dur a terme treball de camp qualitatiu a Mataró el curs 2010-2011.<sup>4</sup>

Taula 5.2. Ubicació dels centres educatius de la mostra en els barris i districtes de Mataró

Titularitat	Centre	Barri	Districte
<b>Públics</b>	MTP1 <sup>5</sup>	Cerdanyola	Districte 5
	MTP2	Centre	Districte 1
	MTP3	Pla d'en Boet	Districte 6
	MTP4	Cerdanyola	Districte 5
<b>Privats-concertats</b>	MTC1	Cerdanyola	Districte 5
	MTC2	Eixample	Districte 6
	MTC3	Centre	Districte 1
	MTC4	Centre	Districte 1
	MTC5	Cerdanyola	Districte 5
	MTC6	Molins-Torner	Districte 4

<sup>4</sup> Com explicaré en el capítol de mètodes, aquesta tesi s'emmarca en el projecte RESOL de la Universitat de Barcelona (Bretxa i Vila 2012; Comajoan *et al.* 2013; Bretxa *et al.* 2016), que es va desenvolupar a Mataró i Manlleu a més d'altres localitats de Catalunya, la Franja i Mallorca. L'anàlisi quantitativa i qualitativa de les dades de Mataró en aquesta tesi es basen en els 10 centres d'educació secundària on vaig dur a terme entrevistes en grup, tot i que la generació de dades quantitatives va tenir-hi lloc en un total de 19 centres, 6 públics i 13 privats-concertats. Sobre les infraestructures educatives de Mataró, vegeu [http://www.mataro.cat/web/portal/contingut/document/originals/educacio/2016/guia\\_2016.pdf](http://www.mataro.cat/web/portal/contingut/document/originals/educacio/2016/guia_2016.pdf) (última consulta: 27/10/2015).

<sup>5</sup> Sobre els criteris per a la construcció dels codis de centre, que també s'utilitzen per a identificar a les entrevistes i els participants, vegeu → *Annex 4. Codis de centre, entrevista i participant.*

Quatre dels centres es troben al barri de Cerdanyola, en el Districte 5; i doncs el seu entorn es caracteritza per una presència menor de nats a Catalunya i major de nats a la resta de l'Estat o a l'estranger i pels registres més baixos de coneixement del català. A l'extrem oposat, tres dels centres s'ubiquen al Centre, en el Districte 1: el barri amb la major concentració de nats a Catalunya, la menor de nats a la resta de l'Estat i una presència mitjana de nats a l'estranger; i el districte en què el coneixement del català està més generalitzat. Dos dels centres se situen al Districte 6, amb un coneixement del català per damunt de la mitjana, però en barris fortament diferenciats pel que fa al lloc de naixement de la població: l'institut públic MTP3 al Pla d'en Boet, un barri amb menys nats a Catalunya i més nats a la resta de l'Estat que la mitjana; l'escola privada concertada MTC2 a l'Eixample, un barri amb una composició molt similar a la del Centre. Finalment, MTC6 s'ubica al Districte 4 al barri de Molins Torner, que compta amb un percentatge de nats a Catalunya molt similar a la mitjana de la ciutat però que en canvi concentra bastants més nats a la resta de l'Estat i menys nats a l'estranger, i en què la competència en català se situa lleugerament per sota de la mitjana.

A banda de les conseqüències sociolingüístiques, és clar que la ubicació dels centres en diferents barris també es reflecteix en una composició desigual de l'alumnat quant al lloc de naixement i l'origen geogràfic familiar. En aquest cas, però, hi ha una certa interferència de la titularitat del centre, que sembla el factor prevalent en la distribució desigual de l'alumnat. En efecte, com hem vist en l'apartat sobre les polítiques lingüístiques educatives a Catalunya, l'alumnat d'origen estranger ha tendir a concentrar-se en la xarxa pública (Benito i González 2007; Síndic de Greuges de Catalunya 2008). Això es trasllada en diferències significatives des del punt de vista estadístic entre els centres públics i privats-concertats de la mostra de Mataró, com veurem en el capítol d'anàlisi quantitativa. I això a pesar que l'Ajuntament de la ciutat ha aplicat polítiques "proactives en la distribució de l'alumnat amb necessitats educatives específiques" i presenta índexs de segregació menors que altres ciutats de Catalunya "malgrat el fort impacte rebut del fet migratori", d'acord amb el Síndic de Greuges de Catalunya (2008: 55 i 80).

## 5.2. Manlleu

Amb 20.279 habitants segons el Padró municipal d'habitants de 2014,<sup>6</sup> Manlleu és la segona ciutat més poblada de la comarca d'Osona, a la Catalunya central, després de Vic (41.956). En comparació amb Mataró o Castelló, és clar que ens trobem davant d'una ciutat petita que, tanmateix, es va erigir durant decennis com a principal nucli industrial d'Osona després de la construcció del canal industrial del Ter (1841-1848). Es consolidava des d'aleshores una potent indústria tèxtil i metal·lúrgica que va viure moments d'especial puixança els anys 60 i 70 del segle XX. Durant aquestes dècades, i en un procés similar al

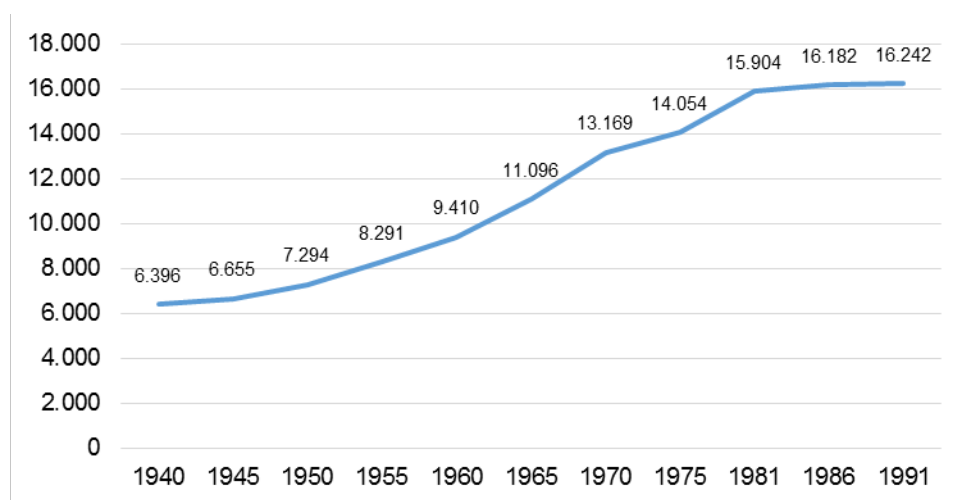
---

<sup>6</sup> Aquesta xifra és pràcticament idèntica als 20.416 de l'any 2012, en què es va dur a terme el treball de camp a la localitat, tot i que representa una lleugera caiguda (de 137 persones) en el període 2012-2014.

que s'ha descrit a Mataró, la població experimenta un fort creixement a causa de l'arribada massiva d'immigrants d'altres territoris de l'Estat; i es produeix l'expansió urbanística més enllà dels nuclis tradicionals de Dalt Vila i Baix Vila. Una expansió basada en construccions sense planificació i en condicions de forta precarietat i que derivarà en mancances de serveis i infraestructures bàsiques i en una segregació de la població autòctona i immigrada (Albareda 2006; Piella i Vera 2001). Tot i que bona part d'aquestes indústries, sobretot les tèxtils, van fer fallida durant els anys 90, la necessitat de mà d'obra barata en camps com la construcció i la indústria alimentària ha afavorit l'assentament d'un gran contingent de població nascuda a l'estranger durant els 90 i els primers 2000, com veurem.

Abans, però, cal detenir-se en la primera gran immigració des de la resta de l'Estat, que ajuda a entendre en gran part l'estructura de la població i el desenvolupament urbanístic de Manlleu. Com reflecteix el *Gràfic 5.8*, tot i que en les dècades precedents s'havia produït un augment sostingut de la població, el creixement s'accelera entre 1960 i 1981 com a conseqüència d'aquesta immigració; al llarg dels 80, en canvi, la població s'estabilitza entorn dels 16.000 habitants i s'aturen els fluxos d'arribada. En els cinc decennis transcorreguts entre 1940 i 1991, la població de Manlleu s'havia multiplicat per 2,5 i s'havien incorporat més de 10.000 habitants als pocs més de 6.000 de què disposava en acabar la Guerra Civil.

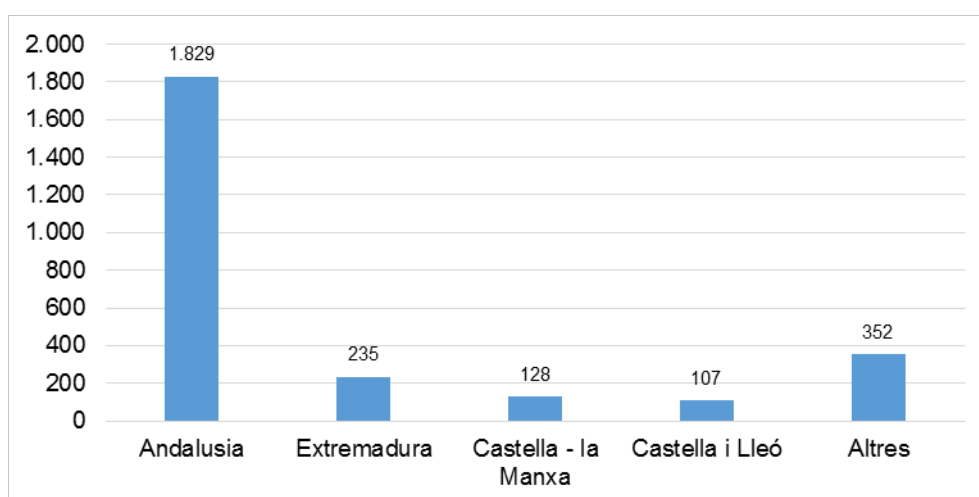
Gràfic 5.8. Evolució de la població. Manlleu, 1940-1991. Nombres absoluts (Font: elaboració pròpia a partir de les sèries històriques demogràfiques, IDESCAT)



Com a Mataró, podem aproximar-nos a la procedència de la població immigrada durant els anys 60 i 70 tot inspeccionant els principals orígens de la població nascuda a la resta de l'Estat l'any 2014. El *Gràfic 5.9* mostra un predomini aclaparador dels nats a Andalusia, que sumen més de dos de cada tres nats a la resta de l'Estat en l'actualitat; els segueixen a força distància extremenys i castellans. És per tant un patró similar al descrit a Mataró, tot i que allà la presència dels extremenys era més significativa i també hi apareixia un contingent important de murcians, poc rellevant a Manlleu.



Gràfic 5.9. Lloc de naixement (comunitats autònomes) dels nats a la resta de l'Estat. Manlleu, 2014. Nombres absoluts. (Font: elaboració pròpia a partir del Padró municipal d'habitants, IDESCAT)



Aquest panorama de concurrència d'una població autòctona, catalanoparlant i resident majoritàriament els barris de Dalt i Baix Vila, i una població immigrada provinent d'Andalusia i altres territoris de l'Estat, castellanoparlant i que s'instal·la en condicions més precàries en barris de nova creació com el de L'Erm (Albareda 2006; Parés i Casas 2007: 60-61), s'ha vist notablement alterat per la irrupció de les anomenades noves immigracions. A Manlleu i a Osona en general l'arribada significativa de població estrangera no se circumscriu a la primera dècada del segle XXI: com remarquen Espona i Rosés (2002: 39-40), les primeres arribades d'homes marroquins a la comarca es produeixen durant els 80, i van seguides de processos de reagrupament familiar al llarg dels 90. Tot i això, com fa patent el *Gràfic 5.10*, és a partir del 2000 i fins a l'esclat de la crisi econòmica el 2008 quan es produeix el gruix de l'arribada de persones nascudes a l'estranger, que passen de 1.185 i el 6,76% de la població l'any 2000<sup>7</sup> a un màxim de 4.354 i el 21,04% l'any 2009. Des d'aleshores, la crisi econòmica ha provocat una estabilització del nombre d'arribades i fins i alguns retorns: entre 2009 i 2014 la població nascuda a l'estranger es redueix en 240 efectius. En paral·lel al que hem detectat a Mataró, en aquest període es produeix un encongiment significatiu del grup de nats a la resta de l'Estat, a causa de la desaparició de les generacions més grans dels immigrants dels 60 i 70: són 2.605 l'any 2014, 726 menys que el 2000. A més, es produeix un lleuger creixement dels nats als TLC.

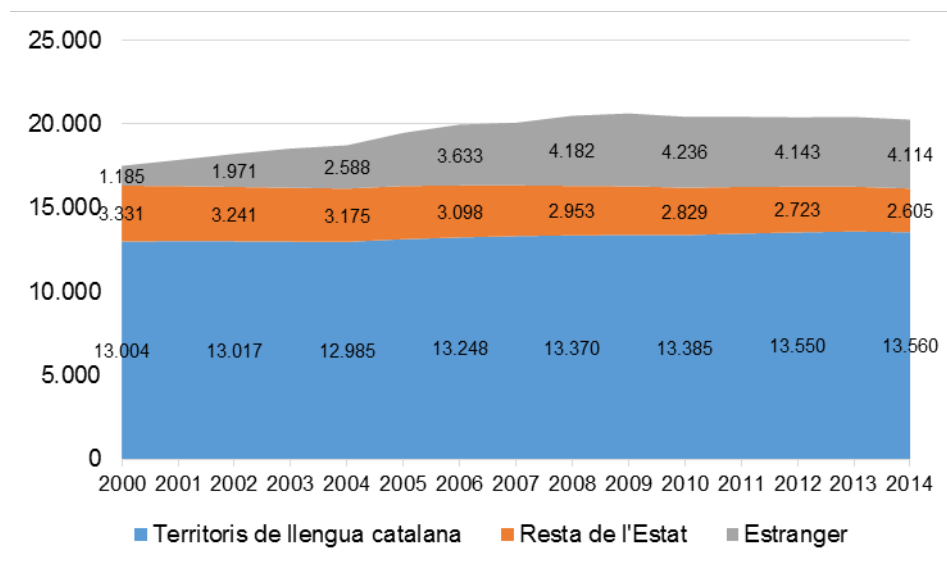
Si es comparen les dades de població segons lloc de naixement de 2014 amb les del conjunt d'Osona (*Taula 5.3*) es constata com la seua condició de nucli econòmic i de segona ciutat de la comarca ha convertit Manlleu en un focus d'atracció de nouvinguts, tant de nats a la resta de l'Estat com sobretot a l'estranger. En relació al conjunt de Catalunya, a Manlleu hi ha un percentatge lleugerament superior de nats a Catalunya i a l'estranger i, per contra, un percentatge inferior de nats a la resta de l'Estat. Finalment, en comparació amb l'altra

<sup>7</sup> En qualsevol cas, un percentatge més alt que a les altres ciutats de l'estudi (4,31% a Mataró i 3,47% a Castelló), clar reflex de la major antiguitat de les "noves immigracions" a Osona en general i a Manlleu en particular.



localitat catalana de la mostra, Mataró, les diferències més rellevants guarden relació amb la major presència de nats a Catalunya i la menor presència de nats a la resta de l'Estat; en canvi, la diferència és menys marcada pel que fa al percentatge de nats a l'estranger, lleugerament superior a Manlleu –a Mataró era del 16,90%. En aquest sentit, Manlleu destaca per l'alta concentració de nats a l'estranger. Una tendència que, com veurem en els capítols d'anàlisi, es deixa sentir als centres educatius.

Gràfic 5.10. Evolució de la població segons lloc de naixement. Manlleu, 2000-2014. Nombres absoluts (Font: elaboració pròpia a partir del Padró municipal d'habitants, IDESCAT)



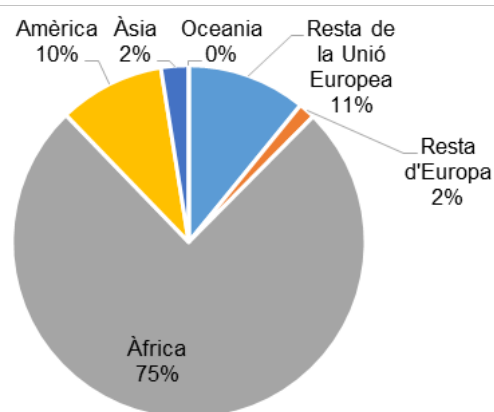
Taula 5.3. Població segons lloc de naixement. Manlleu, Osona i Catalunya, 2014. Percentatges (Font: elaboració pròpia a partir del Padró municipal d'habitants 2014, IDESCAT)

	Total població (n)	Lloc de naixement		
		Catalunya (%)	Resta de l'Estat (%)	Estranger (%)
<b>Manlleu</b>	20.279	66,64	13,07	20,29
<b>Osona</b>	154.897	75,82	10,14	14,04
<b>Catalunya</b>	7.518.903	64,31	18,53	17,17

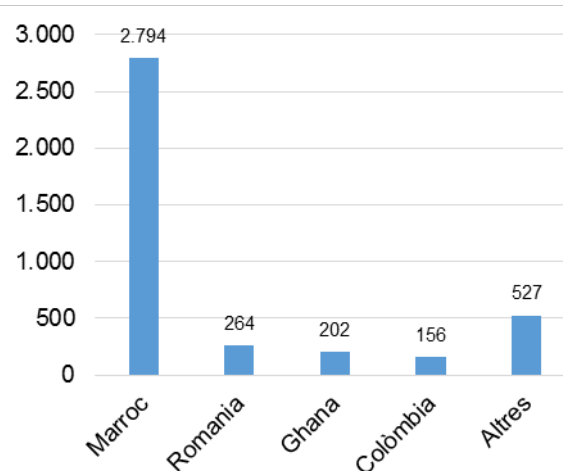
Tot i que els catalans d'adopció de Manlleu tenen un perfil cada vegada més heterogeni (Espona i Rosés 2002: 39-40), els marroquins hi continuen predominant de manera aclaparadora. No és sorprenent, doncs, que la població nascuda a l'Àfrica represente tres quartes parts del total de nats a l'estranger (*Gràfic 5.11*). Per continent de naixement, els segueixen els nats a la resta d'Europa, que són el 13% del total si sumem els nats en països de dins i fora de la Unió Europea; els nats a l'Amèrica (10%), molt majoritàriament llatinoamericans; i finalment un contingent reduït d'asiàtics. Per principals països de naixement (*Gràfic 5.12*) els nats al Marroc representen encara més de dos terços dels nats a l'estranger i el 13,78% del total de la població, a pesar que han anat perdent presència relativa des del 2000, quan representaven el 90,44% dels nats a l'estranger (Espona i Rosés 2002: 77). Si ens atenem a les descripcions que se n'han fet, els marroquins de Manlleu i d'Osona provenen principalment de la província de Nador, al Rif, i són predominantment

parlants de les varietats *tamazight* i rifeña (*tarijit*) de l'amazic (Areny 2007; Espona i Rosés 2002: 39-40; Piella i Vera 2001).<sup>8</sup> Més enllà dels nats al Marroc, i sense moure'ns de l'Àfrica, es pot destacar també un grup significatiu de persones nascudes a Ghana. La comunitat romanesa se situa en segona posició, tot i que encara a molta distància de la marroquina; i finalment hi trobem també un grup de 156 persones nascudes a Colòmbia.

Gràfic 5.11. Continent de naixement de la població nascuda fora de Catalunya i la resta de l'Estat. Manlleu, 2014. Percentatges (Font: elaboració pròpia a partir del Padró municipal d'habitants, IDESCAT)



Gràfic 5.12. Principals països de naixement de la població nascuda fora de Catalunya i la resta de l'Estat. Manlleu, 2014. Nombres absoluts (Font: elaboració pròpia a partir del Padró municipal d'habitants, IDESCAT)



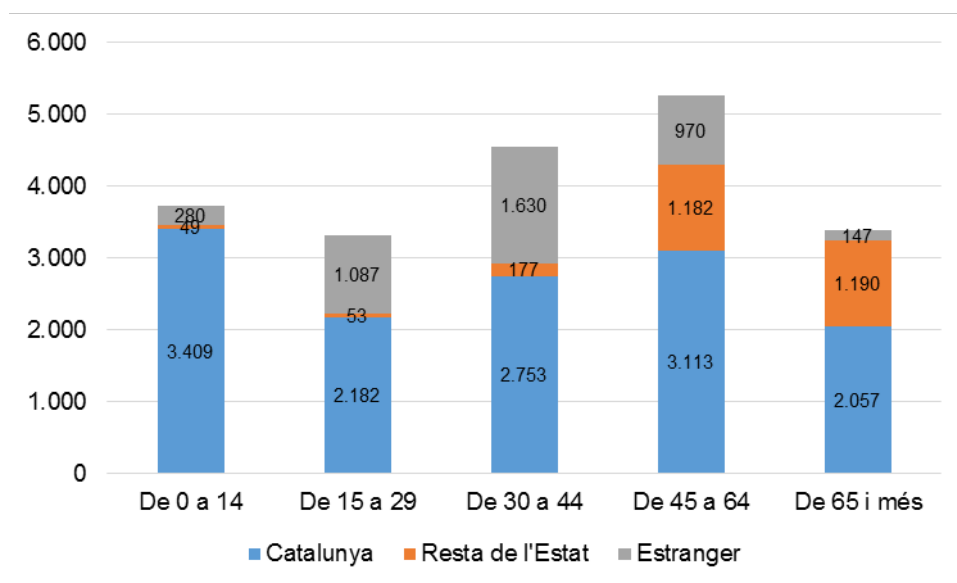
El Gràfic 5.13, que sintetitza el lloc de naixement de la població de Manlleu en diferents franges d'edat l'any 2014, permet aproximar-se de manera retrospectiva a la cronologia d'aquests dos episodis d'immigració. La població nascuda a la resta de l'Estat torna a concentrar-se en les franges d'edat més avançada i representa més d'un de cada tres majors de 65 anys i més d'un de cada cinc habitants d'entre 45 i 64 anys. Tanmateix, aquesta població pràcticament desapareix entre els 0 i els 44 anys. De la seua banda, els nats a l'estranger es concentren principalment en les franges en edat laboral –entre els 15 i els 64 anys i sobretot en la franja de 30 a 44 anys– i són poc nombrosos en la de 0 a 14, en què el predomini dels nats a Catalunya és absolut i que deu concentrar un nombre significatiu de descendents de nats a l'estranger.

Com ja he esmentat, aquestes poblacions no s'han distribuït de manera uniforme en l'espai urbà de Manlleu. Malauradament, per a aquesta ciutat no dispose de dades desagregades per barris o districtes pel que fa al lloc de naixement de la població. Sí que són accessibles, en canvi, les dades sobre coneixement de català del Cens de 2011 per districtes (Gràfic 5.14). Per a interpretar-les, cal tenir en compte que el Districte 1 aplega el barri històric de Baix

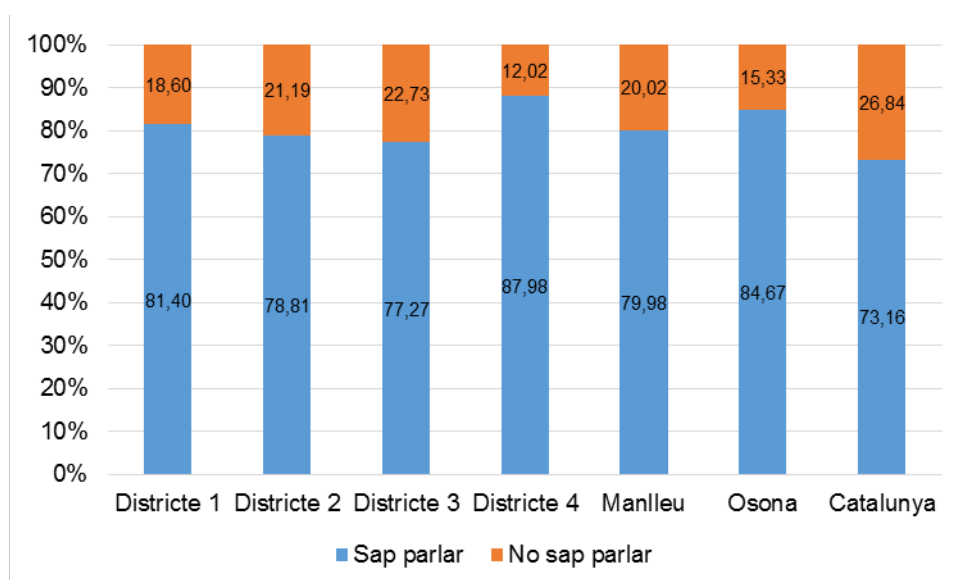
<sup>8</sup> Fabà (2010: 69-70) destaca que és problemàtic generalitzar aquesta observació al conjunt de la població d'origen marroquí de Catalunya. En una recerca basada en les fitxes d'inscripció als cursos del *Consorci per a la Normalització Lingüística* del conjunt del territori, l'àrab apareixia com a llengua inicial de la majoria d'estudiants d'origen marroquí en 19 dels 22 centres totals: l'amazic només predominava a Ca n'Ametller (Molins de Rei), a les Terres de l'Ebre i sobretot a Osona.

Vila amb els de Vista Alegre i la meitat de Gràcia; el Districte 2, la meitat restant de Gràcia amb el barri històric de Dalt Vila i els de Nou i Vilamirosa. De la seua banda, el Districte 3 aplega L'Erm, el Puig, La Teuleria, La Coromina, el Verdaguer i Font de Tarrés. L'Erm, en concret, és el barri on s'hauria instal·lat el gruix de nats a la resta de l'Estat durant els anys 60 i 70 i de nats a l'estranger en el tombant de mil·lenni, d'acord amb Parés i Casas (2007: 60-61). Finalment, el Districte 4 aplega els barris de Cavalleria i La Salut.

Gràfic 5.13. Població segons lloc de naixement i edat. Manlleu, 2014. Nombres absoluts (Font: elaboració pròpia a partir del Padró municipal d'habitants, IDESCAT)



Gràfic 5.14. Coneixement del català (dicotòmic: sap/no sap parlar) de la població de 2 anys i més segons districte. Manlleu, 2011. Percentatges (font: elaboració pròpia a partir de Cens de població i habitatges 2011, IDESCAT)



En el gràfic es presenten de nou les dades sobre habilitats orals actives i en format dicotòmic, saber/no saber parla. Es pot observar que Manlleu se situa a mig camí entre la

comarca d'Osona i el conjunt del país:<sup>9</sup> gairebé el 80% dels manlleuencs i manlleuenques afirmen que saben parlar català, un 6,82% més que en el conjunt de Catalunya però un 4,69% menys que en la comarca d'Osona. A més, no existeixen grans diferències entre districtes: el cas més remarcable és el del Districte 4, que se singularitza per concentrar el major percentatge de persones que saben parlar català –87,98%, un 8% més que la mitjana de la ciutat. El Districte 3, que integra el barri de L'Erm, se situa al seu torn lleugerament per sota de la mitjana. Finalment, els Districtes 1 i 2, que apleguen els barris històrics de la ciutat amb barris de nova construcció, s'aproximen a la mitjana de la ciutat, lleugerament per sobre en el cas del Districte 1 i per sota en el cas del Districte 2. Aparentment, doncs, les diferències són poc rellevants i menys marcades que en el cas de Mataró, però tot i això ofereixen certes pistes sobre la distribució desigual de la població amb diferents orígens i llengües familiars en l'entramat de la ciutat.

En efecte, en els capítols d'anàlisi comprovarem que es produeix una distribució desequilibrada de l'alumnat entre l'institut públic i les dues escoles privades-concertades de la localitat, tant pel que fa al lloc de naixement i l'origen geogràfic familiar dels estudiants com pel que fa als seus usos lingüístics a la llar. Com veurem, la titularitat de centre no introdueix diferències entre centres de la mostra pel que fa al lloc de naixement de l'alumnat, a causa de la forta presència de nats a l'estranger en un dels privats-concertats, MNC2. Per contra, quan s'analitza l'origen geogràfic familiar, que incorpora també el lloc de naixement dels progenitors, emergeix una diferenciació entre aquest centre i l'institut públic MNP1 pel que fa a la presència de nats als territoris de llengua catalana però de pares nats fora, amb més presència a MNP1. Tot plegat és a la base dels perfils diferenciats d'ús del català, el castellà i les llengües immigrants a la llar per a cadascun dels centres, amb un clar predomini del català al centre privat-concertat MNC1; amb predomini del català però tot i així una presència significativa del castellà i altres llengües a l'altre centre privat-concertat, MNC2; i finalment amb una presència equiparable del català, el castellà i les llengües immigrants a l'institut públic MNP1. També constatarem com tot plegat té conseqüències sobre els usos amb iguals en cadascun dels centres. De moment, però, n'hi haurà prou d'ubicar aquests centres educatius en els barris i districtes de la localitat.

Taula 5.4. Ubicació dels centres educatius de la mostra en els barris i districtes de Manlleu

Titularitat	Centre	Barri	Districte
<b>Públics</b>	MNP1	Gràcia	Districte 2
<b>Privats-concertats</b>	MNC1	Baix Vila	Districte 1
	MNC2	Gràcia	Districte 2

L'institut públic MNP1 se situa al Districte 2 i al barri de Gràcia, a tocar de fet del centre privat-concertat MNC2. De la seua banda, el centre privat-concertat MNC1 se situa en el barri històric de Baix Vila, al Districte 1. És important remarcar, a més, que MNP1 capta el

<sup>9</sup> Igual com s'esdevenia en relació a la proporció nats a Catalunya i a la resta de l'Estat (Taula 5.3).

seu alumnat de dues escoles públiques d'infantil i primària ubicades en barris de perfil clarament diferenciat. Una es troba al Districte 3 i en ple barri de L'Erm, que històricament ha concentrat majors percentatges de població nascuda a la resta de l'Estat i a l'estranger. En l'anàlisi qualitativa m'hi referiré com a CEIP1. L'altra escola, a què faré referència com a CEIP2, està situada en canvi al barri de La Salut, al Districte 4, en què trobem el major percentatge de persones que saben parlar català. De fet, l'alumnat d'aquestes dues escoles primàries presenta un perfil clarament diferenciat quant als usos lingüístics a la llar. Si ens fixem en la llengua amb progenitors dels estudiants de 6é de primària, a CEIP1 hi predominen els castellanoparlants (53,0%), seguits dels al·loglots (36,7%) i a molta distància dels catalanoparlants (6,1%) i els bilingües amb progenitors (4,1%). En canvi, a CEIP2 hi predominen de manera molt clara els catalanoparlants (62,3%), seguits de grups equiparables de castellanoparlants (17,0%) i al·loglots (17,0%) i finalment d'un 3,8% de bilingües amb progenitors. De la seua banda, MNC1 no ofereix educació infantil i primària però hi té adscrita una escola privada-concertada d'infantil i primària que se situa ben a la vora, al barri de Baix Vila mateix. MNC2, finalment, capta els estudiants de secundària bàsicament entre el seu alumnat d'infantil i primària; finalitzada l'ESO, els alumnes que continuen a batxillerat i cicles formatius s'han de desplaçar a MNC1 o a MNP1.<sup>10</sup>

### 5.3. Castelló de la Plana

Castelló és la capital de la comarca de la Plana Alta i de la demarcació a què dona nom i la localitat més gran del nord del País Valencià, tot i que es tracta d'una ciutat de demografia mitjana: els seus 173.841 habitants, d'acord amb el Padró municipal d'habitants 2014, la situen com a quarta ciutat del País Valencià, per darrere de València (786.424), Alacant (332.067) i Elx (228.647). A més, fins a la segona meitat del segle XIX Castelló havia estat una ciutat de demografia discreta, eminentment agrícola, amb una certa presència de l'artesania de la corda i també del comerç però sense una indústria pròpiament dita, a diferència d'altres nuclis com l'Alcora i Onda, on la indústria del taulell ja havia iniciat la seua expansió (Ortells 2005: 40-42). No és fins a la implantació del model provincial l'any 1833, i com a conseqüència del seu accés a la capitalitat –i també de la millora de les comunicacions, amb la construcció del tren de València, d'un tren de via estreta que la connectava amb altres ciutats de la Plana i del nou port– que s'hi consoliden algunes indústries, s'hi expandeix el sector del comerç i la ciutat comença a atraure població de l'entorn: els seus habitants es dupliquen ja en el segon tram del segle XIX (Ortells (dir.) 2004: 93). El creixement de la població, continu tot al llarg del segle XX, és impulsat per l'auge del monocultiu de cítrics i la consolidació del sector pesquer i portuari al Grau, el

---

<sup>10</sup> Quan va començar el treball de camp del projecte RESOL a Manlleu (curs 2007-2008), a la ciutat només estaven en funcionament els cinc centres educatius que he esmentat. El curs 2009-2010 s'hi va inaugurar una altra escola pública d'infantil i primària i el curs 2011-2012 un altre institut públic de secundària, batxillerat i cicles formatius, però aquests centres ja no han entrat a formar part de la mostra del projecte atés el seu disseny longitudinal. Sobre les infraestructures educatives de Manlleu, vegeu-ne un mapa interactiu a l'enllaç: <http://arcg.is/11LwHjO> (última consulta: 27/01/2015).

districte marítim; per la implantació i la diversificació de la indústria, en què destaquen el sector del taulell<sup>11</sup> i les indústries pesants –refineria, central tèrmica i planta química– al polígon del Serrallo, també al Grau; i finalment per la potència del seu sector terciari (Ortells (dir.) 2004: 239), el principal sector d'activitat en l'actualitat.

Gran part d'aquesta expansió poblacional –i, com a conseqüència, urbanística– es produeix, com assenyala Ortells (dir.) (2004: 104-113), en les dècades de 1960 i 1970, a causa de les fortes onades d'immigració de les comarques de l'interior de la demarcació i d'altres territoris de l'Estat, especialment d'Andalusia. L'arribada d'aquestes poblacions desborda per complet les previsions del Pla General d'Ordenació Urbana de 1963 i comporta l'aparició de nous barris perifèrics i la fragmentació del compacte urbà amb l'aparició dels anomenats “grups perifèrics”: barris de nova construcció, separats entre ells i respecte el nucli urbà, i en què es concentren 15.000 nous castellonencs i castellonenques al llarg dels 80. Mentrestant, la població nascuda a la ciutat s'agrupa principalment en els barris del centre i en les perifèries històriques. Sobre aquesta base, i en un moment d'expansió econòmica impulsada pel *boom* de la construcció i combinada amb l'envelliment de la població local i l'escassetat de mà d'obra (Gimeno i Bernat 2006: 207-209), es produeix l'arribada de grans contingents de població nascuda a l'estranger, que provoca un ràpid creixement de la població en el període 1999-2010 (Bernat (dir.) 2015: 68-108). Com remarquen els autors d'aquest estudi, en el període que comprén aquests dos episodis immigratoris (1960-2010) Castelló triplica la seua població, una taxa de creixement que supera les mitjanes provincial, autonòmica i estatal (*ibíd.*: 69).

El *Gràfic 5.15*, que representa l'evolució de la població de Castelló al llarg del segle XX, fa evident que la principal embranzida al creixement de la població es produeix, després de dècades de creixement sostingut, entre 1960 i 1981. En aquest període arriben a la ciutat, d'acord amb Ortells (dir.) (2004: 123), desenes de milers de persones nascudes a Andalusia, Castella–La Manxa i l'Aragó –gairebé en exclusiva a la demarcació veïna de Terol– però també a les comarques d'interior de la demarcació, una població que té el català o el castellà com a llengua familiar en funció de la procedència: català en el cas d'Els Ports, el Maestrat i l'Alcalatén, castellà en el cas de l'Alt Palància i el Baix Millars. Com mostra el gràfic, com a resultat d'aquesta immigració la població de la ciutat es duplica en 20 anys i passa de 62.493 habitants 126.464 entre 1960 i 1981. Un creixement que es prolonga en la dècada dels 80, però ara a causa del creixement vegetatiu de la població, d'un 1% en aquest període.

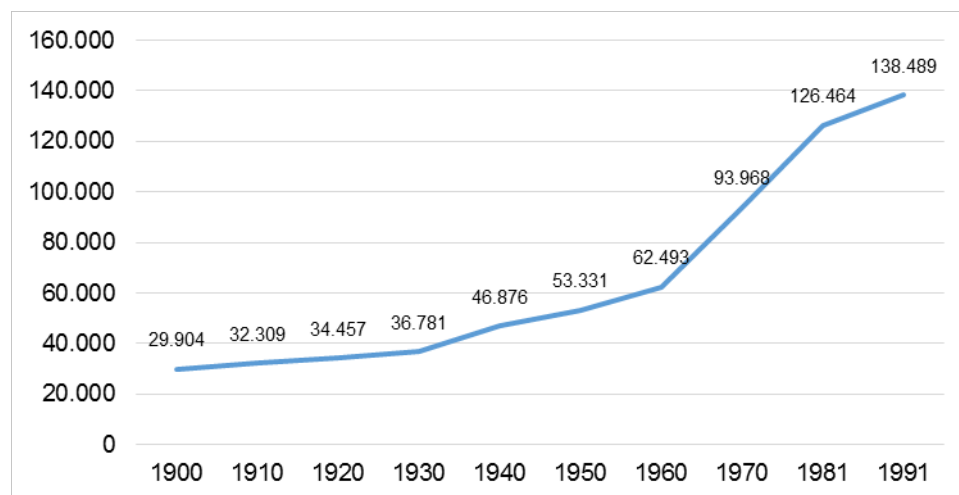
Com a Mataró i Manlleu, i donat que l'arribada massiva de nats a la resta de l'Estat s'interromp a finals de la dècada dels 70, les dades sobre el lloc de naixement d'aquest grup l'any 2014 permeten aproximar-se de manera força fiable als principals orígens de la població immigrada a la ciutat entre 1960 i 1980 (*Gràfic 5.16*). Els nats a Andalusia tornen a

---

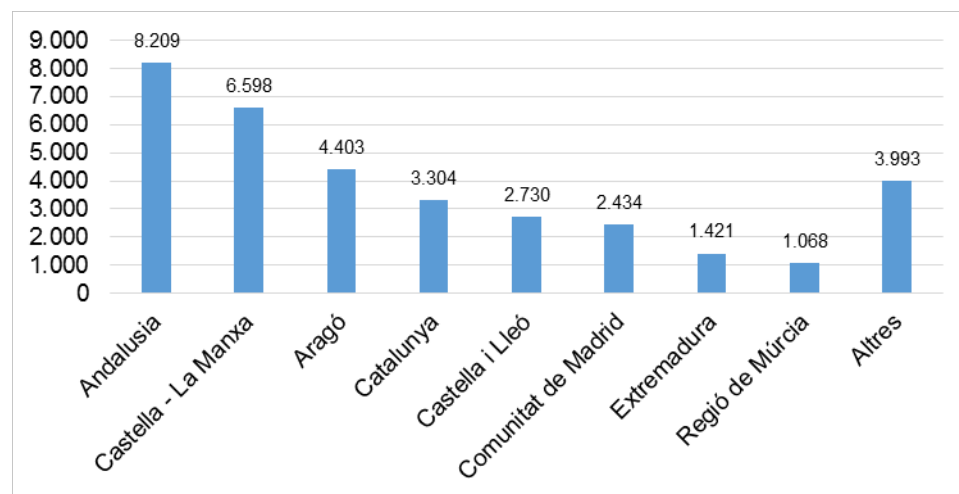
<sup>11</sup> La indústria ceràmica ha estat el motor econòmic de les comarques de Castelló en els segles XIX i XX. En aquest camp, però, Castelló s'ha situat sempre per darrere de nuclis com l'Alcora, Onda i més endavant Vila-real en nombre de fàbriques i treballadors i en producció total (Ortells 2005).

situar-se en primer lloc, a força distància del segon grup més nombrós, en aquest cas els nats a Castella–La Manxa, i encara més del tercer, els nats a l’Aragó. Els segueixen a una certa distància els nats a Catalunya, Castella i Lleó i Madrid; i amb una presència més escadussera els nats a Extremadura i Múrcia. Així doncs, l’origen de la població nascuda a la resta de l’Estat és més variat que a Mataró i Manlleu, i les diferències entre grups no són tan acusades com en aquestes localitats, en què la predominança dels andalusos era molt més evident.

Gràfic 5.15. Evolució de la població. Castelló, 1900-1991. Nombres absoluts (Font: elaboració pròpia a partir de les sèries històriques de població, IVE)



Gràfic 5.16. Lloc de naixement (comunitats autònomes) dels nats a la resta de l’Estat. Castelló, 2014. Nombres absoluts. (Font: elaboració pròpia a partir del Padró municipal d’habitants, IVE)



Els efectes sociolingüístics d’aquesta immigració, molt majoritàriament castellanoparlant, i de la seua ubicació en els “grups” i els barris perifèrics de nova construcció (Ortells (dir.) 2004: 104-113) no són, tampoc, tan palpables com en el cas de Manlleu i sobretot de Mataró. En aquestes ciutats, la ubicació de la població autòctona i predominantment catalanoparlant en els barris del centre i de les poblacions immigrades i predominantment castellanoparlants en barris perifèrics originava forts contrastos entre barris pel que fa al coneixement i l’ús del català. A Castelló, en canvi, la plasmació sociolingüística de la

distribució desigual de les poblacions queda mediatitzada per dos fenòmens: en primer lloc, no s'ha de perdre de vista que un percentatge minoritari però significatiu d'aquestes immigracions són persones nascudes en comarques catalanoparlants de l'interior de la demarcació, com s'ha comentat adés, i també a Catalunya, com plasma el *Gràfic 5.16*. Així, en determinats barris de la perifèria de la ciutat –no tant en els “grups”– una proporció variable de la nova població devia tenir el català com a llengua d'ús –si més no– familiar. En segon lloc, i això representa una novetat respecte els casos de Mataró i Manlleu, perquè en els barris del centre (Centre) i de la perifèria històrica de la ciutat (Raval del Nord, Raval del Sud, Avinguda del Rei-Ribalta, Avinguda del Mar i el districte portuari del Grau de Castelló)<sup>12</sup> s'hi haurien produït, d'acord amb Montoya i Mas (2011: 197-206), processos d'interrupció de la transmissió familiar del valencià de diferent intensitat. La interrupció s'hauria originat entre els sectors benestants del barri del Centre a finals del segle XIX, s'hauria propagat més endavant a la resta de barris històrics, i s'hauria intensificat en les dècades de 1950 i 1960 amb l'extensió a altres barris i entre unes classes populars en procés de mobilitat social ascendent. Quan s'inicia la primera gran immigració, doncs, el castellà és ja la llengua inicial i habitual d'una part més o menys significativa de la població autòctona.

Malauradament, no disposem de dades sobre transmissió o usos lingüístics desagregades per barris o districtes, que ens permetrien precisar més l'abast d'aquests fenòmens i la distribució dels dos grups lingüístics en l'espai urbà. Sí que tenim, en canvi, dades que ens permeten aproximar-nos a l'estat de la transmissió del català al conjunt de la ciutat en diferents etapes. L'enquesta sociològica a la ciutat de Castelló, duta a terme pel Servei d'Investigacions i Estudis Sociolingüístics (SIES) de la Generalitat Valenciana, indicava que el 1995 un 43,76% dels castellanencs feien un ús predominant del valencià a casa, per un 50,9% que hi emprava de manera predominant el castellà (SIES 1995). El 2004, amb un contingent significatiu de “nous immigrants” ja instal·lats a la ciutat, l'enquesta AVL04 assenyalava que un 36,5% dels castellanencs parlen “prioritàriament en català” amb els seus progenitors, per un 49,2% que hi parlen castellà i un 6,6% que hi parlen altres llengües (Fabà i Montoya 2012, 226-29). Aquesta enquesta, a més, permetia diferenciar els usos a casa en funció de l'interlocutor: quan es tractava dels usos amb els fills, només un 28,7% dels enquestats amb descendència hi parlava en català. En conseqüència, es pot afirmar que a Castelló –com a les altres tres grans ciutats valencianes– la interrupció de la transmissió del català ha continuat activa fins a l'actualitat. Així ho testimonien també diferents recerques en centres d'educació primària i secundària de la ciutat, que detecten caigudes de diferent intensitat en l'ús del català entre la generació dels progenitors i la dels enquestats (Ferrando *et al.* 1989; Forner 2009; Prats 2003).

Així doncs, en el tombant de mil·lenni trobem una població autòctona concentrada en els barris del centre i la perifèria històrica, però que ha començat a desplaçar-se cap a barris

---

<sup>12</sup> Nomenclatura a partir d'Ortells (dir.) (2004: 126).



residencials de nova creació a l'extraradi de la ciutat (Ortells (dir.) 2004, 134-39), i que té el castellà i el català en diferents proporcions com a llengües inicials i d'ús familiar; i una població al·lòctona nascuda a altres territoris de la demarcació o a la resta de l'Estat, concentrada en els barris perifèrics de nova construcció i els "grups", i que té molt majoritàriament el castellà com a llengua inicial i d'ús familiar. És sobre aquest teló de fons que comencen a arribar a la ciutat nous contingents de població immigrada, ara amb diferents orígens i també diferents llengües inicials, que acaba de dibuixar el panorama de la població tal com la coneixem avui dia (Ortells (dir.) 2004: 144-151; Bernat (dir.) 2015: 68-109). Són aquests castellanencs d'adopció els que, com indica l'Ajuntament de la ciutat mateix, han sustentat en exclusiva el creixement de la població en la primera dècada del segle XXI, ja que el contingent de persones amb nacionalitat espanyola s'ha mantingut estancat entre el 2000 i el 2010 (Ajuntament de Castelló de la Plana 2010: 14).

El *Gràfic 5.17* representa l'evolució de la població de Castelló segons el seu lloc de naixement en el període 2000-2014. Com es pot veure, en aquesta etapa els nats a l'estranger creixen de manera exponencial i passen del 3,47% de la població l'any 2000 al 21,56% i un total de 38.950 l'any 2010, quan s'arriba al màxim registrat. De fet, però, l'esclat de la crisi el 2008 ja havia provocat un alentiment de les arribades, i el saldo migratori havia estat negatiu a partir de 2010 (Bernat (dir.) 2015: 80) i molt especialment entre 2013 i 2014, quan els nats a l'estranger se situen en 32.187 i el 18,52%. Amb tot, els nats a l'estranger són responsables del 94,31% del creixement de la població en el període 2000-2014. En la mateixa etapa, igual que a Mataró i Manlleu, es produeix una reducció del contingent de nats a la resta de l'Estat i un creixement sostingut dels nats als TLC, entre els quals cal comptar-hi ja un nombre significatiu de descendents de nats a la resta de l'Estat i, de manera creixent, a l'estranger.<sup>13</sup>

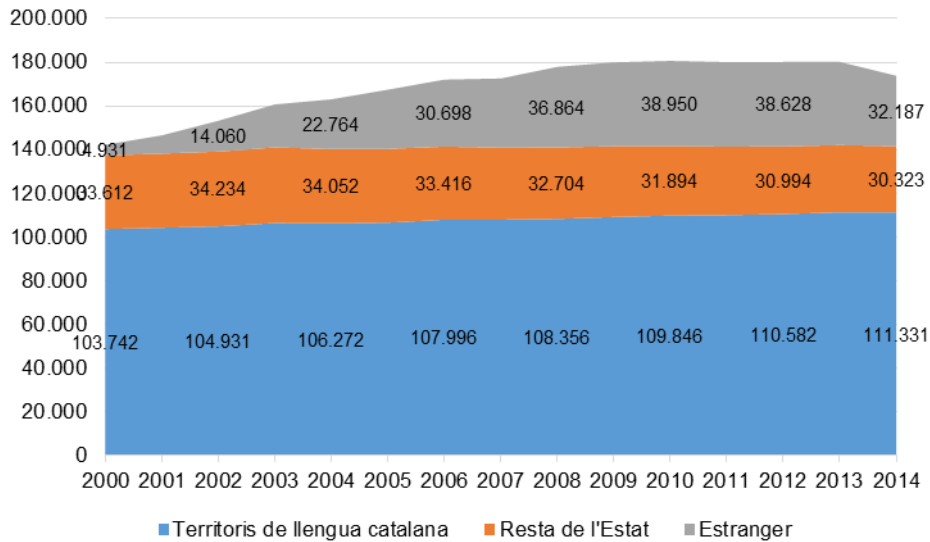
Pel que fa a l'origen d'aquests nous immigrants, el *Gràfic 5.18* mostra que gairebé dos terços del total són nats a la Unió Europea i a la resta d'Europa, seguits a força distància dels nats a Amèrica –20% del total, un 84% dels quals són llatinoamericans– i els nats a l'Àfrica –12% del total, molt majoritàriament magribins– i, finalment, els nats a l'Àsia. Una mirada per països d'origen (*Gràfic 5.19*) situa els romanesos, de lluny, com a primera comunitat immigrada: el 2014 donen compte del 54,12% de la població al·lòctona i del 10,02% de la població total de la ciutat –sobre la centralitat d'aquest col·lectiu entre la població immigrada a la ciutat, vegeu Ajuntament de Castelló de la Plana (2010: 15-20); Bernat (dir.) (2015: 130-133); Gimeno i Bernat (2006: 207-217); Ortells (dir.) (2004: 146-147). Els segueixen a molta distància els nats al Marroc, la principal comunitat immigrada fins a 1998 (Bernat (dir.) 2015: 118); encara en relació a l'Àfrica, hi ha dues comunitats significatives d'algerians i nigerians. Pel que fa als nats a Amèrica, hi destaquen els colombians, que

---

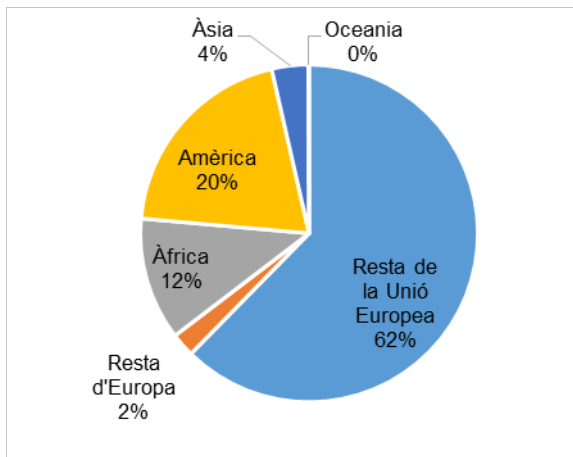
<sup>13</sup> Com indica Bernat (dir.) (2015: 103-104), l'any 2008 el 31,2% dels naixements a la demarcació de Castelló són de fills de mares amb nacionalitat estrangera; tot i que d'aleshores ençà la crisi ha provocat una reducció dels nous naixements que ha impactat amb més intensitat aquest col·lectiu.

representen el 30% de tots els al·lòctons nats en aquest continent, seguits dels nats al Perú, l'Argentina i el Brasil. Més de la meitat dels nats a l'Àsia són d'origen xinès, i finalment hi ha un grup significatiu de persones nascudes a França.

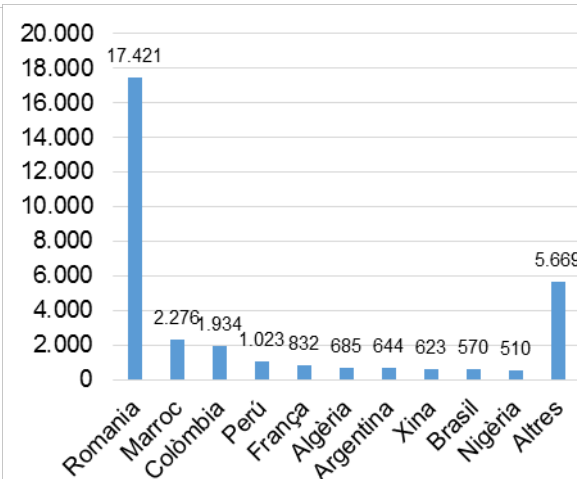
Gràfic 5.17. Evolució de la població segons lloc de naixement. Castelló, 2000-2014. Nombres absoluts (Font: elaboració pròpia a partir del Padró municipal d'habitants, IVE)



Gràfic 5.18. Continent de naixement de la població nascuda fora del País Valencià i la resta de l'Estat. Castelló, 2014. Percentatges (Font: elaboració pròpia a partir del Padró municipal d'habitants, IVE)



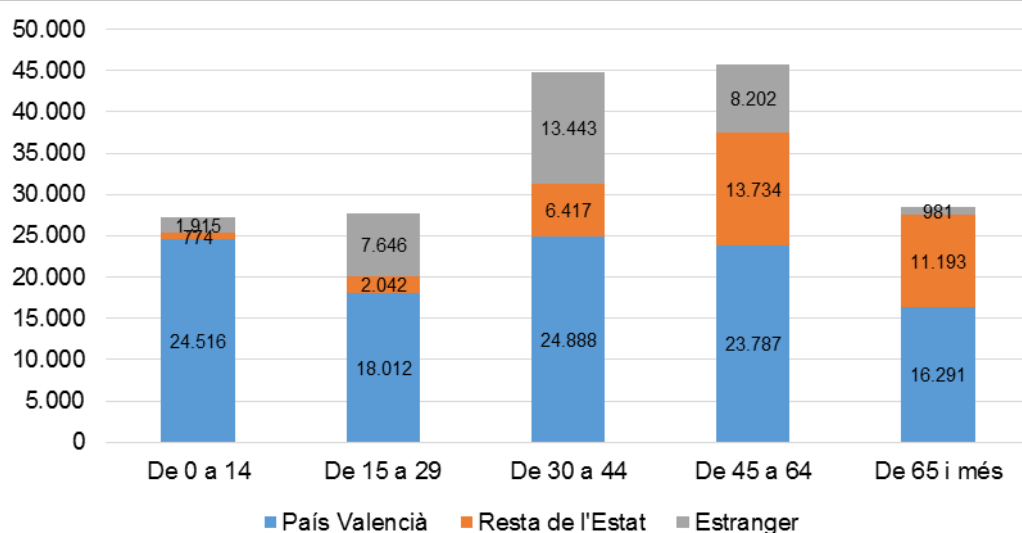
Gràfic 5.19. Principals països de naixement de la població nascuda fora del País Valencià i la resta de l'Estat. Castelló, 2014. Nombres absoluts (Font: elaboració pròpia a partir del Padró municipal d'habitants, IVE)



Per últim, el Gràfic 5.20 sintetitza el lloc de naixement de la població de la ciutat en diferents franges d'edat l'any 2014 i permet aproximar-se de manera retrospectiva a la cronologia de les dues immigracions descrites. Com a Mataró i Manlleu, els nats a la resta de l'Estat es concentren en les franges d'edat més avançada —són quatre de cada deu majors de 65 i pràcticament un de cada tres habitants d'entre 45 i 64 anys— i la seua presència és ja anecdòtica en les dues franges d'edat més joves. A diferència de Mataró i Manlleu, però, la seua presència és encara significativa en la franja d'edat dels 30 als 44 anys (14,34%), cosa

que podria indicar una certa prolongació del flux de població des de la resta de l'Estat. De la seua banda, els nats a l'estranger es concentren principalment en les franges en edat laboral –entre els 15 i els 64 anys i sobretot en la franja de 30 a 44 anys, en què representen pràcticament un de cada tres habitants– i ja són poc nombrosos en la de 0 a 14, en què el predomini dels nats al País Valencià és absolut.

Gràfic 5.20. Població segons lloc de naixement i edat. Castelló, 2014. Nombres absoluts (Font: elaboració pròpia a partir del Padró municipal d'habitants, IVE)



Com he apuntat adés, la població amb diferents orígens no es troba distribuïda de manera equivalent en els diferents barris i districtes. La *Taula 5.5* permet aproximar-se, a partir del Cens de població i habitatges de 2011, a la composició dels diferents districtes de la ciutat en funció del lloc de naixement de la població, i posar-ho en relació amb la comarca de la Plana Alta i amb el País Valencià. En el conjunt de la ciutat, sis de cada deu habitants són nats al País Valencià, una xifra pràcticament idèntica a la de la comarca de la Plana Alta i sensiblement inferior a la del conjunt del País Valencià. Els nats a la resta de l'Estat són dos de cada deu a la ciutat, un percentatge superior a la mitjana de la Plana Alta i del conjunt del País Valencià. El percentatge de nats a l'estranger torna a ser més alt a Castelló que al conjunt del País Valencià però, en canvi, és lleugerament inferior al registre de la Plana Alta. En comparació amb el conjunt del País Valencià, doncs, la comarca de la Plana Alta i la seua capital han atret majors fluxos de població immigrada, tant de la resta de l'Estat com de l'estranger.

Si ens fixem en la distribució dels tres grups en els diferents districtes, podem distingir-hi diferents perfils. En primer lloc els Districtes 1 i 2, que abasten el barri del Centre i de l'Avinguda del Rei-Ribalta, una de les perifèries històriques de la ciutat: apleguen percentatges similars a la mitjana de nats al País Valencià, els percentatges més baixos de nats a la resta de l'Estat i els més alts, en canvi, de nats a l'estranger. La seua composició és fruit de la poca penetració de la població immigrada des de la resta de l'Estat en el barri del Centre; de l'envelliment del contingent autòcton pel desplaçament de la població jove i

amb fills cap a barris perifèrics de nova construcció (Ortells (dir.) 2004, 134-139); i finalment d'un procés concomitant de degradació del parc d'habitatge, especialment a l'Avinguda del Rei-Ribalta, que ha afavorit l'assentament de nats a l'estranger (Ortells (dir.) 2004: 141, 144-151). En segon lloc els Districtes 3, 5 i 7, que apleguen les àrees de la perifèria històrica de la ciutat –Avinguda del Mar, Raval del Sud i Raval del Nord, respectivament– també presenten característiques comunes: són els tres districtes amb el major percentatge de nats al País Valencià, compten amb un percentatge de nats a la resta de l'Estat proper a la mitjana i finalment amb una menor presència de nats a l'estranger. Les diferències respecte els Districtes 1 i 2 s'entenen si es té en compte la seua posició (relativament) perifèrica, que hauria permés que s'hi instal·laren més nats a la resta de l'Estat durant els 60 i 70; i que no s'han vist tan afectats per la mobilitat del sector jove: de fet, poden haver acollit una part dels autòctons que es mouen del Centre cap a àrees de nova construcció, cosa que explicaria també els percentatges més alts de nats al País Valencià i més reduïts de nats a l'estranger. Un tercer perfil el representen els Districtes 4 i 6, que coincideixen amb les noves perifèries sorgides de l'embranchida de la immigració dels anys 60 i 70, i que acullen els percentatges més baixos de nats al País Valencià i percentatges superiors a la mitjana de nats a la resta de l'Estat i a l'estranger.

Taula 5.5. Població segons lloc de naixement. Castelló (districtes), la Plana Alta i el País Valencià. 2011. (Font: elaboració pròpia a partir del Cens de població i habitatges 2011, IVE)

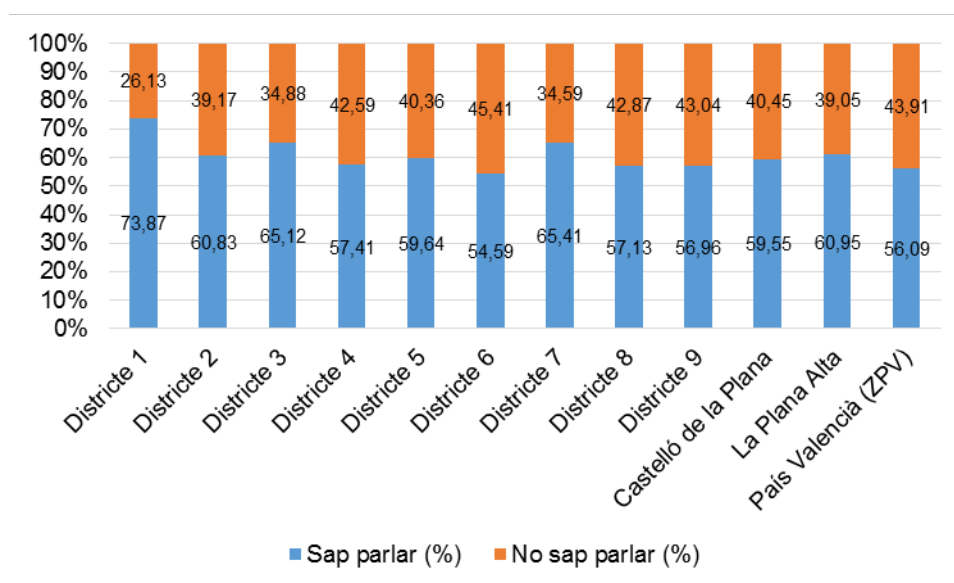
	Total població (n)	Lloc de naixement		
		País Valencià (%)	Resta de l'Estat (%)	Estrangers (%)
<b>Districte 1</b>	4.554	60,39	14,67	24,95
<b>Districte 2</b>	11.156	58,78	16,65	24,56
<b>Districte 3</b>	17.644	64,07	20,91	15,01
<b>Districte 4</b>	33.681	56,76	21,33	21,91
<b>Districte 5</b>	18.268	65,28	22,28	12,44
<b>Districte 6</b>	31.477	56,27	22,36	21,37
<b>Districte 7</b>	24.842	66,79	18,77	14,44
<b>Districte 8</b>	16.621	63,01	16,66	20,33
<b>Districte 9</b>	17.496	58,43	27,21	14,36
<b>Castelló</b>	175.839	60,71	20,87	18,41
<b>La Plana Alta</b>	257.812	60,91	18,90	20,19
<b>País Valencià</b>	5.009.932	65,89	17,06	17,05

Casos a banda els constitueixen, finalment, els Districtes 8 i 9. El Districte 8 abasta algunes zones d'expansió urbanística durant els anys 60 i 70 però representa, fonamentalment, un dels principals pols de creixement de la ciutat en l'actualitat, a l'entorn de la Universitat Jaume I. Així, el districte podria actuar com a focus d'atracció de població jove i de nova arribada, i no tant de la població arribada durant els 60 i 70 i ja instal·lada en altres barris: la major presència de nats al País Valencià i a l'estranger i la proporció baixa de nats a la resta de l'Estat així ho fan pensar. En últim lloc, el Districte 9 coincideix amb el districte marítim

del Grau, separat físicament de la resta de la ciutat, i presenta una estructura bastant diferenciada: és el que concentra més nats a la resta de l'Estat i, en paral·lel, compta amb menys nats al País Valencià i a l'estranger que la mitjana. Una altra idiosincràsia del districte és que presenta la menor concentració de nats a Romania i, per contra, la major de nats al Marroc de la ciutat, tot i que els primers hi continuen predominant (Ajuntament de Castelló de la Plana 2010: 56-57).

El *Gràfic 5.21* ens permet aproximar-nos a l'impacte sobre el coneixement del català (saber parlar) de la distribució desequilibrada de la població segons el lloc de naixement. El percentatge de persones que afirmen que saben parlar català se situa de mitjana en un 59,55%, molt a prop de la mitjana comarcal i per damunt de la mitjana de la zona de predomini lingüístic valencià del País Valencià. És clarament la ciutat de la mostra en què el coneixement del català està en una posició més precària: 10 punts per sota de la mitjana de Mataró (69,75%) i 20 punts per sota de la de Manlleu (79,98%). Pel que fa a la distribució territorial, una mirada ràpida permet reconèixer districtes amb un coneixement del català per damunt de la mitjana –Districtes 3, 7 i sobretot 1– proper a la mitjana –Districtes 2 i 5– i per sota de la mitjana –Districtes 4, 6, 8 i 9. Tot i amb això, i una vegada n'exceptuem el Districte 1, les diferències són poc marcades.

Gràfic 5.21. Coneixement del català (dicotòmic: sap/no sap parlar) de la població de 3 anys i més segons districte. Castelló, 2011 (font: elaboració pròpia a partir de Cens de població i habitatges 2011, IVE)



En una anàlisi més aprofundida cal fer notar que els districtes que se situen per damunt o pròxims a la mitjana de la ciutat (1, 2, 3, 5 i 7) són els que apleguen els barris del centre i la perifèria històrica de la ciutat i els que concentren més nats al País Valencià, si hi descomptem el Districte 8. En efecte, el coneixement del valencià s'associa fortament a la població nascuda al País Valencià: amb dades del mateix Cens de 2011, fins a un 79,2% de la població nascuda al País Valencià sap parlar valencià, un percentatge que es redueix al 37,27% de la població nascuda a la resta de l'Estat i a un 23,41% de la població nascuda a

l'estranger. Tot i això, també hi ha diferències clares entre aquests cinc districtes. Una explicació plausible guardaria relació amb la composició interna dels nats al País Valencià en cada districte, des del punt de vista de l'origen dels seus progenitors i, sobretot, de la transmissió lingüística intergeneracional. Tanmateix, em manquen dades per a validar-ho.

Quant als districtes que se situen per baix de la mitjana, en el cas dels Districtes 4, 6 i 9 es pot establir una relació força lineal entre el coneixement del català inferior a la mitjana i el lloc de naixement de la població, pels percentatges inferiors de nats al País Valencià i superiors de nats a la resta de l'Estat i a l'estranger, en el cas de 4 i 6, i només a la resta de l'Estat, en el cas de 9. Finalment, el Districte 8 mostra una dinàmica pròpia, en què el lloc de naixement de la població podria jugar un paper ambivalent –si bé té més nats al País Valencià i menys nats a la resta de l'Estat, també concentra un percentatge superior de nats a l'estranger.

A diferència de Mataró i Manlleu, com veurem en l'apartat de mètodes, la mostra de Castelló no incloïa tots els centres de secundària de la localitat sinó que es limitava a un conjunt de centres seleccionats per les característiques dels districtes on estaven ubicats.<sup>14</sup> Tant el fet de tractar-se d'un treball individual com la menor implicació de l'administració educativa van fer-me decantar per aquesta opció que permetia mantenir, això no obstant, una certa representació de la diversitat sociolingüística existent a la localitat. Cal dir, amb tot, que com a resultat del trencament de la transmissió intergeneracional del català la diferenciació sociolingüística entre districtes que reflecteixen, en part, les dades sobre el coneixement del català és força més modesta que a Manlleu i, sobretot, que a Mataró. Així ho podrem comprovar també en els capítols d'anàlisi de dades, en què com veurem l'ús del català a les llars dels estudiants és força reduït i relativament homogeni entre centres, i la seua presència es redueix encara més en el camp dels usos amb iguals. On sí que es manifesten més diferències és en la presència d'alumnat nat a l'estranger –i, en relació amb això, en la presència d'al·loglots familiars als centres– tot i que aquestes diferències es troben clarament mediades per la titularitat del centre. En efecte, hi ha diferències estadísticament significatives entre els centres públics i privats-concertats de la mostra tant en relació al lloc de naixement com a l'origen geogràfic familiar de l'alumnat, cosa que apunta de nou a l'existència de processos de segregació escolar (Colom 2012). A més, en relació amb aquesta qüestió sí que es poden detectar certes diferències en la composició de l'alumnat en funció de la ubicació en diferents districtes, tot i que només en el cas centres públics. La *Taula 5.6* sintetitza la informació sobre la ubicació dels centres educatius en els diferents barris i districtes de la ciutat, i indica també els districtes que comprenen les àrees d'influència dels centres, és a dir, d'on capten l'alumnat.

---

<sup>14</sup> Vegeu →6.3.1. *Selecció de les localitats i els centres educatius*.

Taula 5.6. Ubicació i àrees d'influència dels centres educatius de la mostra de Castelló per barris i districtes

Titularitat	Centre	Barri	Districte	Àrea d'influència
<b>Públics</b>	CSP1	Centre	Districte 2	Districtes 1 i 2
	CSP2	Avinguda del Mar	Districte 3	Districtes 3 i 7
	CSP3	Parc de l'Oest	Districte 6	Districtes 5 i 6
	CSP4	El Grau	Districte 9	Districte 9
<b>Privats-concertats</b>	CSC1	Avinguda del Mar	Districte 7	Districtes 3 i 7
	CSC2	Ferrocarril	Districte 5	Districtes 5, 6 i 8

Entre els centres públics hi ha, en primer lloc, CSP1, situat al barri del Centre, en el Districte 2, i que capta l'alumnat dels dos districtes del centre (1 i 2), amb menys nats a la resta de l'Estat i més nats a l'estranger, i amb un coneixement desigual del català.<sup>15</sup> En segon lloc CSP2, situat al barri de l'Avinguda del Mar, en el Districte 3, que capta l'alumnat de dos districtes de la perifèria històrica (3 i 7), amb més nats al País Valencià, percentatges baixos de nats a l'estranger i alts de coneixement del català. En tercer lloc CSP3, situat al barri del Parc de l'Oest, en el Districte 6, que capta l'alumnat dels Districtes 5 i 6, tots dos amb percentatges alts de nats a la resta de l'Estat, però amb una proporció superior de nats al País Valencià i inferior de nats a l'estranger al Districte 5 i a l'inrevés al Districte 6; el coneixement del valencià se situa prop de la mitjana al Districte 5 o lleugerament per sota al Districte 6.<sup>16</sup> El quart i últim, CSP4, està situat al barri del Grau, en el Districte 9, d'on capta tot el seu alumnat, i que es caracteritza per tenir la major concentració de nats a la resta de l'Estat i per un coneixement del valencià inferior a la mitjana. Com he esmentat adés, en aquestes centres, de titularitat pública, sí que es pot constatar un cert efecte de la ubicació del centre sobre la composició de l'alumnat. En concret, afecta els centres CSP1, que concentra un percentatge superior de nats a l'estranger respecte la mitjana dels centres públics, i CSP4, situat en un dels districtes amb menor concentració de nats a l'estranger i que n'escolaritza una mica menys que la mitjana dels centres públics. La ubicació no té cap afectació, en canvi, sobre els dos centres privats-concertats de la mostra, que no escolaritzen cap estudiant nat a l'estranger. Entre aquests hi trobem, en primer lloc, CSC1, situat en el mateix barri i àrea d'influència que l'institut CSP2 però en el Districte 7, en una àrea de població disseminada. CSC2, per últim, s'ubica en una àrea de població disseminada del Districte 5, i capta el seu alumnat dels Districtes 5, 6 i 8, i doncs amb una població heterogènia pel que fa al lloc de naixement i amb un coneixement del valencià lleugerament inferior a la mitjana de la ciutat.

<sup>15</sup> La selecció de la mostra es va fer a partir de dades del Cens de població i habitatges de 2001. En aquell moment, el percentatge de coneixement del valencià se situava en el 60,43% en el Districte 1 i en el 62,00% en el Districte 2, molt més propers que el 2011 i fins i tot amb més competència en el Districte 2. En el conjunt de la ciutat, el coneixement se situava en un 57,24%, i a la resta de districtes en els següents percentatges: 61,45% (3), 60,02% (4), 49,77% (5), 49,93% (6), 66,06% (7), 55,81% (8) i 50,76% (9).

<sup>16</sup> En el Cens de 2001, els Districtes 5 i 6 apareixien com a districtes amb perfils molt similars, amb una presència semblant dels tres grups de lloc de naixement i amb el coneixement del català més baix de la ciutat, cosa que va motivar precisament la selecció de CSP3.

Finalment, cal dir que a diferència de Mataró i Manlleu, als centres de Castelló –com en la resta del sistema educatiu valencià– hi conviuen diferents programes lingüístics en el que he anomenat un *model de línies*. La *Taula 5.7* recull la informació sobre els centres que aplicaven els *programes d'ensenyament en valencià* (PEV) i els *programes d'incorporació progressiva* (PIP) i com es distribuïen les aules de 4t d'ESO per programes dins de cada centre.

Taula 5.7. Programes lingüístics als centres de la mostra de Castelló. Nombre d'aules

Titularitat	Centre	Programa d'estudis	Programa lingüístic		
			PEV	PIP	
Públics	CSP1	4t ESO	2	2	
		PDC	--	1	
		PQPI	--	1	
	CSP2	4t ESO	3	1	
		PDC	--	1	
	CSP3	4t ESO	4	--	
		PDC	--	1	
	CSP4	4t ESO	2	--	
		PDC	--	1	
		PQPI	--	1	
	<b>Total públics</b>			11	9
	Privats-concertats	CSC1	4t ESO	--	2
			PDC	--	1
		CSC2	4t ESO	--	1
<b>Total privats-concertats</b>			--	4	
<b>Total</b>			11	13	

Dels sis centres seleccionats per al treball de camp a Castelló, els únics que oferien PEV eren els centres públics.<sup>17</sup> En tots hi conviuen aules del PEV i aules del PIP, tot i que a CSP3 i a CSP4 el PIP només s'aplicava als *Programes de Diversificació Curricular* (PDC)<sup>18</sup> i als *Programes de Qualificació Professional Inicial* (PQPI),<sup>19</sup> dissenyats per a proveir una qualificació

<sup>17</sup> L'únic dels deu centres d'ensenyament secundari privats i privats-concertats de la ciutat que oferia el PEV (juntament amb el PIP) en el moment del disseny de la mostra va rebutjar prendre part de l'estudi. El curs 2015/2016 continuava sent l'únic centre fora dels públics que oferia el PEV. Font: <http://www.cece.gva.es/ocd/areacd/val/guiadecentros.asp> (última consulta: 27/10/2015).

<sup>18</sup> Es regeixen per l'Ordre de 16 de juny de 2008, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regula el programa de diversificació curricular en l'educació secundària obligatòria i s'adrecen als alumnes amb "dificultats generalitzades d'aprenentatge" en els primers cursos de l'ESO, que estan "en risc evident de no assolir els objectius i les competències bàsiques de l'etapa cursant el currículum ordinari" però que tenen un "interés fundat d'obtenir el títol de Graduat en Educació Secundària Obligatòria". Document accessible a: [http://www.docv.gva.es/datos/2008/06/20/pdf/2008\\_7629.pdf](http://www.docv.gva.es/datos/2008/06/20/pdf/2008_7629.pdf) (última consulta: 27/10/2015).

<sup>19</sup> Es regeixen per l'Ordre de 19 de maig de 2008, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regulen els programes de qualificació professional inicial en la Comunitat Valenciana –més endavant, l'Ordre 60/2010 de 5 de juny, de la Conselleria d'Educació en modifica alguns articles– i s'adrecen a diferents perfils de majors de 16 anys que no han obtingut el Graduat en Educació Secundària Obligatòria: els que encara dins del sistema educatiu "desitgen una inserció professional primerenca", els que "es troben en greu risc d'abandó escolar, sense titulació i/o amb un historial d'absentisme escolar degudament documentat" o els que tenen "necessitats



acadèmica bàsica a estudiants orientats al mercat laboral –és remarcable que els programes orientats a la inserció laboral adopten el castellà com a llengua vehicular i es reserve els PEV per a l'alumnat orientat al batxillerat. Com veurem, i com pronostiquen Fuenmayor, Granell i Villareal (2003) i Colom (2012), en dos dels centres públics, CSP1 i CSP2, es detecta una diferència significativa entre els grups PEV i dels PIP pel que fa a la presència d'alumnat nat a l'estranger, cosa que es manifesta també en els usos a la llar. En aquest aspecte, cal dir que si bé l'ús del català és una mica més present a les llars de l'alumnat dels PEV, la diferència entre programes no és gaire marcada, com veurem.

## PART III. MÉTHODES

## 6. Mètodes

El germen d'aquesta tesi és la meua incorporació com a investigador en formació al grup de recerca en sociolingüística educativa del CUSC-UB<sup>1</sup> i al projecte RESOL, l'any 2011. Iniciar la tesi en el marc del projecte ha tingut conseqüències clares en la selecció de la mostra i els mètodes de generació de dades, com explique tot seguit. L'empremta és patent a Mataró i Manlleu, localitats incloses en el disseny general, i perceptible però més atenuada a Castelló, seleccionada *ad hoc* per al projecte de tesi. L'obertura i la confiança amb què l'equip del CUSC-UB ha acollit la meua aproximació a les dades ha possibilitat que la meua trajectòria investigadora, marcada pel pas per la Universitat Oberta de Catalunya com a becari predoctoral (2013-2016) i per la Universitat de Lancaster, Anglaterra, com a investigador visitant (setembre-desembre del 2014) es facen sentir amb més claredat en el tractament i l'anàlisi de dades.

Aquest capítol comença amb un esbós del disseny general de RESOL i continua amb la presentació dels mètodes emprats en la tesi: la tria dels instruments de generació de dades, els criteris de selecció dels participants i el disseny de la mostra, el desenvolupament del treball de camp i finalment el tractament i l'anàlisi de les dades.

### 6.1. El projecte RESOL

El projecte RESOL, radicat al Departament de Filologia Catalana de la UB i que té F. Xavier Vila com a investigador principal, és un projecte longitudinal que combina mètodes quantitatius, qualitatius i experimentals per a analitzar l'impacte de l'escolarització en els coneixements, usos i actituds lingüístiques d'una mostra d'estudiants de Catalunya, Mallorca i les comarques centrals de la Franja (Bretxa i Vila 2012; Comajoan *et al.* 2013; Bretxa *et al.* 2016). El projecte, en realitat successió de projectes consecutius,<sup>2</sup> té un disseny longitudinal panel i consta de quatre onades de treball de camp amb els mateixos participants. D'aquesta manera s'exploren els canvis de l'alumnat en temps real, des de 6é de primària (primera onada) a 1r d'ESO (segona), 4t d'ESO (tercera) i 2n de batxillerat i cicles formatius (quarta). Per a facilitar el seguiment i restringir les pèrdues de participants es va descartar la selecció d'una mostra representativa de centres educatius de cada territori. Es va optar, per contra, per estudiar la totalitat de la població escolar d'un nombre limitat de municipis que per la seua estructura poblacional i demolingüística permetien reproduir

<sup>1</sup> Lloc web: <http://www.ub.edu/cusc/sleducativa/> (última consulta: 31/08/2016).

<sup>2</sup> Es tracta de *Resocialització i llengües (RESOL): els efectes lingüístics del pas de l'educació primària a secundària en contextos plurilingües* (HUM2006-05860/FILO), finançat pel Ministeri d'Educació i Ciència i *Resocialització lingüística en educació secundària (RESOLSEC)* (FFI2009-09968) i *Plurilingüisme social i educació secundària (no obligatòria) (RESOL3)* (FFI2012-39285-C02-01), finançats pel Ministeri d'Economia i Competitivitat. També n'exploten el corpus de dades els projectes *Diversitat sociocultural i autoconfiança lingüística* (convocatòria Recercaixa 2012) i *Impacte del model escolar català en la integració sociocultural i lingüística de l'alumnat immigrant* (convocatòria Recercaixa 2015; IP: Vanessa Bretxa), finançats per l'Obra Social La Caixa i l'Associació Catalana d'Universitats Públiques.

en certa mesura la diversitat sociolingüística del territori. La *Taula 6.1* resumeix la mostra a l'inici del projecte.

Taula 6.1. Mostra del projecte RESOL a 6é de primària (adaptat a partir de Bretxa i Vila 2014: 112; Comajoan *et al.* 2013: 42)

Territori	Localitats	Nombre de participants
Catalunya (Àmbit Metropolità de Barcelona)	Mataró	1.017
	Sant Joan Despí	248
	Sant Just Desvern	159
Catalunya (Fora de l'Àmbit Metropolità de Barcelona)	Manlleu	192
	Balaguer	201
Comarques centrals de la Franja (Baix Cinca i Llitera)		245
Mallorca		536

L'altre tret diferencial del projecte és la combinació de mètodes quantitius, qualitius i experimentals per a aproximar-se als coneixements, usos i discursos sobre les llengües dels estudiants. El primer mètode de generació de dades és un *qüestionari sociolingüístic* emplenat per tots els estudiants de les diferents localitats, l'única tècnica aplicada en les quatre onades de treball de camp del projecte. Fora del disseny general del projecte, vaig fer servir una versió adaptada del qüestionari per al treball de camp amb estudiants de 4t d'ESO a diferents centres de Castelló. En segon lloc, la recerca constava de *proves de competència oral* en català i castellà i d'*entrevistes semiestructurades en grup* amb una submostra dels estudiants de Mataró i Manlleu. Les proves de competència constaven d'una tasca acadèmica i una d'interactiva que cada participant completava en català i en castellà davant d'investigadores diferents. Les proves es van dur a terme quan els participants feien 6é de primària, 1r d'ESO i 4t d'ESO, i es van enregistrar en vídeo. Finalment, el projecte incloïa entrevistes semiestructurades en grup amb els mateixos participants de les proves de competència, agrupats segons la llengua inicial, que també es van dur a terme a 6é de primària i 1r i 4t d'ESO i es van enregistrar en vídeo. A aquest apartat cal sumar-hi les entrevistes que vaig dur a terme amb estudiants de 4t d'ESO a Castelló, fora del disseny general del projecte.

## 6.2. Generació de dades

Aquesta tesi combina mètodes quantitius i qualitius de generació i anàlisi de dades per a descriure i interpretar els usos lingüístics en diferents espais de socialització dels estudiants de 4t d'ESO de Mataró, Manlleu i Castelló. La tesi abasta per tant dues de les tres "potes" metodològiques del projecte RESOL i combina dos instruments de generació de dades: qüestionaris sociolingüístics i entrevistes semiestructurades en grup.<sup>3</sup> En aquest sentit, em situe en la perspectiva dels *mètodes combinats (mixed methods)* (Creswell 2008), que permeten aprofitar les fortaleces i compensar les limitacions de cadascuna de les aproximacions.

<sup>3</sup> El projecte de tesi contemplava la possibilitat de dur a terme proves de competència també a Castelló; vaig descartar de seguida aquesta possibilitat atesa la gran quantitat de dades aportades pels qüestionaris i les entrevistes, a bastament suficients per a la realització de la tesi.

D'una banda, les dades quantitatives permeten conèixer la freqüència i la distribució dels usos del català, el castellà i altres llengües en els diferents espais de socialització –llar, aula i grups d'iguals– a cadascuna de les localitats. De l'altra, les dades qualitatives-discursives ens aproximen les experiències, posicionaments i avaluacions dels estudiants quan recontextualitzen en el discurs les seues pràctiques en aquests espais.

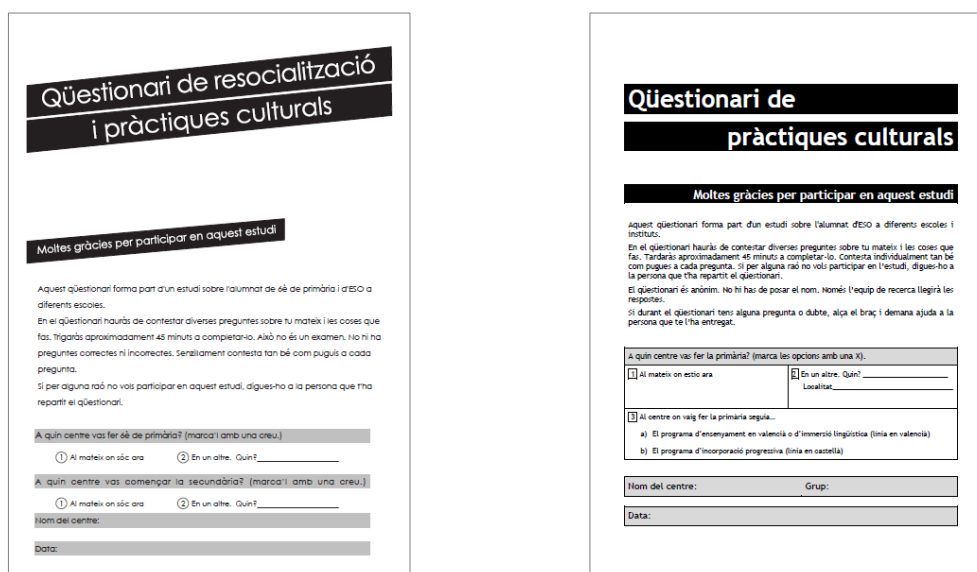
### 6.2.1. Qüestionaris sociolingüístics

En la recerca sociolingüística els qüestionaris són eines molt útils per a aconseguir, de manera eficient i relativament econòmica, informació declarada sobre coneixements, usos i actituds lingüístiques de grans poblacions a partir d'una mostra (Codó 2008: 171-175; Creswell 2008: 12). Com a contrapartida, el format estandarditzat i tancat de les preguntes i les opcions de resposta restringeixen en certa mesura la profunditat del coneixement que aporten. És en aquest sentit que Codó recomana que “[i]f contextually rich accounts of bilingual phenomena are desired, questionnaires are best employed in combination with other types of data, such as participant observation, recordings of social interaction, ethnographic notes, and interviews” (2008: 171).

L'objectiu dels qüestionaris és obtenir dades quantificables que permeten analitzar la freqüència i distribució dels fenòmens a analitzar: en el cas que ens ocupa, els usos del català, el castellà i altres llengües a la llar, a l'aula i amb companys de classe dels estudiants de 4t d'ESO de Mataró, Manlleu i Castelló en funció de la localitat, del programa lingüístic i del seu posicionament respecte diferents variables sociodemogràfiques i sociolingüístiques. Per a facilitar la quantificació les preguntes i les opcions de resposta han de ser tancades i en format de resposta múltiple, d'escala, etc. Cal a més un cert esforç perquè les categories seleccionades siguin rellevants i consistents amb la realitat i les experiències dels participants (Codó 2008: 173). La lògica de l'anàlisi és de caràcter deductiu: es parteix d'una sèrie d'hipòtesis formulades a partir del marc teòric, que es tracten de corroborar o refutar mitjançant l'anàlisi estadística de les dades; l'objectiu últim és acabar creant nova teoria a partir de l'evidència obtinguda (Creswell 2008: 6-7). És per això que en la fase de disseny del qüestionari cal parar esment que les diferents preguntes abasten tots els indicadors i conceptes previstos en el marc teòric i les hipòtesis (Quivy i Campenhoudt 1997).

En aquesta recerca he emprat el qüestionari dissenyat per l'equip del projecte RESOL, que s'estructura en diferents blocs que proporcionen dades sociodemogràfiques; sobre ús del temps i activitats extraescolars; lleure i consum cultural; competència declarada en català, castellà, anglés i altres llengües; usos lingüístics familiars, a l'aula i en les xarxes socials dels participants; i confiança i actituds lingüístiques. Per a més detalls sobre l'elaboració del qüestionari i les fonts de les diferents preguntes, vegeu Bretxa (2014: 130-133).

Il·lustració 6.1. Portada dels qüestionaris administrats als estudiants de 4t d'ESO de Mataró i Manlleu (esquerra) i de Castelló (dreta)



Per al treball de camp a Castelló vaig adaptar la versió emprada en la tercera onada del projecte (4t d'ESO):<sup>4</sup> (a) vaig substituir dues preguntes de caràcter obert sobre la professió dels progenitors –43 i 44– per dues preguntes amb opcions tancades, una millora incorporada també en la versió de la quarta onada; (b) vaig substituir “català” per “valencià” en totes les referències a la llengua i en la pregunta 36, sobre identificació nacional; (c) en lloc de preguntar pel centre on havien fet 6é de primària i on havien començat la secundària –preguntes d’interès pel disseny longitudinal del projecte– preguntava pel centre on havien cursat la primària i els demanava en quin programa lingüístic, PEV o PIP, havien estat escolaritzats; (d) vaig adaptar alguns trets morfològics i lèxics a l’estàndard valencià: seva>seua; petit>menut; etc. Tenint en compte el caràcter subsidiari del català com a llengua institucional en els programes d’incorporació progressiva, vaig produir-ne també una versió castellana.

### 6.2.2. Entrevistes semiestructurades en grup

L’entrevista és una de les tècniques fonamentals i més àmpliament utilitzades en la recerca qualitativa en ciències socials (Mason 1996: 35-59; Marvasti 2004: 14-33; Rapley 2007) i en els diferents corrents de la sociolingüística, des de la sociolingüística variacionista (Labov 1984) a la d’inspiració antropològica (Codó 2008; Blommaert i Jie 2010: 42-58) i també, és clar, en la sociolingüística catalana (Boix 1999; Pradilla 1999b). La concepció i l’aproximació a aquesta tècnica ha anat canviant en les darreres dècades. En un primer moment, es tracta de reduir els biaixos en la presentació i l’estil comunicatiu de l’entrevistador per a evitar la “contaminació” de les dades i influir com menys millor en el contingut proposicional –en el cas de la sociolingüística variacionista, es tracta de preservar al màxim els trets de la parla espontània i de mitigar els efectes de la *paradoxa de l’observador*

<sup>4</sup> Vegeu totes les versions del qüestionari utilitzades per a aquest estudi a l’*Annex 1. Qüestionaris*.

(Labov 1972).<sup>5</sup> En l'actualitat, hi ha tot un seguit d'autors que no només reconeixen aquesta "contaminació" de les dades com una característica inevitable de l'entrevista sinó que reivindiquen precisament la necessitat de considerar-la de ple com a esdeveniment social i interaccional i d'incorporar a l'anàlisi els procediments pels quals l'entrevistador i el(s) participant(s) (co)construeixen i negocien els seus *posicionaments* identitaris, ideològics, etc. durant l'entrevista (Block 2016; vegeu també Abell i Myers 2008; Wortham *et al.* 2011).

Des d'aquesta perspectiva, d'acord amb Codó "there is no external 'truth' to be sought" en el contingut proposicional de l'entrevista, sinó que "people's knowledge and opinions are always constructed in the course of situated communicative events" (2008: 162). És per això que, d'acord amb Mason (1996: 107-110) l'anàlisi de les entrevistes requereix, més enllà d'una lectura *literal* –què diuen les dades– i *interpretativa* –com es poden connectar aquestes dades amb els marcs teòrics i el context més ampli històric, social i polític– un nivell de lectura *reflexiva*, és a dir, una inspecció crítica del rol de l'entrevistador i del context d'interacció en la generació de les dades (Blommaert i Jie 2010: 65-67; Oberhuber i Krzyżanowski 2008: 196-98). A més, i en tant que mètode qualitatiu, la lògica d'anàlisi és en aquest cas de caràcter inductiu: tot i que es parteix d'un marc teòric previ que guia les preguntes de recerca –i, és clar, també el disseny del qüestionari– el coneixement i la teoria es produeixen a partir de l'anàlisi i la interpretació de les dades, "with the inquirer generating meaning from the data collected in the field" (Creswell 2008: 9).

Situats en aquest marc, cal assumir que les entrevistes no proporcionen accés als usos lingüístics dels adolescents pròpiament. Tant la recontextualització dels usos com els posicionaments envers les llengües dels participants poden estar sotmesos a certes dosis de *treball d'imatge* (*face-work*) (Goffman 1967) per a situar-los més a prop de posicions menys marcades, políticament correctes o més alineades amb (les expectatives sobre) el posicionament de l'entrevistador. També hi influeix, és clar, el marc d'interacció: les particularitats de l'entrevista com a gènere discursiu, el to més aviat formal i el caràcter poc o molt estructurat del guió, l'escenari en què té lloc i els interlocutors, etc. Sense perdre de vista els condicionants, és clar que les entrevistes continuen proporcionant informacions molt valuoses sobre els marcs normatius cap als quals s'orienten els parlants quan avaluen i (des)legitimen les pràctiques pròpies i alienes (van Leeuwen 2008); ens permeten accedir a les experiències i els significats de què es carreguen per a ells aquestes pràctiques; o conèixer les categories que guien la construcció i la representació de les identitats socials significatives per als adolescents; entre altres. Així, a l'hora d'avaluar la *validesa* del mètode i de les dades cal tenir en compte més aviat "whether or not it measures, explicates or illuminates whatever it claims to measure, explicate or illuminate" (Mason 1996: 89). Les entrevistes proporcionen dades vàlides sobre les experiències lingüístiques dels adolescents sempre que no en fem passar els resultats per una representació fidel dels usos lingüístics

---

<sup>5</sup> Labov la defineix així: "To obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed" (1972: 113).

que tenen lloc, “realment”, en la seua vida quotidiana. A més, amb totes les prevencions epistemològiques que calen a l’hora d’analitzar dades elicitades, no observades, no es pot perdre de vista que optar per l’entrevista com a mètode de generació de dades m’ha permès cobrir una mostra molt més àmplia que no m’hauria permès una anàlisi etnogràfica d’un sol o d’un conjunt limitat de centres, que sí que m’haurien possibilitat observar les pràctiques.

La tècnica seleccionada, l’*entrevista semiestructurada en grup*, presenta paral·lelismes importants amb una altra tècnica d’ús freqüent en la recerca qualitativa: el *grup de discussió focalitzat* o *focus group* (Bloor *et al.* 2001; Marvasti 2004: 22-25; Krzyżanowski 2008). De fet, la frontera entre les dues tècniques és més aviat porosa. Marvasti (2004: 22-25) apunta que existeixen aproximacions més estructurades i menys estructurades al *focus group* i que, en ocasions, que un esdeveniment acabe prenent forma de grup de discussió o d’entrevista depén més de la mesura en què s’hi involucren els participants i en què es genera una dinàmica conversacional que no de la concepció de l’activitat i de les preguntes o dels estímuls que contempla el guió. En aquest sentit, cal dir que tot i que el guió era força exhaustiu i estructurat vaig procurar mantenir un ambient distés i aconseguir que els participants interactuaren entre ells, mitjançant les tècniques de gestió dels silencis i de reformulacions i demandes d’aclariment que apareixen, en general, com a recomanacions per a la “gestió de l’espontaneïtat” en aquest tipus de tècniques (Puchta i Potter 1999; Bloor *et al.* 2001: 37-57).

Ara bé, com subratllen Bloor *et al.* (2001) l’interès del *focus group* com a tècnica rau en el fet que “[it] can be used to generate data on the group meanings that lie behind [...] collective assessments, on the group processes that lead to such assessments, and on the normative understandings that groups draw upon to reach such assessments” (Bloor *et al.* 2001: 17). És aquest aspecte el que em fa decantar pel terme “entrevista en grup”: perquè més enllà del disseny grupal de l’activitat continua latent l’interès per les experiències individuals de cada participant, no només des del punt de vista del disseny del qüestionari sinó també de l’anàlisi, en què els processos pels quals s’arriba a significats i visions normatives de manera col·lectiva perd pes a favor de la comprensió de les trajectòries individuals. Això planteja, d’altra banda, una reflexió sobre l’encert en la tria del mètode. Aquesta tècnica m’ha permès disposar d’una mostra força àmplia tot economitzant alhora el treball de camp, tant pel que fa al nombre d’hores que hi hauríem hagut de destinar jo mateix i els centres com pel que fa al grau d’interferència sobre l’activitat lectiva. Alhora, si bé això m’ha permès accedir a un ventall molt més ampli d’experiències individuals, també ha condicionat un menor aprofundiment en cadascuna de les trajectòries individuals en comparació amb el que proporcionen les entrevistes no estructurades i en profunditat amb un sol individu (Marvasti 2004: 20-22) o les *històries de vida* (Block 2016). Des d’una altra perspectiva, les entrevistes en grup generen un espai que permet contrastar diferents experiències i posicionament envers els comportaments lingüístics, cosa que ha possibilitat que emergiren qüestions que possiblement no ho haurien fet en entrevistes individuals. Cal tenir en compte, finalment, que el fet de tractar-se d’entrevistes en grup comporta una dificultat



afegida en el moment de la transcripció, a causa dels encavalcaments i la parla simultània que entorpeixen i allarguen força el procés.

### 6.2.2.1. *El guió d'entrevista*

El guió de l'entrevista ha patit més mutacions que no el qüestionari en els diferents estadis del treball.<sup>6</sup> El guió emprat inicialment a 4t d'ESO a Mataró, el curs 2010-2011 (V1), estava dissenyat per a obtenir dades sobre canvis longitudinals en els aprenentatges lingüístics, els usos lingüístics en diferents espais de socialització, les pautes de socialització amb iguals, el consum de televisió i ràdio, les representacions i ideologies lingüístiques i les expectatives d'ús lingüístic futur. Amb la meua incorporació al projecte, amb el treball de camp ja iniciat, en vam crear una nova versió (V2), que vam aplicar a la resta dels centres de la localitat i que ampliava l'apartat de representacions per a abastar alguns dels interessos temàtics del meu treball de màster en aquell moment en curs (Flors-Mas 2011). S'hi van incorporar qüestions sobre aprenentatges de llengües estrangeres i de *llengües immigrants* (Extra i Yağmur 2012), sobre el posicionament envers la diversitat lingüística, i comentaris sobre la variació lingüística en el català i el castellà de la ciutat i sobre processos de categorització social de base lingüística entre el jovent.

Més endavant, i vista la poca productivitat que havia tingut la pregunta sobre aprenentatges de llengües immigrants, en la versió emprada a Manlleu (V3) el curs 2011-2012 hi preguntava de manera més específica si havien après a dir-hi “alguna cosa”, amb l'objectiu que emergiren hipotètics casos d'*encreuament lingüístic (crossing)* (Rampton 1995, 2008). A més, demanava als participants que es posicionaren sobre la gestió del multilingüisme social a Catalunya i, per a aprofundir en les seues visions sobre els processos de categorització social de base lingüística, incorporava una pregunta sobre el valor de la llengua catalana en la definició de la identitat catalana, a partir de Boix-Fuster *et al.* (2004). La versió emprada a Castelló (V4) incorporava també aquests canvis i, de nou, hi vaig modificar el nom de la llengua i el vaig adaptar a l'estàndard valencià. A més, com que no es tractava de la continuació d'un estudi previ hi vaig eliminar les referències a estadis de socialització anteriors. També hi vaig incorporar una demanda de posicionament respecte les identitats valenciana i espanyola com a prèvia a la definició de la identitat valenciana; una reformulació de la pregunta sobre aprenentatges de les llengües immigrants per a adequar-la a les entrevistes amb estudiants al·loglots; i finalment una demanda d'explicitació de la “manera com parlen” determinats grups juvenils si no havien posat en relació de manera espontània la variació lingüística amb processos de categorització social.

### 6.2.2.2. *Emmarcament de l'activitat i tries lingüístiques*

L'inici i el final del guió contenen pautes per a la presentació i el tancament que serveixen a l'entrevistador per a emmarcar l'activitat (*Taula 6.2*). En les primeres versions del guió

---

<sup>6</sup> Vegeu-ne totes les versions a l'*Annex 2. Guions d'entrevista*.

L'obertura consisteix en una presentació de l'investigador; una breu descripció dels objectius de l'estudi i de la mecànica bàsica de la interacció; una explicitació de les possibilitats de tria lingüística; i finalment indicacions que tracten de mitigar la identificació de l'entrevista com una activitat acadèmica. Tanmateix, és clar que tant l'escenari –una sala o una aula del centre educatiu, en horari de classe, i amb tot l'aparat audiovisual ben visible– com el posicionament de l'investigador –de qui els separa entre 7 i 10 anys en funció de la localitat, i que situat en aquest marc és fàcilment identificable amb un rol de (pseudo)professor– conviden a llegir l'activitat en certa mesura en clau acadèmica i formal. A més, el redactat fa referència al gènere entrevista, cosa que pot condicionar un to més formal i també la limitació de les intervencions a seqüències de pregunta-resposta, amb una certa inhibició de la interacció entre participants. Tot i això, cal dir que en general sí que s'acaba assolint un format més o menys conversacional, i que més enllà de les seqüències pregunta-resposta hi ha interpel·lacions i interacció entre participants que transcendeixen, en ocasions, els aspectes contemplats en el guió. D'altra banda, en el tancament s'oferia als participants la possibilitat d'afegir comentaris o fer preguntes. En algunes entrevistes, això ha afavorit una suspensió temporal dels rols d'entrevistador i entrevistat que alguns participants aprofiten per a demanar pels objectius de l'estudi, les condicions d'anonimat i els auditoris potencials de l'enregistrament, però també perquè em posicione respecte qüestions tractades anteriorment o per a confirmar les inferències que han fet sobre els meus posicionaments identitaris i/o ideològics a partir del rol catalanoparlant mantenidor que hi adopte.

Taula 6.2. Emmarcament de l'activitat en les diferents versions del guió d'entrevista

Guió	Text
V1-V3	<p>Presentació Em dic X i estem fent un estudi per veure com són els nois i noies de 4t d'ESO de Catalunya i com han canviat des que els vam entrevistar quan feien 1r d'ESO i 6è d'educació primària. Us faré algunes preguntes i podeu contestar com vulgueu i en la llengua que vulgueu. No és un examen.</p> <p>Tancament Voleu afegir alguna cosa? Voleu fer alguna pregunta? Doncs això és tot. Moltes gràcies per participar. Ja podeu tornar a classe.</p>
V4	<p>Presentació Em dic Avel·lí Flors, soc estudiant de la Universitat de Barcelona tot i que vaig nàixer i vaig estudiar fins a 2n de Batxillerat ací a Castelló. Estic fent un estudi per a veure com sou els xics i les xiques de 4t d'ESO d'ací de Castelló. Us faré algunes preguntes i podeu contestar com vulgueu i en la llengua que vulgueu. Jo faré com en les entrevistes als vostres companys i en altres instituts i escoles i parlaré en valencià; en qualsevol cas, si hi ha algun problema o no enteneu alguna cosa ja ho solucionariem. No és un examen.</p> <p>Tancament Voleu afegir alguna cosa? Voleu fer alguna pregunta? Doncs això és tot. Moltes gràcies per participar. Ja podeu tornar a classe.</p>

En la versió emprada a Castelló s'hi succeeixen si fa no fa els mateixos elements amb algunes addicions: per exemple, s'esmenta la condició d'estudiant de la UB i, alhora, s'oferix una indicació sobre l'"arrelament" i el coneixement de la ciutat. A més, i com a conseqüència de la preocupació dels participants sobre les condicions d'anonimat, a mitjan treball de camp vaig incorporar aquesta informació al guió: els garantia que substituiria el seu nom per un codi i que no se'ls podrien traçar els posicionaments expressats durant

l'entrevista, que només l'equip del projecte tindria accés als enregistraments, i que les úniques dades que es farien públiques serien les transcripcions. L'apartat que s'estén de manera més considerable és el de negociació de la tria lingüística, en què a banda d'oferir-los la possibilitat de triar “la llengua que vulgueu”<sup>7</sup> explicite i tracte de legitimar el meu posicionament en un rol catalanoparlant mantenidor. La formulació tracta de situar aquesta tria en un marc de “normalitat” i, alhora, manifesta la predisposició a solucionar possibles problemes de comprensió sense que per això s'entenga necessàriament que estic disposat a emprar el castellà.

La decisió sobre la tria lingüística va ser complexa i objecte de reflexió conjunta amb F. Xavier Vila, especialment en el cas de Castelló.<sup>8</sup> En efecte, la tria lingüística és un potent mecanisme de posicionament que pot generar tant alineaments com desalineaments entre entrevistador i participants, que pot estimular una certa sobrerrepresentació d'alguns posicionaments i alhora el silenciament d'alguns altres, especialment quan amenacen potencialment la pròpia imatge i la de l'entrevistador. A favor de l'adaptació a la tria dels participants hi pesava la possibilitat d'afavorir un cert acostament en termes socials-psicològics, tot i que com mostren els *tests de veus disfressades* (*matched-guise tests*) (Lambert *et al.* 1960) la convergència a la tria de l'interlocutor no sempre resulta en una major acceptació en termes d'empatia i proximitat, especialment quan hi ha trets que delaten la pertinença a l'*altre* grup (Woolard 1992: 150-159). També hi pesava el fet que, a Castelló, sospitàvem –i l'anàlisi d'aquesta tesi ho confirma– que el manteniment del català davant d'un interlocutor castellanoparlant es considera un comportament marcat que, com a tal, genera inferències sobre el posicionament identitari i ideològic de l'entrevistador que han pogut inhibir l'aparició de determinats posicionaments més distants amb el català.

Tanmateix, l'opció per l'adaptació presenta també dificultats tècniques, especialment en el marc d'una entrevista en grup en què, com veurem, seleccione els participants en funció de la seua llengua inicial. En efecte, a qui o a què calia adaptar la tria? Una tria lingüística decidida *a priori* en funció de la llengua inicial dels components del grup implica una dosi important de reïficació dels trets heretats a la llar i adscriu als participants una posició de subjecte que potser no és la que volen escenificar o la que escenifiquen habitualment; en el cas dels al·loglots familiars, el risc d'adscriure'ls una posició de subjecte diferents de la que escenifiquen habitualment s'incrementa. Una altra opció hauria estat deixar-ho obert i convergir a la tria dels participants en les seues primeres intervencions. A banda de la dificultat de recordar i mantenir estable la tria amb cadascun dels participants i anar-la modificant (o no?) si es produeixen canvis en altres moments de l'entrevista –una dificultat afegida a la resta de “fronts oberts” en la gestió dels torns, el control del temps, l'atenció al

---

<sup>7</sup> Noteu de passada que el fet de formular-ho en aquests termes i que tots els participants entenguen que les opcions possibles es limiten al català i el castellà pressuposa l'exclusió de les llengües immigrants com a tria legítima en aquests marcs de participació. Hi tornaré en l'anàlisi de dades.

<sup>8</sup> No debades una part considerable de les preguntes d'altres col·legues en presentacions en seminaris i congressos han anat orientades, precisament, a aquesta qüestió.

contingut de les intervencions i el seguiment del guió, etc.– aquesta opció no resol la qüestió de la llengua emprada en la *comunicació dominant* (Goffman 1981) i en els torns adreçats a tot el grup, sense anar més lluny en l'emmarcament de l'entrevista, que poden condicionar la convergència a aquesta tria per part dels participants. A més, i deixant de banda aquestes dificultats més prosaiques, és en certa mesura fal·laç considerar la convergència a la tria de l'interlocutor com una mena de “punt zero” ideològic. Tot i que generalment es percep com un comportament menys marcat, també aquest capteniment indicia un posicionament determinat.

En vista d'aquestes dificultats, l'adopció d'un criteri únic i el manteniment del català en totes les entrevistes no només ha facilitat la gestió de les tries dins de cada entrevista sinó que ha garantit una certa estabilitat del posicionament de l'entrevistador en les diferents entrevistes, que d'aquesta manera es manté com una “constant” en una anàlisi *reflexiva* de les dades (Mason 1996: 107-110; Block 2016). Per posar-ne un exemple pràctic: si a les entrevistes amb estudiants dels PEV de Castelló em posicione com a catalanoparlant quan parlo amb grups de catalanoparlants inicials i com a castellanoparlant quan ho faig amb grups de castellanoparlants inicials, pot existir un dubte raonable a l'hora d'interpretar un hipotètic posicionament favorable a incrementar l'ús del català a les aules en el primer cas i una demanda de limitar-ne l'ús vehicular en el segon. Són només els posicionaments dels participants els que canvien? Quina influència hi té el (des)alineament respecte (les seues expectatives sobre) el meu posicionament en cada cas? És clar que, parlant català –o parlant castellà– amb tots dos grups també afavorisc aquest tipus de (des)alineaments: l'avantatge és, però, que la meua posició es manté estable. El que cal, en aquest sentit, és no perdre de vista que el que diuen els participants ho diuen en un moment, en un escenari i davant d'un interlocutor concrets i incorporar aquests elements a l'anàlisi.

Hi ha encara altres elements que vam tenir en compte a l'hora de decidir sobre aquesta qüestió. En les localitats catalanes, un criteri bàsic era la consolidació del català com a llengua institucional del sistema educatiu, que situa el manteniment del català per part d'un adult en aquest espai com un comportament poc marcat. A Castelló aquesta decisió es complicava per la vigència d'un model de línies, que en principi consolida el català com a llengua institucional als PEV però no ho fa en la mateixa mesura als PIP. A més, com he indicat adés, el manteniment del català en el marc de relacions exolingües s'hi percep en major mesura com un comportament marcat. Amb tot, no és alié del tot a la socialització lingüística a les aules dels adolescents, tot i que en ocasions la presència d'interlocutors amb un rol catalanoparlant mantenidor es limita al professorat de l'assignatura *Valencià, llengua i literatura*. Aquest fet, sumat a la previsió que com a mínim les habilitats receptives estan plenament consolidades després de rebre ensenyament *del* valencià i almenys parcialment *en* valencià, ens va fer decantar per l'ús del català també amb estudiants del PIP. Com veurem, només en una entrevista vaig haver de parlar castellà per la presència d'una estudiant d'arribada recent, que havia disposat de dos anys d'exempció de l'assignatura de valencià en

els dos cursos previs a l'entrevista i que afirmava que no entenia el català. Cal dir, per últim, que la decisió de mantenir el català també ha contribuït a generar dades rellevants. A manca de dades observacionals, per exemple, ha servit per a corroborar que alguns adolescents de Mataró i de Castelló es posicionen en rols castellanoparlants mantenidors fins i tot en condicions que afavoreixen *a priori* la tria del català o, per contra, com alguns sectors suposadament monolingües o més alineats amb el castellà estan en realitat disposats a parlar català posats en un entorn facilitador.

Hi ha un últim aspecte a tenir en compte sobre l'emmarcament de l'activitat, i és la decisió d'enregistrar les sessions en vídeo. Un factor clau per a decidir-nos per aquesta tècnica és el format grupal de l'activitat: disposar de la imatge facilita el reconeixement dels parlants durant la transcripció i s'ha mostrat molt útil, en especial quan es produeixen encavalcaments i parla simultània. A més, el vídeo presenta moltes més possibilitats d'anàlisi multimodal –gestualitat, direcció de la mirada, etc.– i tot i que l'anàlisi que presente és eminentment textual, disposar del vídeo ha permès recollir-ne alguns elements que ajuden a interpretar la transcripció. A més, Clemente (2008) defensa que no hi ha raons per a pensar que una càmera de vídeo resulta més intrusiva o que coarta més l'espontaneïtat que una gravadora d'àudio: observa que “participants' ease with the presence of the camcorder depends more on the researcher's own behavior than on whether it is audio or video” (2008: 179). Després del treball de camp, puc afirmar que la presència dels aparells d'enregistrament es feia molt evident als participants en els primers moments de l'activitat però que, al cap de poc, la immensa majoria deixaven de percebre'ls.

### 6.3. Mostra

La combinació d'instruments quantitatius i qualitatius de generació de dades requeria la selecció de mostres diferents. En concret, la mostra qualitativa s'ha construït com un subgrup de la mostra quantitativa. L'apartat s'inicia per tant amb l'exposició dels criteris de selecció i la descripció de la mostra quantitativa, seguides dels criteris de selecció i la descripció de la mostra qualitativa.

#### 6.3.1. Selecció de les localitats i els centres educatius

Com en el cas dels instruments de generació de dades, la selecció de Mataró i Manlleu és dependent del disseny general del projecte RESOL; en canvi, la selecció de Castelló i dels centres educatius estudiats és plenament dependent del projecte de tesi.<sup>9</sup> En el marc del projecte RESOL, la concepció longitudinal i la necessitat de minimitzar les pèrdues

---

<sup>9</sup> El projecte inicial preveia la inclusió de dades d'Inca (Mallorca), inclosa en el disseny general del projecte RESOL, amb l'objectiu d'ampliar la comparació als territoris més poblats de l'àmbit lingüístic català i els únics –juntament amb Andorra– amb autonomia per a impulsar polítiques lingüístiques educatives pròpies. El treball de camp es va desenvolupar al llarg del curs 2011-2012 en dues fases: la primera de generació de dades quantitatives, encapçalada per l'equip de Joan Melià (UIB), i la segona de generació de dades qualitatives, a càrrec del doctorand. Finalment, i atesa la ingent quantitat de dades disponibles, vaig decidir descartar les dades d'aquesta localitat, de manera acordada amb els directores de la tesi i amb l'aprovació de la Comissió de Doctorat en l'informe de seguiment corresponent al curs 2014-2015.

d'informants va fer inviable la selecció d'una mostra aleatòria (Manheim i Rich 1988: 123-144) i es va optar, en canvi, per la selecció de diferents perfils de municipi, per als quals s'estudiaria el conjunt de la població escolar. Així doncs, no es treballa amb una mostra sinó amb l'univers dels estudiants de cada nivell educatiu a cada localitat. En el cas de Catalunya, els criteris tinguts en compte són l'àmbit territorial, les dimensions de la localitat, la llengua ambiental predominant i la tipologia de centre (Bretxa 2014: 125-130). Les localitats seleccionades van ser finalment Mataró com a ciutat gran de la Regió Metropolitana de Barcelona, Sant Joan Despí i Sant Just Desvern com a ciutats mitjanes de la RMB, i Manlleu i Balaguer com a ciutats mitjanes de fora de la RMB. Aquesta tesi es limita a les dades de 4t d'ESO de Mataró i Manlleu, les localitats seleccionades per a desenvolupar-hi també les proves de competència i les entrevistes en grup. A més, en el cas de Mataró limitaré l'anàlisi quantitativa als centres on vaig fer les entrevistes en grup, 10 de les 19 escoles i instituts; una reducció que explicaré més endavant i que està relacionada amb el disseny de la mostra qualitativa quan els estudiants feien 6é de primària, juntament amb la pèrdua de participants i la seua dispersió en diferents centres de la localitat. Com a conseqüència, he decidit limitar també l'anàlisi quantitativa als centres en què estaven escolaritzats els participants de la mostra qualitativa, per a poder descriure de manera aprofundida l'entorn de socialització dels entrevistats sense haver-me de detenir en les característiques de 9 centres educatius que no figuren més endavant en els apartats d'anàlisi qualitativa. Per tant –i a diferència de Manlleu– les dades quantitatives de Mataró reflecteixen només les dinàmiques pròpies dels centres educatius on s'ha desenvolupat el conjunt de la recerca i no són estrictament representatives del municipi.

La selecció d'una localitat del País Valencià per a complementar les dades de Mataró i Manlleu deriva de la voluntat de comparar dos dels territoris de llengua catalana que han pogut implantar polítiques lingüístiques –educatives i en altres camps– pròpies però diferents, que poden tenir un reflex contrastat en els posicionaments i els usos lingüístics dels adolescents. La selecció de Castelló en concret té una explicació en primer lloc biogràfica: és la ciutat on vaig nàixer i on vaig escolaritzar-me fins als 18 anys, en centres públics i en programes d'ensenyament en valencià. En segon lloc, la selecció de Castelló era una resposta a un buit en la literatura sociolingüística valenciana, que en l'àmbit educatiu comptava amb una anàlisi aprofundida de la comarca de l'Alacantí (Baldaquí 2000, 2003) i de la ciutat de València (Colom 1998, 2003) i d'estudis d'àmbit general (Blas Arroyo 2002; Querol 2000). No hi havia, però, recerques centrades específicament sobre la població escolar de la principal ciutat del nord del país, que es manté en l'imaginari col·lectiu com la que presenta una major vitalitat de la llengua pròpia entre les quatre grans urbs del país (Conill i Salomé 2013), tot i l'existència d'un procés de substitució lingüística avançada (Ferrando *et al.* 1989; Prats 2003; Conill i Querol 2006; Forner 2009; Montoya i Mas 2011: 197-206; Fabà i Montoya 2012; Conill i Salomé 2013; Sorolla i Flors-Mas 2015). A més, les comarques i la ciutat de Castelló són les que compten amb una major implantació de

l'ensenyament en valencià: el sindicat STEPV (2011) xifrava el pes dels PEV i PIL a 6é de primària en un 61,13% a les comarques de Castelló i un 64,2% a la ciutat, que contrastaven clarament amb el 29,0% total. Finalment, van acabar de decantar la balança aspectes pràctics com la disponibilitat d'allotjament durant el treball de camp o els contactes previs amb els centres educatius, que podien facilitar-m'hi l'accés i un cert suport logístic.

Com que afrontava en solitari aquesta part del treball de camp i ja disposava del corpus de dades de Mataró i Manlleu vaig assumir que no podia ampliar la selecció a una altra localitat valenciana que tinguera el català com a llengua ambiental predominant, i que no podia abastar l'univers dels estudiants de 4t d'ESO de Castelló. M'havia de limitar a una mostra, ja fora a partir d'una selecció aleatòria d'aules de diferents centres educatius i programes lingüístics (PEV i PIP)<sup>10</sup> o bé de la selecció d'una mostra teòrica de centres, que Mannheim i Rich anomenen *mostra intencionada* i en la qual es trien “los casos que, por alguna razón, se creen típicos o representativos de la población de donde se han extraído” (1988: 138). Vaig decantar-me per aquesta segona opció bàsicament perquè no disposava de dades sociodemogràfiques de l'alumnat i per tant no hi havia cap garantia que la distribució de l'alumnat de diferents perfils fora uniforme en les diferents aules de cada centre, amb la consegüent possibilitat d'introduir biaixos a la mostra. De l'altra, en concebre la mostra qualitativa com un subgrup de la quantitativa, em calia comptar amb un nombre suficient d'estudiants a cada centre perquè la segmentació de l'alumnat en diferents perfils no dificultara la formació de grups per a les entrevistes (Bloor *et al.* 2001: 21). A més, preveia que la selecció de pocs centres podia facilitar l'autorització del projecte per part de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports, i també la negociació per a accedir als centres.

La mostra dels centres es va confeccionar a partir de les dades disponibles, desagregades a nivell de districte, sobre coneixement del català en el Cens de 2001, quan tot just s'insinuaven les immigracions del tombant de segle que han transformat profundament la demografia de la ciutat;<sup>11</sup> i sobre el lloc de naixement i el nivell d'estudis de la població del Padró municipal de 2012, accessibles en aquell moment al web de l'Ajuntament de la localitat. Per a plasmar aquestes dades sobre els centres de secundària de la ciutat vaig treballar a partir de la ubicació dels centres i de les escoles de la seua àrea d'influència –és a dir, dels centres de primària d'on capten l'alumnat. Quan els centres captaven l'alumnat d'un sol districte, els assignava els valors del districte; quan captaven alumnat de dos o més districtes, els assignava una mitjana dels valors dels diferents districtes. Aquestes dades es van incorporar a una matriu SPSS i, amb el suport tècnic de Natxo Sorolla, vaig dur a terme una *anàlisi de components principals* que permetia discriminar diferents perfils de centres en

---

<sup>10</sup> Tot i tractar-se de l'opció més indicada des del punt de vista de la representativitat estadística, vaig descartar de seguida una selecció aleatòria o estratificada *d'estudiants*, perquè no disposava de dades de matriculació – i encara menys, de dades sobre les característiques sociodemogràfiques de l'alumnat– i perquè haguera incrementat exponencialment el cost organitzatiu i el temps dedicat al treball de camp.

<sup>11</sup> Dades proporcionades per l'Institut Valencià d'Estadística. En el moment d'elaboració de la mostra encara no estaven disponibles les dades desagregades del Cens de 2011.

relació a aquestes variables. D'aquesta anàlisi en van resultar cinc perfils de centre en funció del coneixement del català, el nivell d'estudis i la proporció de nascuts a l'estranger entre la població dels districtes en què s'ubiquen. Vaig seleccionar un centre públic per a cadascun d'aquests cinc perfils i, per a mantenir un pes similar dels centres públics i privats-concertats a la mostra respecte el conjunt de Castelló,<sup>12</sup> vaig limitar la selecció d'escoles privades-concertades a dues, que vaig seleccionar dels perfils de districte més contrastats entre ells. Per últim, cal dir que no havia inclòs en l'anàlisi els quatre centres privats de la ciutat, perquè estan ubicats en zones de població disseminada i capten alumnat del conjunt de la localitat, no d'un(s) districte(s) concret(s), i perquè la seua participació no depenia de l'autorització de Conselleria. Atés el pes d'aquesta tipologia en el conjunt del sistema escolar de la localitat, calia limitar la selecció a un centre d'aquest perfil.

Una vegada definida la *mostra intencionada*, la confecció de la mostra definitiva i l'inici del treball de camp, previst per al curs 2012-2013, quedaven supeditats a l'autorització preceptiva de la Conselleria, que no va arribar fins al final de l'esmentat curs.<sup>13</sup> El document autoritzava la realització de l'estudi en els cinc centres públics, deixava la decisió a mans de la direcció en els dos privats-concertats i donava via lliure per a contactar els privats. El juny de 2013 vaig iniciar el contacte amb els centres per a negociar-hi l'accés i desenvolupar-hi el treball de camp durant el curs 2013-2014. La direcció de quatre dels cinc centres públics va acceptar prendre-hi part; per contra, van rebutjar prendre-hi part un dels centres públics, els dos privats-concertats inclosos en la sol·licitud i també els quatre centres privats.<sup>14</sup> Vaig decidir no substituir el centre públic per a evitar haver de demanar una nova autorització i perquè, més, la mostra intencionada no quedava del tot distorsionada atesa la gran proximitat entre el perfil de centre descartat i un altre perfil de centre que hi continuava representat. D'altra banda, donada la impossibilitat d'incloure un centre privat a la mostra l'exclusió d'un centre públic compensa en certa mesura la diferència entre el volum de participants de centres de titularitat pública i privada. En el cas dels privats-concertats, després d'una segona ronda de contactes vaig incorporar a la mostra dos centres amb el mateix perfil dels que havien rebutjar prendre-hi part. La mostra final és, doncs, de quatre centres públics i dos privats-concertats, i tot i els canvis, respon de manera prou satisfactòria de la mostra intencionada inicial –si hi descomptem, és clar, l'absència de centres privats. Tot i que no permet extrapolar directament els resultats sobre el conjunt de la població escolar de la localitat, sí que garanteix una certa representativitat dels diferents perfils de centres.

---

<sup>12</sup> Hi vaig accedir de manera aproximada a partir de dades sobre les aules autoritzades a cada centre, accessibles a: <http://www.ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/inicio> (última consulta: 30/09/2016).

<sup>13</sup> «Resolució de 9 de maig de 2013 del Secretari Autòmic d'Educació i Formació de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport per la qual s'autoritza el Projecte d'Investigació Educativa: "Els usos i les opinions sobre el valencià, el castellà, l'anglès i altres llengües en alumnes de secundària", dirigit pel professor titular de la Universitat de Barcelona, en Francesc Xavier Vila Moreno i l'investigador del qual és en Avel·lí Flors Mas».

<sup>14</sup> Un d'aquests, de creació recent, va manifestar interès però encara no disposava d'aules de 4t d'ESO.



### 6.3.1.1. Descripció de la mostra quantitativa

La *Taula 6.3* descriu sumàriament la mostra quantitativa. En el cas de Mataró, la taula inclou la informació del conjunt de la mostra de RESOL a 4t d'ESO però s'hi distingeixen en cursiva els centres en què no es va dur a terme el treball de camp qualitatiu i que he dedicat excloure també de la mostra quantitativa de la tesi, com he explicat adés. El recompte total de les tres localitats només té en compte els participants dels centres de Mataró inclosos en la mostra de la tesi.

Taula 6.3. Resum de la mostra quantitativa per localitats i centres

Localitats	Centres	Participants
<b>Mataró</b>	MTP1	67
	MTP2	85
	MTP3	62
	MTP4	62
	<i>MTP5</i>	63
	<i>MTP6</i>	64
	MTC1	38
	MTC2	144
	MTC3	34
	MTC4	93
	MTC5	79
	MTC6	55
	<i>MTC7</i>	23
	<i>MTC8</i>	28
	<i>MTC9</i>	23
	<i>MTC10</i>	24
<i>MTC11</i>	58	
<i>MTC12</i>	24	
<i>MTC13</i>	23	
<b>Total Mataró (RESOL 4t d'ESO)</b>	<b>19</b>	<b>1.049</b>
<b>Total Mataró (Tesi)</b>	<b>10</b>	<b>719</b>
<b>Manlleu</b>	MNP1	85
	MNC1	77
	MNC2	30
<b>Total Manlleu</b>	<b>3</b>	<b>192</b>
<b>Castelló</b>	CSP1	128
	CSP2	101
	CSP3	116
	CSP4	74
	CSC1	58
	CSC2	24
<b>Total Castelló</b>	<b>6</b>	<b>501</b>
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>1.412</b>

Com es pot veure, la mostra de la tesi consta de 1.412 enquestes emplenades pels estudiants de 4t d'ESO de 19 centres educatius de les tres localitats. Mataró és la localitat amb un major nombre de centres i enquestes: 19 centres i 1.049 enquestes a la mostra RESOL i 10 centres i 719 enquestes a la mostra de la tesi. La segueix Castelló, amb 6 centres i 501 enquestes, i finalment Manlleu, amb 3 centres i 192 enquestes. Com que les enquestes les completava tot l'estudiantat de 4t d'ESO de cada centre, la distribució desigual del nombre d'enquestes per centre es deu en exclusiva a les dimensions del centre i el nombre d'aules per curs.

### 6.3.2. Selecció dels participants i organització dels grups per a les entrevistes

Mason (1996: 90-95) explica que en la recerca qualitativa la lògica de la relació entre mostra i univers no és típicament representativa. No es tracta de construir un “microcosmos representatiu” de la societat i d'assumir que els patrons que s'hi observen es reproduiran amb una freqüència similar en l'univers. Més típicament, els investigadors persegueixen “to encapsulate a *relevant range* of units in relation to the wider universe, but not to represent it directly” (*ibid.*: 92). La rellevància d'aquestes unitats de mostreig es defineix des d'un punt de vista teòric i en relació a les preguntes de recerca, i és per això que l'estratègia de mostreig qualitatiu més habitual s'anomena *mostra teòrica* o *intencional* (*theoretical/purposive sample*) (Mason 1996: 83-106; Strauss i Corbin 1998: 201-215; Gobo 2007: 418-419). D'acord amb Strauss i Corbin, aquesta tècnica de mostreig es pot definir com a “data gathering driven by concepts derived from the evolving theory and based on the concept of ‘making comparisons’” (1998: 201).

A banda de seleccionar els diferents criteris de segmentació de la mostra calia prendre un seguit de decisions en relació a la composició dels grups per a les entrevistes. En aquest punt resulten rellevants les consideracions de Bloor *et al.* (2001: 19-36) sobre la formació de *grups de discussió focalitzats* o *focus group*. Aquests autors destaquen en primer lloc la importància d'assolir un balanç entre *homogeneïtat* i *heterogeneïtat* en el grup: “there has to be sufficient diversity to encourage discussion”, però tot i això “groups that are too heterogeneous may result in conflict and the repression of views of certain individuals” i poden acabar proporcionant “an insufficient depth of information” (*ibid.*: 20). En segon lloc sospesen els avantatges i inconvenients d'emprar grups preexistents o, per contra, grups formats *ad hoc*: si bé els grups que es coneixen amb anterioritat poden recórrer a experiències comunes que enriqueixen les dades, també és cert que en grups *ad hoc* els participants poden intervenir amb menys constrenyiments i sense por de conseqüències posteriors. En tercer lloc sostenen que no hi ha un nombre òptim de participants: habitualment es treballa amb grups de sis a vuit participants, però els grups amb pocs participants també tenen avantatges en la mesura que “they may be a more ‘normal’ setting for discussion and allow sufficient time for considerable input from each group member” (*ibid.*: 35). Finalment, recomanen triar pocs criteris de segmentació de la mostra perquè així

s'eviten, d'una banda, els problemes de reclutament, ja que com més segmentada estiga la mostra més complicat serà trobar participants per a saturar totes les categories; i de l'altra perquè així s'evita un increment poc desitjable del nombre de grups necessaris, en la mesura que “focus groups are labour intensive in recruitment, transcription and analysis, therefore, where possible, numbers should be kept down to the bare minimum” (*ibid.*: 28).

En el projecte RESOL es va seleccionar la llengua inicial dels estudiants com a criteri per a segmentar la mostra. Es tractava de formar grups homogenis en relació a aquesta variable amb l'objectiu de representar els aprenentatges, usos i discursos sobre les llengües d'estudiants amb processos de socialització lingüística primària similars. La rellevància teòrica d'aquesta variable està ben fonamentada en la literatura: des d'un punt de vista demolingüístic als territoris de llengua catalana “la primera llengua apresada a casa [...] mostra una altíssima correlació amb el percentatge d'ús global” de les llengües (Sorolla i Vila 2011: 106; vegeu també Chessa 2007: 87-93; Sorolla 2012; Vila i Sorolla en premsa). Des d'un punt de vista qualitatiu Galindo i Vila han constatat com en els contextos escolars a Catalunya “la llengua de relació amb els altres membres de la llar determina, en gran mesura, la llengua d'ús habitual durant les estones d'esbarjo. A l'escola tant els catalanoparlants com els castellanoparlants familiars produeixen i reben més missatges en la seva llengua predominant a casa” (2009: 7). També en la seua recerca sobre joves i llengües a Catalunya, González *et al.* han emfasitzat la tendència a la despolarització sociolingüística i la incorporació d'usos de l'altra llengua entre catalanoparlants i castellanoparlants inicials, però tot i així mantenen que la llengua inicial és encara “un criteri de classificació social que s'utilitza per prendre decisions lingüístiques” (González *et al.* 2014: 64).

Al País Valencià, la situació podria ser de major polarització, com assenyalen Castelló (2002), Sorolla (2012) o Querol (2000), que destaca que l'ús del català entre estudiants de secundària depèn fortament de la presència d'altres catalanoparlants en la xarxa social dels adolescents. A aquest primer criteri s'hi ha afegit, en el cas de Castelló, el programa lingüístic. Es tracta de representar les experiències d'estudiants amb la mateixa llengua inicial i també amb una trajectòria similar en el sistema educatiu, ja que diferents recerques documenten diferències en els resultats d'aquests programes quant al coneixement del català i la (*in*)seguretat lingüística (Baldaquí 2000, 2003, 2006, 2009, 2011; López Varona (dir.) 2000) i també la identificació i les actituds cap a les llengües (Baldaquí 2002, 2003; Blas Arroyo 2002; Safont 2007). A més, també s'ha insinuat l'existència d'un cert biaix socioeconòmic a l'hora de seleccionar programa en els centres públics (Fuenmayor, Granell i Villareal 2003; Colom 2012).

Cal tenir en compte, finalment, que una primera segmentació ja venia donada per la selecció de les localitats i els centres de la mostra i per la selecció del curs per al treball de camp. Així, els grups són homogenis quant l'edat i el nivell educatiu: la majoria de participants tenien entre 15 i 16 anys i estaven cursant 4t d'ESO, per bé que a Mataró i

Manlleu alguns dels participants havien repetit algun curs i es trobaven en un nivell inferior, i a Castelló alguns dels participants havien repetit algun curs abans de seleccionar la mostra i tenien 16 anys ja complits o més. Els grups són també homogenis en relació a la localitat, el centre educatiu i la titularitat de centre. Finalment, i amb l'objectiu d'introduir una certa heterogeneïtat, es va decidir prioritzar les entrevistes heterogènies quant al gènere, si era possible, amb una presència paritària de xiques i xics. No cal dir que aquests múltiples nivells de segmentació incrementen les *comparacions significatives* possibles, que d'acord amb Mason o Strauss i Corbin són l'objectiu central del mostreig teòric. Encara sobre la composició dels grups i en línia amb les observacions de Bloor *et al.* (2001), es tractava de grups en certa mesura preexistents, pel coneixement mínim que proporciona estudiar en el mateix centre i curs, tot i que no sempre en la mateixa aula. Amb tot, en el moment de configurar els grups desconeixia l'estructura de grups d'iguals a cada centre i, per tant, s'hi troba essencialment una barreja de membres de diferents grups –cosa que pot comportar certes asimetries de poder i, en casos extrems, fins i tot el silenciament d'alguns participants (Bloor *et al.* 2001: 20-21). Finalment, el nombre de participants restava condicionat en bona mesura pel format d'entrevista, que en diferents moments posava el focus sobre les pràctiques individuals dels participants: calia deixar un espai suficient perquè els participants pogueren intervenir sense constrenyiments evidents, cosa que sumada a la disponibilitat limitada de temps –una classe, allargable però no de manera il·limitada– va portar-nos a seleccionar preferentment grups de quatre participants.

Una vegada delimitats els criteris de selecció cal un petit exercici de reflexivitat per a conjurar dues possibles lectures problemàtiques de les dades. En primer lloc, Mason (1996: 86) recorda que el criteri teòric a partir del qual se selecciona la mostra limita l'abast de la seua representativitat. En aquest sentit, la mostra d'aquesta tesi permet representar les experiències de xics i xiques amb diferents experiències de socialització lingüística primària de les localitats i els centres en qüestió i, en el cas de Castelló, amb diferents trajectòries d'escolarització en funció del programa lingüístic. En canvi, aquesta mostra no és necessàriament representativa de tots els possibles posicionaments de classe social, origen nacional i d'altres criteris d'afinitat –estils musicals, hàbits d'oci i consum, ideologia política, etc.– que poden resultar tan significatius com la llengua a l'hora de definir les identitats juvenils a Catalunya i el País Valencià contemporanis (Martínez 2008; Block i Corona 2014; Woolard 2016: 233-239). En segon lloc, Mason recomana qüestionar-se en tot moment si els criteris de classificació triats “encapsulat[e] a uniform and meaningful category of experience” (1996: 87). L'agrupament dels participants en funció de la llengua inicial podria induir-nos a sobredimensionar les diferències *intercategòriques*, entre membres de diferents grups lingüístics, i alhora fer-nos invisibles algunes diferències *intracategòriques*, a l'interior dels diferents grups lingüístics en funció d'altres criteris d'identificació com el gènere, la classe social o altres (Block i Corona 2016). Una perspectiva interseccional com la que advoquen Block i Corona pot servir, doncs, com a mecanisme de precaució metodològica

per a evitar passar per alt diferents aspectes de la identitat social dels adolescents que podrien ser centrals en els seus posicionaments envers les llengües.

Entrant en el procés de selecció dels participants i confecció dels grups, com indiquen Bloor *et al.* “[w]here focus groups are used in conjunction with a survey, respondents can be drawn from the survey sample to participate in focus groups” (2001: 30). En efecte, disposar d’una mostra quantitativa prèvia a la selecció de la mostra qualitativa té dos avantatges crucials: l’accés fàcil a participants potencials i la disponibilitat d’informacions clau a l’hora de segmentar la mostra i formar els grups –és a través dels qüestionaris que vaig accedir a la informació sobre la llengua inicial i el programa lingüístic. Tanmateix, això no ens allibera d’obtenir l’imprescindible consentiment dels participants. A més, en treballar amb menors d’edat calia comptar amb una autorització dels seus tutors legals, més encara tenint en compte que l’activitat s’enregistrava en vídeo. Tot seguit detallarem les particularitats del procés de selecció dels participants a les diferents localitats, amb una distinció de nou entre Mataró i Manlleu, dependents del disseny general de RESOL, i Castelló, amb un disseny *ad hoc*.

A Mataró i Manlleu, les entrevistes en grup a 4t d’ESO s’esdevenien en la tercera onada de treball de camp, i doncs la selecció de la submostra d’*informants clau* per a les entrevistes en grup i les proves de competència oral s’havia dut a terme a 6é de primària. El punt fort dels dissenys longitudinals és que permeten analitzar els canvis individuals en temps real, però tenen també un desavantatge: les inevitables pèrdues de participants. A Mataró a aquesta dificultat intrínseca calia sumar-hi que es tracta d’una ciutat gran amb un nombre considerable de centres d’educació primària i secundària, que feia excessivament costosa la selecció d’una submostra qualitativa per a tots els centres de la ciutat. Així doncs, en la primera onada de treball de camp a 6é de primària l’equip del projecte va seleccionar una mostra teòrica de sis centres de primària, a partir de la llengua predominant a la llar dels seus estudiants i de la titularitat, i en cadascun dels centres va formar grups homogenis de catalanoparlants, castellanoparlants i al·loglots a partir dels estudiants que havien accedit a participar-hi, 76 en total. A 1r d’ESO, el canvi de centre que comporta sovint la transició a la secundària va provocar una notable dispersió d’aquesta primera mostra d’informants clau en diferents centres de Mataró i de fora de la ciutat, amb les consegüents dificultats per a localitzar-los. A més, en cas d’aconseguir-ho no estava garantit que els participants –o els seus tutors legals– volgueren tornar a participar-hi. Finalment, com que havien de ser els mateixos participants que a 6é de primària era inviable tant la selecció d’una nova mostra teòrica de centres com el reemplaçament dels informants clau “perduts” per altres participants amb característiques similars. Tot plegat va resultar en una reducció de la mostra fins a 46 participants a 1r d’ESO i 41 a 4t d’ESO. Una conseqüència derivada d’aquestes pèrdues de participants i de la seua dispersió entre els centres de Mataró és la dificultat i en molts casos la impossibilitat de mantenir l’homogeneïtat dels grups des del punt de vista de la llengua inicial, i també d’assolir l’ideal de quatre participants, amb un

nombre considerable d'entrevistes amb dos o tres participants i fins i tot algunes d'individuals. A Manlleu, tot i que també s'hi han produït pèrdues de participants, aquests problemes s'han vist mitigats per les dimensions reduïdes del seu sistema escolar –quatre centres d'educació primària i tres de secundària– que disminuïen el risc de dispersió i pèrdua d'informants; i també pel manteniment d'un nombre suficient de participants en tots tres centres de secundària a 4t d'ESO, que ha permès confeccionar grups molt majoritàriament homogenis quant a la llengua inicial.

A Castelló, dissenyar la mostra qualitativa de bell nou ha tingut l'avantatge d'afavorir la presència d'un nombre suficient de participants per centre. Tanmateix, el doble criteri de segmentació de la mostra –llengua inicial i programa lingüístic– i la presència escassa de determinats perfils de participants va deixar sense representació alguns dels grups previstos en la mostra teòrica i va fer seleccionar alguns perfils no previstos. La mostra teòrica preveia dur a terme sis entrevistes amb quatre participants en cadascun dels sis centres: una entrevista amb catalanoparlants, una amb castellanoparlants i una amb al·loglots inicials escolaritzats en PEV; i una entrevista amb catalanoparlants, una amb castellanoparlants i una amb al·loglots inicials escolaritzats en PIP. Algunes dificultats per a completar la mostra eren previsible des d'un primer moment: sense anar més lluny, la impossibilitat de trobar estudiants escolaritzats en PEV als centres privats-concertats. En aquesta localitat, el dia que passava les enquestes als centres explicava als estudiants en què consistien les entrevistes i els repartia una carta explicativa i un full d'autorització perquè el signaren els seus tutors legals, en cas que estigueren disposats a participar-hi. En alguns centres vaig rebre més autoritzacions de les necessàries –24 per centre, d'acord amb la mostra teòrica– i en d'altres menys, i en la majoria de centres no va ser possible completar la mostra teòrica. Això em donava un cert marge per a seleccionar perfils no previstos o per a seleccionar més d'un grup amb les mateixes característiques en el mateix centre, en funció de la disponibilitat de participants i fins a completar les sis entrevistes per centre. Com sosté Mason “you should not necessarily view your initial targets and quotas as entirely rigid and binding, since you will want to incorporate some ongoing flexibility to allow your sampling strategy to be sensitive to the realities of data generation” (1996: 100). L'autora sosté que l'important és mantenir uns criteris clars i sistemàtics: en el cas que ens ocupa, es tractava de mantenir l'homogeneïtat en relació a la llengua inicial i el programa lingüístic.

Vaig procedir de la següent manera: en primer lloc intentava saturar les categories previstes a la mostra teòrica amb la selecció de quatre participants per entrevista i amb la designació de “suplents” si n'hi havia més de disponibles. La selecció de participants i la designació de suplents es feia de manera aleatòria a partir dels participants disponibles. En els centres en què no podia completar la mostra teòrica vaig agrupar els participants disponibles i amb característiques similars per a crear nous perfils: això va resultar en la incorporació de diferents grups de bilingües inicials català-castellà i de dos grups de castellanoparlants inicials d'origen llatinoamericà. Finalment, en centres en què no era possible crear nous

perfils però hi havia disponibilitat de participants d'una categoria ja saturada vaig seleccionar més d'un grup del mateix perfil fins a arribar al màxim de sis entrevistes. Es tracta bàsicament de castellanoparlants inicials, el grup àmpliament majoritari a la ciutat i per al qual disposava de més autoritzacions.

### 6.3.2.1. Descripció de la mostra qualitativa

La *Taula 6.4* sintetitza el nombre d'entrevistes i de participants per localitats i centres.<sup>15</sup> Hi especifique, a més, el nombre d'entrevistes homogènies des del punt de vista de la llengua inicial dels participants i la presència dels diferents grups de llengua inicial i de xics i xiques a la mostra. Com es pot comprovar, la submostra de Castelló té un pes específic important: hi corresponen més de la meitat de les entrevistes i dels participants. Les submostres de Mataró i Manlleu són similars quant a nombre d'entrevistes però Manlleu avantatja Mataró en nombre de participants.

Taula 6.4. Resum de la mostra qualitativa per localitats i centres

Localitat	Centre	Entrevistes (n)			Participants (n)							
		Total	Homog.	Heterog.	Total	Llengua inicial (n)				Sexe		
						CT	BI	CS	CS (llat.)	AL	H	D
Mataró	MTP1	2	1	1	5	--	1	4	--	--	1	4
	MTP2	1	--	1	4	2	--	1	1	--	1	3
	MTP3	1	--	1	2	--	--	1	--	1	--	2
	MTP4	1	1	--	2	--	--	2	--	--	2	--
	MTC1	3	2	1	9	--	1	8	--	--	2	7
	MTC2	3	1	2	9	6	2	--	1	--	5	4
	MTC3	2	--	2	7	4	--	3	--	--	3	4
	MTC4	1	1	--	1	1	--	--	--	--	1	--
	MTC5	1	1	--	1	1	--	--	--	--	1	--
	MTC6	1	1	--	1	1	--	--	--	--	1	--
<b>Total Mataró</b>		<b>16</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>41</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>24</b>
Manlleu	MNP1	5	4	1	21	3	2	9	--	7	10	11
	MNC1	5	4	1	17	8	1	2	--	6	7	10
	MNC2	5	3	2	13	5	3	3	--	2	5	8
<b>Total Manlleu</b>		<b>15</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>51</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>--</b>	<b>15</b>	<b>22</b>	<b>29</b>
Castelló	CSP1	7	6	1	25	5	1	11	--	8	12	13
	CSP2	7	7	--	25	5	6	8	2	4	9	16
	CSP3	6	6	--	21	4	7	4	3	3	11	10
	CSP4	5	5	--	15	2	4	6	--	3	9	6
	CSC1	5	5	--	17	4	4	8	--	1	6	11
	CSC2	3	2	1	12	3	5	4	--	--	10	2
<b>Total Castelló</b>		<b>33</b>	<b>31</b>	<b>2</b>	<b>115</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>41</b>	<b>5</b>	<b>19</b>	<b>57</b>	<b>58</b>
<b>Total</b>		<b>64</b>	<b>50</b>	<b>14</b>	<b>207</b>	<b>54</b>	<b>37</b>	<b>74</b>	<b>7</b>	<b>35</b>	<b>96</b>	<b>111</b>

<sup>15</sup> Vegeu el llistat complet d'entrevistes i participants a l'Annex 3. *Mostra qualitativa*.

En general, s'ha aconseguit mantenir l'homogeneïtat dels grups des del punt de vista de la llengua inicial dels participants: la mantenen 50 de les 64 entrevistes. Com es pot veure, hi ha diferències rellevants entre ciutats: a Mataró la meitat són amb grups heterogenis i, entre les homogènies, tres són entrevistes individuals. En contrast, a Castelló només dues de les 33 entrevistes són amb grups heterogenis, amb Manlleu en una posició intermèdia. Aquestes diferències s'expliquen en primer lloc pel moment de selecció de la mostra, que ha permès mantenir un major control sobre els perfils seleccionats a Castelló. En segon lloc, per la major dispersió de l'alumnat en diferents centres a Mataró que a Manlleu, una ciutat amb un sistema escolar de dimensions més reduïdes. Aquests factors també expliquen en certa mesura la diferent presència de xiques i xics, més equilibrada en conjunt a Castelló que a Mataró i Manlleu.

Quant a la presència dels diferents grups de llengua inicial, cal tenir en compte que la mostra final és el resultat de tensions contraposades: d'una banda, la presència desigual dels diferents grups en els centres, que limita la disponibilitat de participants de cada perfil; de l'altra, la naturalesa mateixa de la mostra teòrica, que tracta de representar els diferents perfils amb independència de la seua distribució quantitativa, cosa que tendeix a equilibrar-ne la presència. Així, a Manlleu hi trobem una representació similar dels tres principals grups que compensa la predominança dels catalanoparlants en la mostra quantitativa i afavoreix la representació dels castellanoparlants. D'altra banda, a Castelló aquesta tensió afavoreix una major presència relativa de catalanoparlants, bilingües i al·loglots en detriment dels castellanoparlants inicials, que tot i això hi continuen predominant. En aquest cas és notable la presència de bilingües inicials, un perfil que no es contemplava en el disseny de la mostra teòrica però que ha acabat aportant més participants que els catalanoparlants inicials i al·loglots, previstos en el disseny però més escassos. La mostra de Mataró és la que aconsegueix menys representació teòrica dels diferents grups, atesa l'escassa presència de bilingües i al·loglots, que afavoreix els castellanoparlants inicials.

Taula 6.5. Distribució de les entrevistes de Castelló per programa lingüístic dels estudiants

Centre	Programa lingüístic		
	PEV	PIP	Altres situacions
<b>CSP1</b>	3	4	--
<b>CSP2</b>	3	3	1
<b>CSP3</b>	3	2	1
<b>CSP4</b>	5	--	--
<b>Total centres públics</b>	14	9	2
<b>CSC1</b>	--	5	--
<b>CSC2</b>	--	3	--
<b>Total centres privats-concertats</b>	--	8	--
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>2</b>

Finalment, a Castelló les entrevistes tractaven de reflectir les experiències d'estudiants escolaritzats predominantment en català (PEV) o en castellà (PIP). La *Taula 6.5* especifica



la distribució de les entrevistes segons el programa –en “altres situacions” incloc les entrevistes a castellanoparlants d’origen llatinoamericà, que partien d’una casuística variada. Com es pot veure, als centres privats-concertats no hi ha estudiants escolaritzats en PEV. Així, tot i que en els centres públics són més freqüents les entrevistes amb estudiants dels PEV, en el recompte final els grups dels PIP són més nombrosos. En qualsevol cas, sembla clar que la mostra permet representar l’experiència d’estudiants de tots dos programes.

#### 6.4. Treball de camp

En el cas dels qüestionaris, tots els estudiants d’una mateixa aula el responien alhora, en una sola hora lectiva. Un dels investigadors del projecte presentava l’activitat en català, repartia els qüestionaris i romania a l’aula, a disposició per a resoldre dubtes. En correspondència amb l’ús institucional predominant del català, als centres de Mataró i Manlleu els qüestionaris es repartien únicament en versió catalana. Tenint en compte que als centres de Castelló s’hi feia un ús institucional variable del català però que, amb independència del programa, tots els estudiants rebien ensenyament *del* valencià i si més no parcialment també *en* valencià, vaig decidir produir una doble versió del qüestionari, catalana i castellana. Durant el treball de camp explicava que hi havia les dues versions, que per defecte repartiria la catalana però que podien sol·licitar-ne la castellana si així ho preferien.

Les entrevistes en grup requerien més preparació logística. D’una banda, els integrants dels grups no sempre provenien de la mateixa aula, tot i que ho procurava. De l’altra, i sobretot a Castelló, les entrevistes solien allargar-se més enllà d’una hora lectiva. A més, calia disposar d’una sala amb endolls i suficientment espaiosa per a encabir-hi els participants i l’equip d’enregistrament: càmera de vídeo, trípode i micròfon de taula. Finalment, demanàvem que l’espai estiguera relativament isolat per a minimitzar el soroll de fons. Així doncs, la interferència en l’activitat lectiva era considerable i requeria un procés de negociació, sovint complex, amb els responsables dels centres. Una vegada completats els qüestionaris i després que una part dels progenitors haguera autoritzat la participació dels estudiants, proposàvem una distribució de grups i horaris al centre. Amb els horaris consensuats, demanàvem que se n’informara els participants perquè acudiren directament el dia i hora acordats a l’espai on tenia lloc l’activitat. Sovint, però, els estudiants se n’oblidaven i calia anar a buscar-los a les classes corresponents.

En el curt lapse d’estada a cada centre vaig prendre notes amb observacions sobre el seu funcionament, paisatge lingüístic, perfil de l’alumnat i llengües d’ús predominant, a partir de l’observació i de la interacció amb el professorat. Només recorreré de forma escadussera a aquestes informacions, que per manca de sistematicitat i de temps d’estada als centres no es poden equiparar a les notes de camp pròpies dels treballs etnogràfics (Mason 1996: 68-70; Marvasti 2004: 54-56; Blommaert i Jie 2010: 37-42). A continuació especifique algunes particularitats del treball de camp a cada localitat.

### 6.4.1. Treball de camp a Mataró

A Mataró, la recollida de dades quantitatives va anar a càrrec de l'equip de RESOL. A més, és l'únic cas en què en la generació de dades qualitatives hi participen altres investigadors, Xavier Tenorio i F. Xavier Vila, i en què s'ha emprat dues versions del guió. La *Taula 6.6* sintetitza la informació sobre entrevistadors i versions del guió en les diferents entrevistes. Aquesta diversitat es deu a la meua incorporació tardana a l'equip, amb el treball de camp ja iniciat: d'entrada vaig participar com a observador a MTC2-CT i MTC2-a, conduïdes per F. Xavier Vila però ja amb el guió V2; les entrevistes restants les vaig conduir jo mateix entre abril i maig del 2011. En alguns centres les entrevistes en grup coincidien amb les proves de competència oral, a càrrec d'Eva Gomàriz (català) i Cristina Illamola (castellà). En aquests casos ens oferíem suport logístic a l'hora de contactar els centres, pactar horaris, assegurar-nos que els participants acudien a l'aula i mantenir un entorn silenciós. En els centres on ja s'havien completat les proves de competència vaig assumir aquestes tasques en solitari, sense complicacions remarcables.

Taula 6.6. Resum dels entrevistadors i les versions del guió emprades en les entrevistes a Mataró

Centre	Entrevista	Entrevistador	Versió del guió
<b>MTP1</b>	MTP1-CS-a	Xavier Tenorio	V1
	MTP1-CS-b	Xavier Tenorio	V1
<b>MTP2</b>	MTP2-a	Avel·lí Flors-Mas	V2
<b>MTP3</b>	MTP3-a	Avel·lí Flors-Mas	V2
<b>MTP4</b>	MTP4-CS	Avel·lí Flors-Mas	V2
<b>MTC1</b>	MTC1-CS-a	F. Xavier Vila	V1
	MTC1-CS-b	F. Xavier Vila	V1
	MTC1-CS-c	F. Xavier Vila	V1
<b>MTC2</b>	MTC2-CT	F. Xavier Vila	V2
	MTC2-a	F. Xavier Vila	V2
	MTC2-b	Avel·lí Flors-Mas	V2
<b>MTC3</b>	MTC3-a	Avel·lí Flors-Mas	V2
	MTC3-b	Avel·lí Flors-Mas	V2
<b>MTC4</b>	MTC4-CT	Avel·lí Flors-Mas	V2
<b>MTC5</b>	MTC5-CT	Avel·lí Flors-Mas	V2
<b>MTC6</b>	MTC6-CT	Avel·lí Flors-Mas	V2

### 6.4.2. Treball de camp a Manlleu

A Manlleu, la recollida de dades quantitatives anava de nou a càrrec de l'equip de RESOL. En el cas de les proves i entrevistes, hi treballàvem amb pocs centres però alhora amb més participants a cadascun. En conseqüència, cada centre hi destinava més hores lectives i això va complicar la negociació dels horaris, assumida per Montserrat Sendra. A més, resultava inviable concentrar totes les activitats en un sol dia, raó per la qual n'hi vam destinar un mínim de dos per centre durant el febrer, març i abril del 2012. L'equip el formàvem les investigadores encarregades de les proves de català (Montserrat Sendra) i de castellà

(Cristina Illamola), jo mateix i en ocasions Xavier Tenorio. Com a Mataró, els investigadors que no conduïem l'activitat assumíem el suport logístic.

Cal ressenyar dos incidents. En primer lloc, una fallada dels micròfons que va inutilitzar els enregistraments de diferents proves de competència oral i una entrevista a MNC2. Es va decidir repetir-les i, a partir d'aleshores, es va combinar l'enregistrament de vídeo amb un enregistrament d'àudio. A més, la repetició va comportar una redistribució dels participants a les entrevistes: de les dues previstes, homogènies quant a la llengua inicial dels participants –catalanoparlants i bilingües inicials– es passa a tres: una d'homogènia (MNC2-CT-a) amb tres catalanoparlants inicials i dues d'heterogènies (MNC2-CT-b i MNC2-BI) amb catalanoparlants i bilingües inicials. El segon incident està relacionat amb les pèrdues de participants –sobretot al·loglots– a causa de malalties, absentisme o retirades d'última hora (*Taula 6.7*). En aquest últim cas tractava de convèncer-los perquè hi participaren, amb resultats desiguals. Tanmateix, ni em trobava en disposició d'obligar-los ni hauria estat gaire productiu: “[t]hose members who are present at the focus group through some sense of obligation [...] may make reluctant and reticent participants and this may impact on the quality of the data generated” (Bloor *et al.* 2001: 32).

Taula 6.7. Resum de les pèrdues de participants a Manlleu

Centre	Entrevista	Participants previstos	Participants finals	Pèrdues
<b>MNP1</b>	MNP1-AL-b	5	3	-2
	MNC1-CS	4	3	-1
<b>MNC1</b>	MNC1-AL-a	4	3	-1
	MNC1-AL-b	4	3	-1
<b>MNC2</b>	MNC2-AL	5	2	-3
<b>Total</b>		22	14	-8

### 6.4.3. Treball de camp a Castelló

Com hem vist adés, en aquesta localitat l'inici del treball de camp es va retardar considerablement. Tant els qüestionaris com les entrevistes han anat, en aquesta ocasió, a càrrec del doctorand. La recollida de dades quantitatives va tindre lloc el primer trimestre del curs 2013-2014, principalment en hores de tutoria o de l'assignatura *Valencià, llengua i literatura*. La generació de dades qualitatives va tenir lloc els primers mesos de 2014. Sempre que era possible, procurava que els participants de cada grup foren estudiants d'una sola aula per a minimitzar l'impacte sobre l'activitat lectiva. També els proposava una distribució horària que evités al màxim la coincidència amb matèries troncal i de major càrrega lectiva. A més, quan disposava de prou estudiants d'un perfil determinat incloïa a la proposta un o dos suplents per a prevenir possibles pèrdues. La primera proposta es contrastava i modificava amb els responsables del centre. Tot i aquesta preparació prèvia, va resultar imprescindible l'ajuda del personal docent, sobretot dels equips directius, el professorat de

valencià i els tutors i tutores de 4t d'ESO. La seua implicació va compensar el meu desconeixement dels centres i l'alumnat i va permetre que el treball de camp es desenvolupara sense incidents destacables. Tot i això, i a pesar de la designació de suplents, també a Castelló s'han produït pèrdues respecte la mostra prevista; en el cas de CSP2-CT-PEV, per contra, una de les suplents va decidir afegir-se a la resta del grup (*Taula 6.8*).

Taula 6.8. Resum de les pèrdues de participants a Castelló

Centre	Entrevista	Participants previstos	Participants finals	Pèrdues
<b>CSP1</b>	CSP1-CT-PIP	3	2	-1
	CSP1-CS-PIP-b	4	3	-1
<b>CSP2</b>	CSP2-CT-PEV	4	5	+1
	CSP2-BI-PIP	4	2	-2
	CSP2-CS-LLAM	3	2	-1
<b>CSP4</b>	CSP4-CT-PEV	3	2	-1
	CSP4-CS-PEV-b	4	2	-2
	CSP4-AL-PEV	4	3	-1
<b>CSC1</b>	CSC1-AL	2	1	-1
<b>Total</b>		31	22	9

## 6.5. Tractament de dades

En aquest apartat tracte el procés dilatat, àrid i sovint invisible que va des del tancament del treball de camp a l'anàlisi, escriptura i publicació dels resultats. Explique primer lloc el tractament de les dades quantitatives i en segon lloc el de les dades qualitatives.

### 6.5.1. Tractament de les dades quantitatives

L'equip del projecte es va encarregar de la tabulació de les dades dels qüestionaris a l'alumnat de 4t d'ESO de Mataró i Manlleu amb el suport del programari Excel, i de la seua posterior addició a la matriu general de dades quantitatives del projecte RESOL, construïda amb el paquet estadístic SPSS. De manera específica per a la tesi he confeccionat una matriu amb les dades de 4t d'ESO de cadascuna de les ciutats fent servir el mateix programari (versió IBM SPSS Statistics 24). Com he explicat adés, en el cas de Mataró n'he exclòs els centres en què no vaig dur a terme treball de camp qualitatiu -9 en total, dos centres públics i 7 de privats-concertats. Quant a les dades de Castelló, en el marc del projecte RESOL3 es va poder finançar la tabulació de les dades dels qüestionaris, a càrrec de Xavier Tenorio. Posteriorment i amb el suport tècnic de Vanessa Bretxa i Natxo Sorolla vaig confeccionar una matriu de dades específica amb el programari IBM SPSS Statistics 24, i vaig procedir a la recodificació d'algunes variables i la creació de diferents índexs per a l'anàlisi estadística, com veurem.

## 6.5.2. Tractament de les dades qualitatives

Com indica la *Taula 6.9*, el corpus de dades de les entrevistes consta de 64 enregistraments d'una durada mitjana de 46,95 minuts: en total, 3.005 minuts o 50 hores. Atés el volum de dades, la laboriositat de la transcripció i que hi havia de fer front en solitari vaig optar per una transcripció parcial: he transcrit els passatges de comentari metalingüístic explícit i he recollit en forma de notes els comentaris sobre origen lingüístic familiar; grups d'iguals a l'institut i a la ciutat i criteris d'afinitat a partir dels quals es formen, quan no són de caràcter lingüístic; activitats de lleure i consum de televisió i música; variació lingüística en català i castellà, quan no es posa en relació amb processos categorització social; i expectatives acadèmiques, laborals i de mobilitat. En les notes també hi resumisc les tries lingüístiques durant l'entrevista i hi registre comentaris sobre qüestions no previstes al guió i preguntes a l'entrevistador, sempre que no es corresponen a intents de posicionar-lo en termes lingüístics, ideològics o polítics.<sup>16</sup> Els passatges transcrits sobrepassen amb escreix els que se sintetitzen a les notes: en conjunt equivalen al 72,45% dels minuts d'entrevista. El corpus textual total sobrepassa les 650.000 paraules si s'inclouen en el recompte els fragments transcrits i les notes.

Taula 6.9. Resum del corpus de dades qualitatives

	Entrevistes	Durada mitjana (minuts)	Minuts totals	Minuts transcrits	% transcrit	Paraules totals
<b>Mataró</b>	16	24,44	391	246	62,92	72.190
<b>Manlleu</b>	15	34,07	511	363	71,04	114.616
<b>Castelló</b>	33	63,73	2.103	1.568	74,56	463.618
<b>Total</b>	64	46,95	3.005	2.177	72,45	650.424

Com es pot veure, les dades de Castelló representen una part molt significativa del corpus, al voltant de 7 de cada 10 minuts d'enregistrament, minuts transcrits i paraules totals. En bona part, això s'explica perquè s'hi han dut a terme més de la meitat de les entrevistes. A banda, però, hi ha dos factors que n'incrementen el pes relatiu: el percentatge de minuts transcrits i sobretot l'increment del temps d'entrevista, que creix de manera exponencial entre els 24,44 minuts de Mataró i els 63,73 d'aquesta localitat. Aquesta prolongació es deu en part a l'addició de preguntes al guió i al fet que a Mataró hi abunden les entrevistes amb pocs participants, però és conseqüència principalment de la creixent seguretat a l'hora de formular les preguntes, demanar aclariments i parafrasejar intervencions prèvies per a assegurar-se que la interpretació que en fa és congruent amb la dels participants.

<sup>16</sup> Abans de decidir-me definitivament per la transcripció parcial havia transcrit íntegrament cinc entrevistes amb castellanoparlants inicials de Castelló: CSP1-CS-PIP-a, CSP3-CS-PEV, CSC1-CS-a, CSC1-CS-b i CSC2-CS. En aquests casos, l'apartat de notes només conté un comentari sobre les tries lingüístiques.

### 6.5.2.1. Criteris de transcripció

Com apunten Turell i Moyer, “[t]ranscription is already a first step in interpretation and analysis” i les “[d]ecisions about what to transcribe and how much detail to include involve interpretation that can influence the analysis of those data” (2008: 194). És necessari, doncs, explicitar els criteris adoptats. He optat per una transcripció parcial de les dades i he adaptat els criteris del *Corpus de Català Contemporani de la Universitat de Barcelona* (Bladas 2009) i de Payrató (2010).<sup>17</sup> A diferència d’aquestes propostes, però, m’he decantat per una transcripció per torns de parla i no per grups tonals per a simplificar la transcripció i la lectura. Amb la mateixa finalitat he optat per una transcripció ortogràfica i he prescindit d’algunes convencions per a la transcripció de fenòmens prosòdics, que he substituït pels símbols ortogràfics habituals. També he optat per no distingir de manera sistemàtica els fragments en català i en castellà: una distinció en negreta o cursiva, com les que adopten Boix (1993) o Pujolar (1997), hauria dificultat la lectura de les entrevistes en què predominara la llengua “marcada” gràficament i, si bé en el corpus hi abunden les entrevistes amb ús predominant del català, també n’hi ha un grapat en què el castellà hi senyoreja. Només s’indiquen els canvis de codi quan un participant alterna a l’interior del mateix torn de parla: en cursiva quan es tracta de mots o alternances breus, i amb la convenció “{(L2) text afectat}” per a les alternances llargues, amb el benentès que ací L2 no fa referència a la segona llengua apresada o la llengua no dominant del parlant sinó al canvi respecte el codi amb què s’havia iniciat el torn. He optat per no regularitzar els trets no estàndards – “[s]tandard writing is not an objective representation of speech”, recorden Turell i Moyer (2008: 195)– tot i que en alguns casos queden marcats com a elisions (\*na>na(da); \*tamé>tam(b)é). Cal dir que les transcripcions estan fetes abans de la reforma ortogràfica aprovada pel ple de la Secció Filològica de l’IEC a finals de l’any 2016. Tot i que modificaré els fragments que incorpore al cos principal del text, no ho faré amb els fragments que incloc en els extractes més extensos.

A l’hora de fer la transcripció vaig haver de triar un procediment que garantira l’anonimat i la confidencialitat de les dades però que permetera, alhora, identificar els participants. Vaig descartar l’ús de pseudònims perquè, donat el volum de la mostra, haurien estat poc operatius. He optat per un sistema de codis perquè, tot i que entorpeixen la lectura, permeten diferenciar els participants i alhora en proporcionen informacions valuoses a l’hora d’interpretar les dades. Per exemple, el codi CSP1-DCT1 permet identificar a primera vista la localitat de procedència (CS=Castelló), la titularitat del centre i el centre concret (CSP1=primer centre públic de la mostra de Castelló), el sexe del participant (D=dona) i la seua llengua inicial (CT=català).<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Vegeu-ne la versió completa a → *Annex 5. Criteris de transcripció*.

<sup>18</sup> Sobre els criteris per a la construcció d’aquests codis, que també s’utilitzen per a identificar els centres educatius i les entrevistes, vegeu → *Annex 4. Codis de centre, entrevista i participant*.

### 6.5.2.2. Codificació

Una vegada finalitzada la transcripció, les dades s'han codificat temàticament amb el suport del programari ATLAS.ti (versió 7.5.10). A diferència del que proposen la *Grounded Theory* (Strauss i Corbin 1998) i autors com Saldaña (2009), per als quals el procés de codificació forma part integral de l'anàlisi i es parteix, de manera inductiva, des de categories específiques i emergents en el discurs cap a la generalització teòrica, he optat per una codificació temàtica, que parteix d'un conjunt limitat de codis o categories fruit de la interacció entre el marc teòric, les preguntes de recerca i l'exploració prèvia de les dades (Mason 1996: 111-128). Des d'aquest punt de vista, el procés de codificació i el programari d'anàlisi qualitativa es conceben com a eines per a identificar fragments rellevants del text i, posteriorment, facilitar la cerca i l'organització de les dades prèvia a l'anàlisi pròpiament. D'acord amb Mason, la finalitat és “to focus and organize the *retrieval* of sections of text, or elements of data, for the purpose of some form of further analysis” (1996: 111).

L'*Annex 6. Manual de codificació* conté el llistat de codis i una descripció sintètica dels fenòmens que pretenen capturar. Els codis s'organitzen en tres famílies: en primer lloc, “Trajectòries i espais de socialització”, en què es codifiquen les experiències de socialització en diferents etapes vitals i espais de socialització –família, escola, grups d'iguals i activitats de lleure– i també les trajectòries de futur –imaginades, desitjades– en el camp acadèmic, laboral i de mobilitat. Les dues famílies restants capturen el gruix del comentari metalingüístic. A “Pràctiques” es codifiquen la recontextualització dels usos lingüístics, la negociació de tries i la percepció de majories lingüístiques en diferents contextos d'interacció; i també les referències a aprenentatges lingüístics i consums culturals. Finalment, a “Ideologies i identitats” es codifiquen els passatges que connecten pràctiques lingüístiques i processos de categorització social; avaluacions de la capacitat i permís d'ús de les llengües; referències al valor de diferents varietats en el mercat lingüístic; posicionaments respecte les polítiques lingüístiques; i fragments en què es negocia la categorització dels participants i la naturalesa de l'esdeveniment comunicatiu.

## 6.6. Anàlisi de dades

### 6.6.1. Anàlisi de les dades quantitatives

Una vegada generades i tabulades les dades dels qüestionaris, calia operativitzar-les en un seguit de variables mesurables, de caràcter dependent i independent. En aquesta tesi l'anàlisi quantitativa se centra en els usos lingüístics dels estudiants de 4t d'ESO de Mataró, Manlleu i Castelló en tres espais de socialització –llar, aula i socialització amb iguals– com a variables dependents; i en diferents variables independents o explicatives de caràcter sociodemogràfic –sexe, lloc de naixement, origen geogràfic familiar i nivell d'estudis de la mare– i sociolingüístic –llengua inicial, llengua amb progenitors, condició lingüística de docència i condició lingüística del centre. L'anàlisi de les dades s'ha dut a terme amb el suport del paquet estadístic SPSS (versió IBM SPSS Statistics 24) i a partir de tècniques



estadístiques descriptives univariables –freqüències, percentatges– bivariables –taules de contingència, correlacions, anàlisi ANOVA i estadístics d’associació eta– i multivariables –anàlisi de conglomerats jeràrquics. Tot seguit descriu com s’han construït les diferents variables i les preguntes a partir de les quals s’obtenien aquestes informacions.

### 6.6.1.1. Variables dependents

L’anàlisi quantitativa dels usos lingüístics en els diferents espais de socialització s’ha basat en la construcció de diferents *índexs d’ús* del català (IUCT), el castellà (IUCS) i altres llengües (IUAL) (*Taula 6.10*). En concret, per a analitzar els usos lingüístics a la llar s’han construït tres índexs que es corresponen a les relacions entre membres de diferents generacions: entre els progenitors i els avis dels participants (progenitors-avis), entre els participants i els seus progenitors (progenitors) i entre els participants i els seus germans (germans). A més, seguint Vila (1996) o Bretxa (2014: 102-104) he creat un índex de síntesi dels usos lingüístics a la llar actual (llar), que té en compte relacions amb diferents membres de la família: pare, mare, parella del pare i/o de la mare en cas de separació, i germans. Per als usos a l’aula he construït dos índexs, corresponents a l’ús del català i el castellà del professorat (professorat) i de l’alumnat (alumnat). Finalment, i quant a la socialització amb iguals en el marc dels centres educatius, he creat un índex d’ús del català, el castellà i altres llengües amb companys de classe (companys). Tots aquests índexs d’ús s’expressen en un valor entre 0 –cap ús de la llengua en qüestió– i 1 –ús exclusiu de la llengua en qüestió.

Taula 6.10. Resum de les variables dependents

Espais de socialització	Variables	Valors
<b>Llar</b>	IU{CT/CS/AL} progenitors-avis	0-1
	IU{CT/CS/AL} progenitors	0-1
	IU{CT/CS/AL} germans	0-1
	IU{CT/CS/AL} llar	0-1
<b>Aula</b>	IU{CT/CS} alumnat	0-1
	IU{CT/CS} professorat	0-1
<b>Iguals</b>	IU{CT/CS/AL} companys	0-1

En la *Taula 6.11* s’especifiquen les preguntes i opcions de resposta a partir de les quals s’han obtingut les dades per a construir els diferents índexs d’ús a la llar. Com es pot veure, he construït els índexs d’ús entre progenitors i avis i amb progenitors a partir de les respostes a dues preguntes cadascun. Per a construir l’índex d’ús amb germans només he tingut en compte les respostes dels estudiants que afirmen que tenen germans (pregunta 24), 1.173 dels 1.412 participants totals. Aquests estudiants disposaven, en la pregunta 25, d’un màxim de sis espais per a especificar els noms dels seus germans i germanes i la(es) llengua(ües) que hi parlaven. Finalment, l’índex d’ús a la llar es construeix a partir de les respostes a les preguntes sobre els usos amb progenitors, amb la(es) parella(es) actual(s) dels progenitors en cas de separació, i amb els diferents germans en cas de tenir-ne.



Taula 6.11. Preguntes i opcions de resposta utilitzades per a la construcció dels índexs d'ús entre progenitors i avis, amb progenitors, amb germans i a la llar

Variable	Pregunta del qüestionari <sup>19</sup>	Opcions de resposta
<b>IU{CT/CS/AL} progenitors- avis</b>	39. Quina llengua va parlar la teva mare a casa seva, de petita? (Si no ho saps, pensa com parla amb els seus pares.)	1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà
	40. Quina llengua va parlar la teva mare a casa seva, de petita? (Si no ho saps, pensa com parla amb els seus pares.)	4. En una altra llengua. Quina o quines?
<b>IU{CT/CS/AL} progenitors</b>	20. Quina llengua parles amb el teu pare?	1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà
	21. Quina llengua parles amb la teva mare?	4. En una altra llengua. Quina o quines?
<b>IU{CT/CS/AL} germans</b>	24. Tens germans o germanes?	1. Sí 2. No (Passa a la pregunta 26)
	25. Escriu el nom dels teus germans o germanes ordenats de gran a petit [ <i>espai per a 6 germans</i> ]. Indica en quina llengua hi parles	1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua. Quina o quines?
<b>IU{CT/CS/AL} llar</b>	20. Quina llengua parles amb el teu pare? 21. Quina llengua parles amb la teva mare?	1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà
	22. Si els teus pares estan separats, quina llengua parles amb la parella del teu pare? (Respon només si estan separats) 23. Si els teus pares estan separats, quina llengua parles amb la parella de la teva mare? (Respon només si estan separats)	4. En una altra llengua. Quina o quines?
<b>IU{CT/CS/AL} llar</b>	24. Tens germans o germanes?	1. Sí 2. No (Passa a la pregunta 26)
	25. Escriu el nom dels teus germans o germanes ordenats de gran a petit [ <i>espai per a 6 germans</i> ]. Indica en quina llengua hi parles	1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua. Quina o quines?

El procediment per a calcular els índexs d'ús és anàleg en tots els casos. La *Taula 6.12* exemplifica el càlcul de l'índex d'ús del català amb germans per a diferents casos hipotètics. Per a crear aquest índex, l'opció de resposta "Només o sobretot en català" (1) s'ha recodificat com a 1, l'opció de resposta "Igual en català que en castellà" (2) s'ha recodificat com a 0,5 i les opcions de resposta "Només o sobretot en castellà" (3) i "En una altra llengua" (4) s'han recodificat com a 0.<sup>20</sup> L'índex d'ús per a cada participant s'obté a partir

<sup>19</sup> En les taules d'aquest apartat hi inclou el redactat de la versió emprada a Mataró i Manlleu; per a la resta de versions vegeu l'*Annex 1. Qüestionaris*.

<sup>20</sup> Per a crear els índexs d'ús del castellà, l'opció de resposta "Només o sobretot en castellà" (3) es recodifica com a 1, "Igual en català que en castellà" (2) es recodifica com a 0,5 i "Només o sobretot en català" (1) i "Una altra llengua" (4) es recodifiquen com a 0. Per a crear els índexs d'ús d'altres llengües, "Una altra llengua" (4) es recodifica com a 1 i tota la resta d'opcions de resposta com a 0.

de la mitjana aritmètica dels usos amb els diferents germans; de la seua banda, la mitjana aritmètica dels valors individuals proporciona el valor de l'índex d'ús de la llengua en qüestió per al conjunt de la mostra. Aquest valor es pot interpretar a grans trets com un percentatge d'ús de cada llengua: per exemple, l'índex d'ús del català de 0,6 que trobem a la taula per al participant número 4 indica que aquest estudiant fa servir el català en aproximadament el 60% dels seus usos amb germans.

Taula 6.12. Síntesi del càlcul de l'índex d'ús del català amb germans

Participant	Variables						Variables recodificades						Valor IUCT
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	
1	1	1					1	1					1
2	1	2					1	0,5					0,75
3	3						0						0
4	2	2	2	2	1		0,5	0,5	0,5	0,5	1		0,6
5	3	2	2				0	0,5	0,5				0,33
n	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Per a construir els índexs d'ús lingüístic a l'aula del professorat i de l'alumnat vaig recórrer a dues preguntes, la primera (28) sobre les llengües que el participant declara que parla amb el professorat d'assignatures no lingüístiques en el marc de l'aula, i la segona (29) sobre les llengües que d'acord amb la percepció del participant parlen els professors i professores per a adreçar-se-li a l'aula (*Taula 6.13*). En aquest cas, vaig renunciar d'entrada a crear un índex d'ús d'altres llengües ja que, en correspondència amb un disseny curricular que no preveu un ús vehicular generalitzat de l'anglès i/o altres llengües estrangeres, els usos d'altres llengües a l'aula són espuris: 12 ocurrències entre 1.385 respostes en el cas de l'ús del professorat i 9 ocurrències entre 1.391 en el cas de l'ús de l'alumnat. A més, en l'anàlisi de dades he treballat en exclusiva a partir de l'índex d'ús del català, ja que l'ús del castellà es pot deduir a partir dels usos que no ocupa la primera llengua. El càlcul dels índexs d'ús del català i el castellà ha estat paral·lel al descrit a la *Taula 6.12*, amb la diferència que ara cada índex individual es basen en una sola resposta.

Taula 6.13. Preguntes i opcions de resposta utilitzades per a la construcció dels índexs d'ús del professorat i de l'alumnat

Variable	Pregunta del qüestionari	Opcions de resposta
IU <sub>{CT/CS}</sub> professorat	29. A classe, sense comptar les classes de català, castellà i idiomes, els professors en general en quina llengua et parlen?	1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua. Quina o quines?
IU <sub>{CT/CS}</sub> alumnat	28. A classe, sense comptar les classes de català, castellà i idiomes, tu en general en quina llengua parles amb el professorat?	1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua. Quina o quines?

Finalment, com explica Bretxa (2014: 104-105), en el marc del projecte RESOL s'ha optat per un model de *xarxa social egocèntrica* per a l'anàlisi dels usos lingüístics amb iguals dels estudiants. Com mostra la *Taula 6.14*, la pregunta 31 del qüestionari demanava als participants que esmentaren les 20 persones amb qui més es relacionaven, que especificaren la freqüència amb què ho feien i la llengua que hi parlaven. Més endavant, la pregunta 32 els demanava que d'entre les persones esmentades encerclaren el nom de les companyes de classe. El càlcul dels diferents índexs d'ús lingüístic amb companys es fa de manera anàloga al procediment que mostra la *Taula 6.12*. El nombre d'interlocutors tinguts en compte en el càlcul dels índexs d'ús individuals és, per tant, variable: entre un mínim d'1 i un màxim de 20 –en el cas hipotètic que un participant només haja esmentat companys de classe. Quan un participant no havia esmentat cap company de classe quedava exclòs del càlcul d'aquests índexs d'ús; tanmateix, es tracta només de 196 dels 1.412 participants totals.

Taula 6.14. Preguntes i opcions de resposta utilitzades per a la construcció dels índexs d'ús amb companys

Variable	Pregunta del qüestionari	Opcions de resposta
IU{CT/CS/AL} companys	<i>Enunciat</i> 31. Pensa un moment en les coses que fas al llarg de la setmana (per exemple jugar amb els amics, activitats extraescolars, estar amb familiars, anar a escola/institut...). Escriu en la primera i la segona columnes de la taula el nom de les 20 persones amb qui més et relaciones. Un cop escrits els noms, respon les altres preguntes.	
	<i>Subpreg. 1</i> Nom de la persona (sense cognoms)	Resposta oberta [espai per a 20 noms]
	<i>Subpreg. 2</i> Tipus de relació (amic, cosina, monitor...)	Resposta oberta
	<i>Subpreg. 3</i> Ens relacionem...	1. Poc 2. Bastant 3. Molt
	<i>Subpreg. 4</i> En quina llengua parles tu amb aquesta persona?	1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua. Quina o quines?
	32. Torna a la pàgina anterior i fes un cercle al voltant del nom de totes les persones que van a classe amb tu. (Exemple: en aquest quadre, s'han encerclat els noms de Maria i Marc perquè van a classe amb la persona que ha contestat).	

### 6.6.1.2. Variables independents

En aquest apartat descriu les preguntes i les opcions de resposta a partir de les quals s'han construït les diferents variables que s'empraran en l'anàlisi quantitativa com a variables independents. La majoria són de naturalesa categòrica però també n'hi ha dues de caràcter

escalar: les primeres fan referència al posicionament en l'estructura social dels participants i les seues famílies; les segones, en canvi, a les característiques sociolingüístiques dels centres on estudien, tant pel que fa al grau d'ús institucional del català –*condició lingüística de docència* (CLD)– com a la composició demolingüística dels centres en funció de l'ús del català a les llars dels estudiants –*condició lingüística del centre* (CLC). La *Taula 6.15* sintetitza les preguntes, opcions de resposta i categories resultants de la construcció de les variables independents. Cal tenir en compte, abans d'entrar-hi, que una de les variables independents que tindrà en compte és la localitat, que no figurava com a pregunta dels qüestionaris. En el cas de Castelló, a més, tindrà en compte el programa lingüístic d'escolarització a 4t d'ESO, una variable assignada *a posteriori* a partir de la informació sobre l'aula que proporcionaven els estudiants abans de respondre el qüestionari pròpiament.

En primer lloc hi apareix el sexe, una variable construïda a partir d'una sola pregunta amb dues opcions de resposta: “Masculí” i “Femení” que resulten en les categories “Home” i “Dona”. Tot i que la recerca demolingüística als territoris de llengua catalana ha coincidit que el sexe no introdueix diferències estadísticament significatives pel que fa als coneixements i als usos del català, diverses recerques etnogràfiques i sobre actituds lingüístiques han fet èmfasi en la importància del gènere a l'hora d'entendre els posicionaments i els discursos envers el català i el castellà dels joves catalans (Pujolar 1997; 2001; Woolard 1997a; 1997b; Newman, Trenchs-Parera i Ng 2008; Block i Corona 2014).

En segon lloc hi trobem dues variables molt relacionades entre elles i que fan referència a l'origen geogràfic dels participants i les seues famílies: el lloc de naixement i l'origen geogràfic familiar. Com afirma Torres, a Catalunya l'origen geogràfic “constitueix un element explicatiu de primer ordre de la situació sociolingüística i és un factor subjacent en les relacions entre l'ús familiar i altres variables” (2005: 83). Al País Valencià, Casesnoves va una mica més enllà quan afirma que “[e]l lloc de naixement, junt amb la regió de residència [...] és el factor que més condiciona l'ús del valencià” (Casesnoves 2012: 128). En concret, la variable lloc de naixement s'ha construït a partir de la resposta oberta a la pregunta “4. A quina població vivien els teus pares quan vas néixer?”, en què també es demanava que especificaren el “País”. Les respostes s'han agrupat en 10 divisions territorials, corresponents als territoris de llengua catalana, la resta de l'Estat i diferents segmentacions d'Europa i la resta de continents. La variable origen geogràfic familiar és una variable de síntesi que s'obté de l'encreuament del lloc de naixement del participant i del lloc de naixement dels progenitors, i dona com a resultat una classificació en quatre categories: “Nat als TLC i progenitors nats als TLC”, “Nat als TLC i un progenitor nat als TLC”, “Nat als TLC i progenitors nats fora dels TLC” i “Nat fora dels TLC”. Al llarg de l'anàlisi prioritzaré la variable origen geogràfic familiar perquè introdueix distincions crucials entre els participants nats als TLC: com observa Torres, “si analitzéssim a part l'origen dels progenitors i l'origen de l'enquestat, la variable més influent seria la primera” (2005: 83).

Taula 6.15. Preguntes, opcions de resposta i categories resultants de la construcció de les variables independents categòriques

Variable	Pregunta del qüestionari	Opcions de resposta	Categories
<b>Sexe</b>	1. Sexe (marca'l amb una creu)	1. Masculí 2. Femení	Home Dona
<b>Lloc de naixement</b>	4. A quina població vivien els teus pares quan vas néixer? (País)	Resposta oberta	Territoris de llengua catalana Resta de l'Estat Resta d'Europa Amèrica del nord Amèrica del centre i del sud Àfrica del nord Àfrica subsahariana Àsia central i hindustànica Extrem orient Oceania
<b>Origen geogràfic familiar</b>	4. A quina població vivien els teus pares quan vas néixer? (País) 37. A quin poble o ciutat va néixer la teva mare? (País) 38. A quin poble o ciutat va néixer el teu pare? (País)	Resposta oberta	Nat als TLC i progenitors nats als TLC Nat als TLC i un progenitor nat als TLC Nat als TLC i progenitors nats fora dels TLC Nat fora dels TLC
<b>Nivell d'estudis de la mare</b>	41. Quin és el nivell màxim d'estudis acabats per la teva mare? (Marca una sola resposta)	1. La meva mare no va acabar l'escola primària 2. La meva mare va acabar l'escola primària 3. La meva mare va acabar l'escola secundària 4. La meva mare va acabar una carrera a la universitat	Sense estudis Estudis primaris Estudis secundaris Estudis universitaris
<b>Llengua inicial</b>	18. Quina llengua vas parlar primer a casa quan eres petit/a?	1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua. Quina o quines?	Català Català i castellà Castellà Altres llengües i combinacions
<b>Llengua amb progenitors</b>	20. Quina llengua parles amb el teu pare? 21. Quina llengua parles amb la teva mare?	1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua. Quina o quines?	Català Català i castellà Castellà Altres llengües i combinacions

He volgut incorporar finalment una variable d'estratificació socioeconòmica, atesa la importància de l'estructura de classes per a entendre l'organització del multilingüisme tant a Catalunya (di Paolo i Raymond-Bara 2010; Alarcón 2011; Boix-Fuster 2011; Subirats 2012; Sánchez 2013) com al País Valencià (Ninyoles 1969; Hernández i Dobon 2016: 56-67). Donades les dificultats per a definir la classe social (Block 2014: 24-72), a pesar d'alguns intents ambiciosos d'operativització des d'una perspectiva macrosociològica (Savage *et al.* 2013), m'he decantat per analitzar només un dels possibles indicadors de la classe: el nivell d'estudis dels progenitors. D'acord amb autors com González (2013: 33-34), el capital instructiu està molt relacionat amb els usos lingüístics de la població a Catalunya, i també té

repercussions clares en la selecció dels centres educatius i els processos de segregació escolar (González i Benito 2009: 56-61). Al País Valencià, Castelló (2006) ha detectat una connexió clara entre nivell d'estudis i coneixement del català, i Casesnoves ha destacat que el nivell d'estudis s'associa de manera significativa –per bé que no lineal– amb l'ús d'aquesta llengua: “per contradictori que pugui semblar, parlar valencià és característic tant d'aquells que no tenen estudis, o només primaris, com d'aquells que han assolit un títol universitari” (2012: 126-127). D'entre els indicadors possibles del nivell d'estudis m'he decantat en concret pel nivell d'estudis de la mare, perquè diverses recerques educatives l'han destacat com un factor clau en l'èxit o el fracàs escolar (Mari-Klose *et al.* 2009: 197). Aquesta informació l'obtenia a partir de la pregunta “41. Quin és el nivell màxim d'estudis acabats per la teva mare?”, amb quatre opcions de resposta que resulten en les següents categories: “Sense estudis”, “Estudis primaris”, “Estudis secundaris” i “Estudis universitaris”.

Les dues últimes variables categòriques són de caràcter sociolingüístic i fan referència a la socialització lingüística primària dels participants: la llengua inicial i la llengua amb progenitors. Dues variables sociolingüístiques que estan íntimament relacionades amb el lloc de naixement i, sobretot, amb l'origen geogràfic familiar dels parlants, com indica (Fabà 2005: 65-68), i que nombroses recerques demolingüístiques als territoris de parla catalana destaquen com a variables clau a l'hora d'explicar els usos lingüístics fora de la llar (Vila 2005a; Chessa 2007: 87-94; Sorolla 2009, 2012; Vila i Sorolla en premsa). La primera variable s'obté a partir de la pregunta “18. Quina llengua vas parlar primer a casa quan eres petit/a?”, amb quatre opcions de resposta que resulten en les següents categories per a l'anàlisi: “Català”, “Català i castellà”, “Castellà” i “Altres llengües i combinacions”. De la seua banda, la llengua amb progenitors s'obté de les respostes a dues preguntes: “20. Quina llengua parles amb el teu pare?” i “21. Quina llengua parles amb la teva mare?”, amb les mateixes opcions de resposta que abans. Les diferents combinacions resultants es van recodificar en quatre categories per a l'anàlisi: “Català”, “Català i castellà”, “Castellà” i “Altres llengües i combinacions”.<sup>21</sup> Cal dir que, tot i que a grans trets semblen variables equivalents, com apunta Tenorio (2013) en ocasions es detecten discrepàncies en les respostes dels enquestats. D'acord amb l'autor, la resposta a la llengua inicial no es limita *per se* als usos amb progenitors i pot incloure altres categories d'interlocutors; a més, pot estar mediatitzada per la identificació lingüística i és més dependent de la memòria de l'enquestat, a diferència de la llengua amb progenitors, que és una dada actual. Així doncs,

---

<sup>21</sup> En concret, “Català” aplega les opcions de resposta “Català” amb dos progenitors i “Català” amb un progenitor i “Català i Castellà” amb l'altre; “Català i castellà” aplega les opcions de resposta “Català i castellà” amb tots dos progenitors i “Català” amb un progenitor i “Castellà” amb l'altre –*parelles lingüísticament mixtes* pròpiament, d'acord amb Boix-Fuster (2009); Boix-Fuster i Torrens (ed.) (2011) o Vila (1993); “Castellà” aplega les opcions de resposta “Castellà” amb dos progenitors i “Castellà” amb un progenitor i “Català i castellà” amb l'altre; per últim, “Altres llengües i combinacions” aplega les opcions de resposta “En una altra llengua” amb dos progenitors i qualsevol combinació d'aquesta opció amb un progenitor i “Català”, “Català i castellà” o “Castellà” amb l'altre.

després d'analitzar les fluctuacions entre llengua inicial i amb progenitors, en l'anàlisi m'he decantat per la segona com a variable independent.

Finalment, l'anàlisi incorpora dues variables independents de caràcter escalar, que ja no fan referència al posicionament dels participants i les seues famílies en l'estructura social sinó a les característiques sociolingüístiques dels centres on estan escolaritzats. En primer lloc, la *condició lingüística de docència* (CLD) fa referència a la mesura en què el català és usat en les activitats lectives per part del professorat. Aquesta variable proporciona una quantificació del grau d'institucionalització del català en els diferents centres de la mostra, i resulta interessant en la mesura que, si bé l'ús del català i el castellà en les activitats lectives està regulat pel disseny dels models lingüístics educatius, l'ús efectiu del català és dependent en certa mesura de les característiques del professorat i de l'alumnat tant a Catalunya (Bretxa i Vila 2014; Codó i Patiño-Santos 2014; CSASE 2014: 77-95; Unamuno i Nussbaum 2006; Woolard 2016: 244-246) com al País Valencià (Flors-Mas 2016b). En aquesta tesi, en línia amb Vila (1996) i Bretxa (2014: 115), la CLD es construeix a partir de la mitjana, per a cadascun dels centres de la mostra, de l'*índex d'ús del català del professorat* (IUCT professorat), que he descrit adés com a variable dependent. Per tant, s'expressa en una escala entre 0 –el professorat del centre no parla mai català a l'aula– i 1 –el professorat del centre només parla català a l'aula.

En segon lloc, la *condició lingüística de centre* (CLC) fa referència a la composició de cada centre educatiu de la mostra en funció de la llengua familiar de l'alumnat. Ja comptem amb un corpus consistent de recerca en sociolingüística educativa que destaca la importància d'aquesta variable a l'hora d'explicar els usos lingüístics interpersonals en els centres educatius de Catalunya i les possibilitats per a la consolidació de l'ús endolingüe i sobretot exolingüe del català en la socialització fora de l'aula (Vila 1996; Vila i Vial 2000; Galindo 2006; Galindo i Vila 2009; Vila i Galindo 2009; I. Vila, Siqués, i Oller 2009; Bretxa 2014). El potencial explicatiu d'aquesta variable també ha estat explorat en altres contextos de minorització com el País de Gal·les (Thomas i Roberts 2011) o el País Basc (Eusko Jaurlaritzia i Soziolinguistika Klusterra 2013). En aquesta tesi, basant-me en Vila (1996) i Bretxa (2014: 114-115), constrüisc la CLC a partir de la mitjana de l'*índex d'ús del català a la llar* (IUCT llar) a cadascun dels centres de la mostra, i doncs aquesta variable s'expressa en una escala entre 0 –cap ús del català a la llar dels estudiants del centre– i 1 –ús exclusiu del català a totes les llars dels estudiants del centre.

### 6.6.2. Anàlisi de les dades qualitatives

L'interés de les dades qualitatives-discursives en comparació amb les quantitatives –i també amb l'observació de pràctiques– és que no ofereixen només una representació i una *recontextualització* de les pràctiques socials i lingüístiques dels parlants, sinó que en aquest procés de recontextualització els parlants sovint *avaluen* i tracten de *(des)legitimar* les seues pràctiques i posicionaments i també els dels altres actors socials (van Leeuwen 2008).

L'anàlisi qualitativa es basa de nou en la recontextualització dels usos lingüístics en tres espais de socialització –llar, aules i grups d'iguals– dels estudiants de 4t d'ESO de diferents centres educatius de Mataró, Manlleu i Castelló. El disseny de la mostra teòrica permet, a més, afrontar aquesta anàlisi a partir de múltiples nivells de comparació (Mason 1996; Strauss i Corbin 1998): d'una banda, el contrast entre localitats i, en el cas de Castelló, de programes lingüístics; de l'altra, i a l'interior de cadascun d'aquests grans àmbits, la comparació de les experiències, els posicionaments i les avaluacions dels adolescents amb diferents trajectòries de socialització lingüística primària: catalanoparlants, bilingües català-castellà, castellanoparlants i al·loglots familiars. Això no obstant, i a partir d'un plantejament *interseccional* com el que proposen Block i Corona (2016), he mirat d'estar prevenint contra la tendència a sobredimensionar les diferències *intercategoriques*, entre parlants amb diferents llengües inicials, i a invisibilitzar l'existència potencial de diferències *intracategoriques*, a dins dels diferents grups de llengua inicial en funció d'altres dimensions de la identitat social dels parlants com el gènere, la classe social i altres.

A més, per a encarar l'anàlisi dels discursos he partit de la distinció que fa Mason (1996: 107-110) entre tres possibles "lectures de les dades": *literals*, *interpretatives* i *reflexives*. El primer tipus de lectura propicia una primera aproximació a les dades i se centra bàsicament en la descripció del contingut proposicional de les entrevistes. El segon tipus connecta els continguts proposicionals amb les preguntes de recerca, el marc teòric i el context més ampli, històric, social i polític, en què s'esdevé l'entrevista, i que serveixen de base per a la *interpretació* de les dades i per a generar una *explicació* dels fenòmens socials a partir de les dades. Aquesta idea connecta força amb les diferents versions de l'*anàlisi (crítica) del discurs* en què es basa, en bona mesura, la meua aproximació a les dades (Fairclough 1992, 2003; Heller 2001; Wodak 2002; Blommaert 2005; van Leeuwen 2008). Tanmateix, les dimensions del corpus i la voluntat d'atendre un conjunt força ampli de fenòmens em va fer descartar el tipus d'anàlisi lingüística detallada que caracteritza aquestes propostes, a partir d'elements com la pronominalització, la modalitat, la representació dels actors socials i de l'acció social o l'ús de metàfores, entre altres, tot i que en ocasions recorreré a alguns d'aquests elements per a emfasitzar algun aspecte particularment rellevant del discurs. En tercer i últim lloc, una lectura reflexiva de les dades s'ocupa d'inspeccionar críticament el rol de l'investigador i de les condicions d'interacció en el procés de generació de dades (Blommaert i Jie 2010: 65-67; Oberhuber i Krzyżanowski 2008: 196-98) i també d'incorporar a l'anàlisi els procediments pels quals l'entrevistador i el(s) participant(s) (co)construeixen i negocien els seus *posicionaments* identitaris, ideològics, etc. durant l'entrevista (Block 2016; vegeu també Abell i Myers 2008; Wortham *et al.* 2011). No faré, però, una distinció formal d'aquests tres nivells d'anàlisi, que apareixeran imbricats en els capítols que dedique als usos a la llar, a les aules i amb iguals, respectivament.



## PART IV. ANÀLISI

## 7. Anàlisi quantitativa dels usos lingüístics a la llar, a l'aula i amb companys de classe

En aquest apartat analitze els usos lingüístics dels adolescents de Mataró, Manlleu i Castelló en diferents espais de socialització mitjançant dades quantitatives, declarades pels estudiants en resposta als qüestionaris. Faré servir, amb aquesta finalitat, tècniques estadístiques descriptives univariables, bivariables i multivariables. Abans de començar cal deixar clar que, atesos els criteris de selecció de la mostra, les dades que presente en aquest apartat no són estrictament representatives de la població escolar de Mataró, en què he descartat de l'anàlisi els centres en què no vaig dur a terme entrevistes en grup, com he explicat en el capítol anterior; i Castelló, en què em base en una mostra teòrica dels centres educatius de la ciutat. En el cas de Manlleu, en canvi, la mostra equival a l'univers dels estudiants de 4t d'ESO de la ciutat.<sup>1</sup> L'objectiu de l'apartat és descriure la distribució dels participants en relació a diferents variables sociodemogràfiques i sociolingüístiques i la freqüència amb què fan ús del català, el castellà i les *llengües immigrants* (Extra i Yağmur 2012) en diferents espais de socialització. Unes tendències que, més endavant, analitze des d'un punt de vista qualitatiu a partir de l'anàlisi dels discursos en què aquests adolescents recontextualitzen, avaluen i (des)legitimem aquestes pràctiques (van Leeuwen 2008).

L'apartat s'estructura en tres parts: en primer lloc, faig una breu descripció de la mostra en funció de diferents variables sociodemogràfiques i sociolingüístiques: sexe, origen geogràfic familiar, lloc de naixement, llengua inicial, llengua amb progenitors i nivell d'estudis de la mare. En segon lloc, descriu els seus usos lingüístics en tres espais de socialització –llar, aula i companys de classe– i analitza, mitjançant tècniques estadístiques bivariables, l'associació entre aquests usos i les variables sociodemogràfiques i sociolingüístiques descrites en el primer apartat. Per últim, presente els resultats d'una anàlisi de conglomerats que em permet classificar els estudiants de Mataró, Manlleu i Castelló en diferents perfils en relació als seus usos lingüístics en els diferents espais.

De l'anàlisi en veurem emergir tres realitats sociolingüístiques força contrastades, per bé que amb un punt de partida bastant similar pel que fa a l'ús del català entre els progenitors i els avis dels participants. D'una banda, Mataró es caracteritza per la notable diversitat sociolingüística entre els barris del centre i la perifèria de la ciutat, cosa que impacta clarament en la condició lingüística dels centres, és a dir, en la presència relativa de catalanoparlants, castellanoparlants i al·loglots familiars, que alhora influeix en els usos a l'aula i amb companys de classe. Veurem com es consoliden espais de clar predomini catalanoparlant i espais en què aquesta llengua té, en canvi, una presència força escassa. De l'altra, Manlleu es caracteritza pel predomini del grup catalanoparlant i per una presència

---

<sup>1</sup> Així, tot i que per raons d'economia expositiva parlaré sovint de "Mataró", "Manlleu" o "Castelló", el lector ha d'interpretar-ho com a referències metonímiques a "estudiants de 4t d'ESO dels centres de Mataró/Manlleu/Castelló on s'ha dut a terme l'estudi".

molt destacada d'al·loglots familiars, i també s'hi constata una considerable diversitat sociolingüística entre l'institut públic i les escoles privades-concertades. En aquestes últimes, el català manté una posició molt sòlida en els usos a l'aula i amb companys de classe; a l'institut públic, en canvi, el castellà manté una certa presència a les aules i sobretot amb companys de classe. Amb tot, s'hi continua detectant una tendència d'atracció cap al català en els usos amb companys de classe en comparació amb els usos a la llar. Finalment, la realitat sociolingüística de Castelló està caracteritzada pel fort predomini del grup castellanoparlant en tots els centres de la mostra, en un context d'atracció cap a aquesta llengua en la transmissió intergeneracional. Com veurem, el català pateix un dèficit d'institucionalització a les aules del *programa d'ensenyament en valencià* (PEV) i, lògicament, encara més a les aules del *programa d'incorporació progressiva* (PIP). A més, el castellà es troba fortament consolidat en els usos amb companys de classe, en què es detecta una tendència clara de reducció de l'ús del català i de les altres llengües respecte dels usos a la llar.

## 7.1. Descripció de la mostra

### 7.1.1. Variables sociodemogràfiques

En conjunt, la mostra està força equilibrada quant a la presència de xics i xiques: 708 xics, que representen el 50,3% del total, i 699 xiques, que representen el 49,7% del total (*Taula 7.1*). Per localitats, als centres de Mataró inclosos en la mostra les xiques hi són lleugerament predominants; a Manlleu i Castelló, en canvi, hi ha uns pocs més xics.

Taula 7.1. Sexe dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de Mataró, Manlleu i Castelló. Nombres absoluts i percentatges

		Home	Dona	Total
<b>Mataró</b>	n	342	375	717
	%	47,7%	52,3%	100,0%
<b>Manlleu</b>	n	98	92	190
	%	51,6%	48,4%	100,0%
<b>Castelló</b>	n	268	232	500
	%	53,6%	46,4%	100,0%
<b>Total</b>	n	708	699	1.407
	%	50,3%	49,7%	100,0%

La *Taula 7.2* sintetitza l'origen geogràfic familiar dels estudiants segons la localitat i la titularitat del centre. Els nats als territoris de llengua catalana (TLC) amb dos progenitors nats als TLC, un 44,9% en el conjunt de la mostra, tenen una presència similar a Mataró (45,7%) i Castelló (46,5%) però sensiblement inferior a Manlleu (38,1%). Els nats als TLC amb un progenitor nat als TLC són un 21,6% en el conjunt de la mostra i tornen a ser més a Mataró (23,2%) i Castelló (22,3%) que a Manlleu (13,8%). Aquesta tendència es capgira quan fem referència als estudiants nats fora dels TLC o nats als TLC però amb dos progenitors nats fora. En el conjunt de la mostra hi trobem un 12,7% d'estudiants nats als

TLC amb dos progenitors nats fora dels TLC, un percentatge que augmenta a Mataró (14,1%) i sobretot a Manlleu (20,1%) i que, en canvi, es redueix notablement a Castelló (7,9%).<sup>2</sup> Finalment, hi ha un 20,7% d'estudiants nats fora dels TLC, un percentatge que disminueix a Mataró (17,0%) però augmenta a Castelló (23,3%) i sobretot a Manlleu (28,0%).

Taula 7.2. Origen geogràfic familiar dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de Mataró, Manlleu i Castelló segons titularitat del centre. Nombres absoluts i percentatges

			Nat als TLC i progenitors nats a TLC	Nat als TLC i un progenitor nat als TLC	Nat als TLC i progenitors nats fora	Nat fora dels TLC	Total
<b>Mataró</b>	<b>Públics</b>	n	83	63	61	65	272
		%	30,5%	23,2%	22,4%	23,9%	100,0%
	<b>Privats- concertats</b>	n	242	102	39	56	439
		%	55,1%	23,2%	8,9%	12,8%	100,0%
	<b>Total</b>	n	325	165	100	121	711
		%	45,7%	23,2%	14,1%	17,0%	100,0%
<b>Manlleu</b>	<b>Públics</b>	n	22	9	21	30	82
		%	26,8%	11,0%	25,6%	36,6%	100,0%
	<b>Privats- concertats</b>	n	50	17	17	23	107
		%	46,7%	15,9%	15,9%	21,5%	100,0%
	<b>Total</b>	n	72	26	38	53	189
		%	38,1%	13,8%	20,1%	28,0%	100,0%
<b>Castelló</b>	<b>Públics</b>	n	185	84	31	111	411
		%	45,0%	20,4%	7,5%	27,0%	100,0%
	<b>Privats- concertats</b>	n	44	26	8	4 <sup>3</sup>	82
		%	53,7%	31,7%	9,8%	4,9%	100,0%
	<b>Total</b>	n	229	110	39	115	493
		%	46,5%	22,3%	7,9%	23,3%	100,0%
<b>Total</b>	<b>Públics</b>	n	290	156	113	206	765
		%	37,9%	20,4%	14,8%	26,9%	100,0%
	<b>Privats- concertats</b>	n	336	145	64	83	628
		%	53,5%	23,1%	10,2%	13,2%	100,0%
	<b>Total</b>	n	626	301	177	289	1393
		%	44,9%	21,6%	12,7%	20,7%	100,0%

<sup>2</sup> La major incidència d'aquest col·lectiu a Mataró i Manlleu s'explica en part perquè les "noves immigracions" s'hi inicien ja als anys 90, especialment en el cas de Manlleu. Això fa que al contingent de nats als TLC amb dos progenitors nats a la resta de l'Estat s'hi sume un contingent significatiu de nats als TLC amb dos progenitors nats a l'estranger: en concret, a Mataró els estudiants amb aquest perfil representen el 45% del total de nats als TLC amb dos progenitors nats fora dels TLC; a Manlleu, fins al 71,1%.

<sup>3</sup> Cal destacar que aquests estudiants, els únics nats fora dels TLC escolaritzats en centres privats-concertats a la mostra de Castelló, són nats a la resta de l'Estat i no a l'estranger. Un índex més de la impermeabilitat dels centres privats-concertats de la ciutat a l'alumnat provinent de les immigracions transnacionals del tombant de mil·lenni. Colom (2012) ha mostrat en aquest sentit que la concentració de l'alumnat estranger en els centres públics és més pronunciada al País Valencià que al conjunt de l'Estat.

Atesa la centralitat de la titularitat del centre en els processos de segregació escolar tant a Catalunya (Benito i González 2007) com al País Valencià (Colom 2012), he considerat oportú analitzar la distribució dels estudiants amb diferents orígens en els centres públics i privats-concertats de la mostra. En totes tres localitats, una anàlisi *khi quadrat* detecta diferències estadísticament significatives entre centres públics i privats-concertats en aquest aspecte. Per a no estendre-m'hi, em limite a contrastar els percentatges d'alumnat que definiré com “amb major arrelament” –nats als TLC amb un o dos progenitors nats als TLC– i “amb menor arrelament” –nats als TLC amb dos progenitors nats fora dels TLC o nats fora dels TLC– en cada tipologia de centre. En el conjunt de la mostra, dos terços (66,5%) dels estudiants formen part del grup amb major arrelament i el terç restant (33,4%) es correspon al grup amb menor arrelament. Però quan s'introdueix la titularitat del centre a l'anàlisi es pot comprovar com la distància entre aquests grups s'incrementa en els centres privats-concertats (76,6% i 23,4%, respectivament) i es redueix, per contra, en els centres públics (58,3% i 41,7%, respectivament). Per localitats, als centres públics de Mataró i Manlleu hi ha pràcticament un 25% menys d'estudiants amb major arrelament que en els privats-concertats: 78,3% i 53,7%, respectivament, a Mataró; 62,6% i 37,8%, respectivament, a Manlleu. A Castelló la diferència és menor però igualment significativa: l'estudiantat amb major arrelament representa el 85,4% dels alumnes en els centres privats-concertats i només el 65,4% en els públics.

Si ens limitem al lloc de naixement dels estudiants podem filar més prim quant a l'origen dels nats fora dels TLC. Una anàlisi *khi quadrat* de la distribució de l'alumnat segons lloc de naixement i titularitat del centre torna a detectar diferències estadísticament significatives entre els centres públics i privats-concertats de Mataró i Castelló; les diferències no són significatives, però, en el cas de Manlleu. Això s'explica, sobretot, perquè un dels dos centres privats-concertats de la ciutat (MNC2) escolaritza un percentatge molt elevat d'estudiants nats fora dels TLC (43,3%), més alt fins i tot que el públic MNP1 (36,6%). Feta aquesta constatació, i per a simplificar la presentació, la *Taula 7.3* sintetitza el lloc de naixement dels estudiants sense distingir l'alumnat per titularitat de centre. La major concentració de nats als TLC es produeix als centres de Mataró (83,0%), per damunt dels de Castelló (77,0%) i sobretot de Manlleu (72,0%). Pel que fa als orígens dels nats fora dels TLC, en la mostra general són sobretot nats a l'Àfrica del Nord (6,7%), seguits de l'Amèrica del centre i del sud (4,6%), la resta d'Europa (3,9%) i finalment la resta de l'Estat (3,7%), amb una presència testimonial de nats a l'Àfrica subsahariana, l'Extrem orient, l'Amèrica del nord o l'Àsia central i hindustànica. La presència d'aquests perfils d'estudiants varia, però, en funció de la localitat. A Mataró, la localitat on tenen menys presència, hi ha sobretot magribins, seguits dels llatinoamericans i els nats a la resta de l'Estat. A Manlleu, que en contrast destaca com la localitat on tenen més presència, hi ha un desequilibri molt marcat a favor dels magribins, que representen fins a un 19,0% del total d'estudiants. A

Castelló destaca la presència d'estudiants nats a la resta d'Europa, sobretot a Romania, seguits dels nats a la resta de l'Estat, els llatinoamericans i per últim els magribins.

Taula 7.3. Lloc de naixement dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de Mataró, Manlleu i Castelló. Nombres absoluts i percentatges

		Territoris de llengua catalana	Restat de l'Estat	Restat d'Europa	Amèrica del nord	Amèrica del centre i del sud	Àfrica del nord	Àfrica subsahariana	Àsia central i hindustànica	Extrem orient	Total
<b>Mataró</b>	n	590	24	3	1	33	45	6	--	9	711
	%	83,0%	3,4%	0,4%	0,1%	4,6%	6,3%	0,8%	--	1,3%	100,0%
<b>Manlleu</b>	n	136	3	3	--	9	36	--	--	2	189
	%	72,0%	1,6%	1,6%	--	4,8%	19,0%	--	--	1,1%	100,0%
<b>Castelló</b>	n	386	25	49	1	22	13	3	2	--	501
	%	77,0%	5,0%	9,8%	0,2%	4,4%	2,6%	0,6%	0,4%	--	100,0%
<b>Total</b>	n	1112	52	55	2	64	94	9	2	11	1401
	%	79,4%	3,7%	3,9%	0,1%	4,6%	6,7%	0,6%	0,1%	0,8%	100,0%

He volgut incorporar, finalment, una variable d'estratificació socioeconòmica, atesa la importància de l'estructura de classes per a entendre l'organització del multilingüisme tant a Catalunya (Sánchez 2013; Subirats 2012) com al País Valencià (Ninyoles 1969; Hernández i Dobon 2016: 56-67). Com he explicat en el capítol de mètodes,<sup>4</sup> faig servir el nivell d'estudis de la mare, que diverses recerques educatives assenyalen com un factor clau en l'èxit o el fracàs escolar (Marí-Klose *et al.* 2009: 197). La Taula 7.4 mostra la distribució dels estudiants de cada localitat segons el nivell d'estudis assolit per la seua mare i també la titularitat del centre on estan escolaritzats; l'anàlisi *khi quadrat* detecta diferències significatives per al nivell d'estudis de la mare en funció de la titularitat del centre a Mataró i Manlleu però no a Castelló, on els contrastos entre models són de menor intensitat. Una ullada al conjunt de la mostra permet assenyalar que la meitat de les mares han finalitzat estudis secundaris, una mica menys d'un terç tenen estudis universitaris, un 14,1% han fet només estudis primaris i un escàs 6,2% no ha cursat l'escola primària. Per localitats, Mataró presenta valors molt propers a la mitjana, per bé que hi ha més mares sense estudis o amb estudis universitaris i, correlativament, n'hi ha menys amb estudis primaris i secundaris. Manlleu és la localitat que es desvia més de la mitjana i presenta els nivells instructius més baixos. Castelló torna a presentar valors propers a la mitjana, però és la localitat amb un menor percentatge de mares sense estudis i, per contra, amb un percentatge major de mares amb estudis secundaris.

<sup>4</sup> Vegeu →6.6.1.2. *Variables independents.*

Taula 7.4. Nivell d'estudis assolits per la mare dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de Mataró, Manlleu i Castelló segons titularitat del centre. Nombres absoluts i percentatges

			Sense estudis	Estudis primaris	Estudis secundaris	Estudis universitaris	Total
Mataró	Públics	n	32	55	113	49	249
		%	12,9%	22,1%	45,4%	19,7%	100,0%
	Privats-concertats	n	16	33	210	170	429
		%	3,7%	7,7%	49,0%	39,6%	100,0%
	Total	n	48	88	323	219	678
		%	7,1%	13,0%	47,6%	32,3%	100,0%
Manlleu	Públics	n	17	16	36	9	78
		%	21,8%	20,5%	46,2%	11,5%	100,0%
	Privats-concertats	n	4	18	48	31	101
		%	4,0%	17,8%	47,5%	30,7%	100,0%
	Total	n	21	34	84	40	179
		%	11,7%	19,0%	46,9%	22,3%	100,0%
Castelló	Públics	n	13	61	225	108	407
		%	3,2%	15,0%	55,3%	26,5%	100,0%
	Privats-concertats	n	2	7	44	28	81
		%	2,5%	8,6%	54,3%	34,6%	100,0%
	Total	n	15	68	269	136	488
		%	3,1%	13,9%	55,1%	27,9%	100,0%
Total	Públics	n	62	132	374	166	734
		%	8,4%	18,0%	51,0%	22,6%	100,0%
	Privats-concertats	n	22	58	302	229	611
		%	3,6%	9,5%	49,4%	37,5%	100,0%
	Total	n	84	190	676	395	1345
		%	6,2%	14,1%	50,3%	29,4%	100,0%

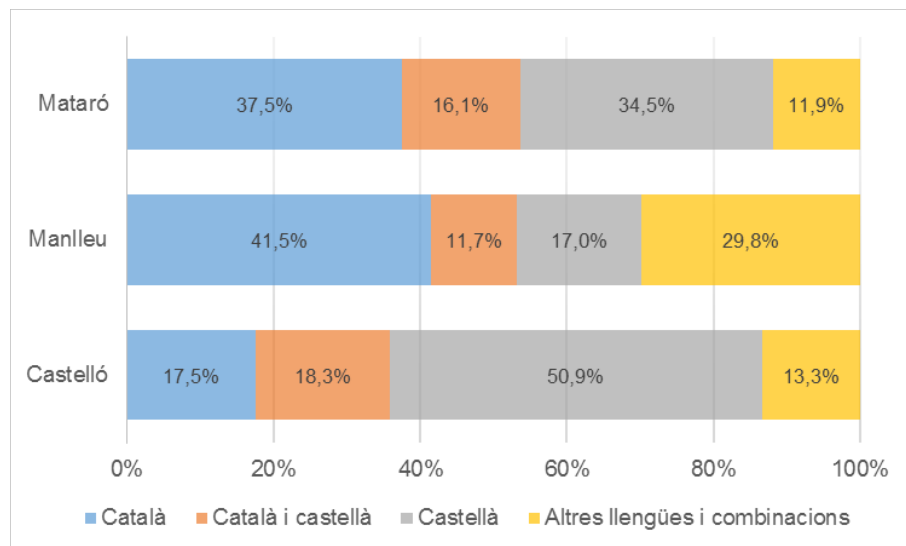
Quant a la diferència entre centres públics i privats-concertats, contrasten bàsicament els percentatges de mares sense estudis o només amb estudis primaris, amb més presència en els centres públics, i de mares amb estudis universitaris, amb més presència en els privats-concertats. Per localitats, a Mataró és on es produeixen les diferències més marcades: les mares amb perfils formatius més baixos representen el 35% del total als centres públics i només l'11,4% als privats-concertats, mentre que les mares amb estudis universitaris representen només el 19,7% del total en els centres públics i fins a un 39,6% en els privats-concertats. A Manlleu, el contrast continua sent patent: les mares sense estudis o amb estudis primaris representen el 42,3% del total al centre públic MNP1 i el 21,8% als centres privats-concertats, mentre que les mares amb estudis universitaris representen només l'11,5% del total en els centres públics i fins a un 30,7% en els privats-concertats. Per últim, a Castelló les tendències són similars però amb contrastos més reduïts i no significatius.

### 7.1.2. Variables sociolingüístiques

Tanque l'apartat amb l'anàlisi de la distribució dels estudiants de cada localitat en funció de la llengua inicial i amb progenitors. Dues variables sociolingüístiques que estan relacionades

de manera íntima amb el lloc de naixement i, sobretot, amb l'origen geogràfic familiar dels parlants (Fabà 2005: 65-68), com confirma una anàlisi *khi quadrat* de les dades, que detecta diferències significatives tant per a la llengua inicial com per a la llengua amb progenitors en funció de l'origen geogràfic familiar i el lloc de naixement a les tres localitats. El *Gràfic 7.1* representa la distribució dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de la mostra segons la seua llengua inicial en les diferents localitats. Als centres de Mataró els dos principals grups són els catalanoparlants i els castellanoparlants inicials, que hi tenen una representació similar: 37,5% i 34,5%, respectivament. A banda, hi ha un 16,1% de bilingües inicials català-castellà i un 11,9% d'al·loglots, parlants inicials d'altres llengües o de combinacions d'altres llengües amb el català i/o el castellà. A Manlleu hi trobem una proporció similar de catalanoparlants inicials, per bé una mica superior (41,5%). En clar contrast amb Mataró, però, s'hi redueix a la meitat el percentatge de castellanoparlants inicials (17,0%) i augmenta molt significativament la presència d'al·loglots (29,8%), que esdevenen el segon grup més nombrós. També s'hi detecta el percentatge més baix de bilingües inicials de les tres localitats (11,7%). De la seua banda, els centres de Castelló destaquen per la forta minorització del grup de catalanoparlants inicials (17,5%) i la clara predominança del grup de castellanoparlants inicials (50,9%). A més, és la localitat amb més bilingües inicials (18,3%) i hi ha un 13,3% d'al·loglots, un percentatge lleugerament superior al de Mataró però que queda lluny del de Manlleu.

Gràfic 7.1. Llengua inicial dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de Mataró, Manlleu i Castelló. Percentatges

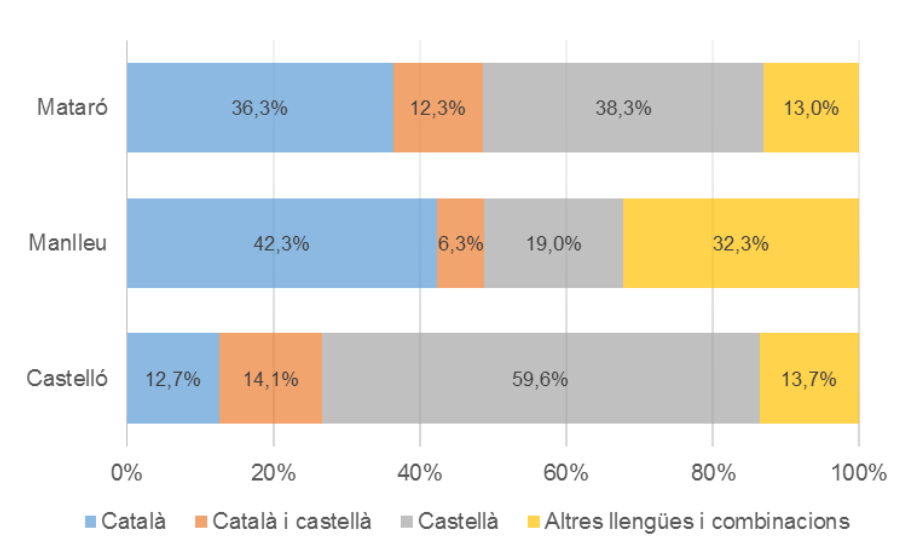


El *Gràfic 7.2* permet constatar les oscil·lacions existents entre la llengua inicial i la llengua que els participants parlen actualment amb progenitors. A Mataró i Manlleu les tendències de canvi són molt similars. En comparació amb la llengua inicial, s'hi redueix el percentatge d'estudiants que parlen tant català com castellà i creixen lleugerament la resta de grups: els que hi parlen català, els que hi parlen castellà i els qui ho fan en altres llengües. En canvi, a Castelló s'hi redueix significativament el percentatge d'estudiants que hi parlen català, sol o



acompanyat del castellà, i s'incrementa el percentatge d'estudiants que hi parlen només o sobretot castellà. El grup dels que hi parlen altres llengües es manté bàsicament estable.

Gràfic 7.2. Llengua amb progenitors dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de Mataró, Manlleu i Castelló. Percentatges



A què es deuen, però, les discrepàncies entre llengua inicial i llengua amb progenitors? Tenorio (2013) n'ha fet una anàlisi a partir de dades del projecte RESOL a Sant Just Desvern i Sant Joan Despí, i conclou que les diferències s'expliquen bàsicament a partir de la llengua parlada en la xarxa social dels estudiants, dels usos lingüístics familiars més enllà dels progenitors –usos entre progenitors i usos amb germans– i, finalment, de la llengua d'identificació dels estudiants. El *Gràfic 7.1* i el *Gràfic 7.2* no permeten analitzar la direcció i la intensitat dels canvis entre grups, un aspecte que ens aproxima la *Taula 7.5*, que sintetitza la llengua amb progenitors segons la seua llengua inicial declarada pels participants. A grans trets, hi ha coherència entre les dues variables i això es tradueix en un manteniment del català en el 87,3% i el 94,9% dels casos a Mataró i Manlleu, respectivament; en un manteniment del castellà en el 91,5%, el 90,6% i el 94,4% dels casos a Mataró, Manlleu i Castelló, respectivament; i en un manteniment de les altres llengües o de combinacions d'aquestes llengües amb el català i/o el castellà en el 98,8%, el 100,0% i el 92,4% dels casos a Mataró, Manlleu i Castelló, respectivament.

En canvi, hi ha variacions importants en el cas dels bilingües inicials i –en menor mesura– dels catalanoparlants inicials de Castelló. Prop de dos terços dels catalanoparlants inicials de Castelló parlen aquesta llengua amb progenitors però un 21,8% hi parla català i castellà i fins i tot un 11,5% hi parla només o sobretot castellà. D'altra banda, només el 40,9%, el 36,4% i el 45,1% dels bilingües inicials de Mataró, Manlleu i Castelló, respectivament, parlen totes dues llengües amb progenitors. En tots tres contextos la majoria dels qui canvien els usos amb progenitors hi parlen només o sobretot castellà –38,3% a Mataró, 31,8% a Manlleu i fins a un 48,4% a Castelló, on superen els que parlen totes dues llengües– seguits dels que hi parlen només o sobretot català –19,1% a Mataró, 22,7% a

Manlleu i només un 6,6% a Castelló. En línia amb Tenorio (2013), aquestes discrepàncies es podrien deure a la intervenció d'altres agents, parlants de l'*altra* llengua, en la socialització primària dels estudiants; o bé a hipotètics canvis en els usos en el pla diacrònic, és a dir, amb ús de les dues llengües en la primera infantesa i amb un decantament progressiu cap a l'ús d'una sola llengua en l'actualitat; o bé, finalment, al fet que la identificació amb el català i el castellà interfereix en la resposta sobre la llengua inicial a pesar que, a la llar, hi parlen només o sobretot català, castellà o altres llengües.

Taula 7.5. Llengua amb progenitors segons la llengua inicial dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de Mataró, Manlleu i Castelló. Nombres absoluts i percentatges

Localitat	Llengua inicial		Llengua amb progenitors				Total
			Català	Català i castellà	Castellà	Altres llengües i combinacions	
Mataró	Català	n	234	25	3	6	268
		%	87,3%	9,3%	1,1%	2,2%	100,0%
	Català i castellà	n	22	47	44	2	115
		%	19,1%	40,9%	38,3%	1,7%	100,0%
	Castellà	n	3	15	225	3	246
		%	1,2%	6,1%	91,5%	1,2%	100,0%
	Altres llengües i combinacions	n	0	0	1	82	83
		%	0,0%	0,0%	1,2%	98,8%	100,0%
Manlleu	Català	n	74	2	0	2	78
		%	94,9%	2,6%	0,0%	2,6%	100,0%
	Català i castellà	n	5	8	7	2	22
		%	22,7%	36,4%	31,8%	9,1%	100,0%
	Castellà	n	1	2	29	0	32
		%	3,1%	6,3%	90,6%	0,0%	100,0%
	Altres llengües i combinacions	n	0	0	0	56	56
		%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Castelló	Català	n	57	19	10	1	87
		%	65,5%	21,8%	11,5%	1,1%	100,0%
	Català i castellà	n	6	41	44	0	91
		%	6,6%	45,1%	48,4%	0,0%	100,0%
	Castellà	n	0	8	238	6	252
		%	0,0%	3,2%	94,4%	2,4%	100,0%
	Altres llengües i combinacions	n	0	1	4	61	66
		%	0,0%	1,5%	6,1%	92,4%	100,0%

Ateses les discrepàncies entre aquestes variables, en els apartats següents deixaré de banda la llengua inicial i faré servir la llengua actual amb progenitors com a indicador dels usos lingüístics a la llar. Soc conscient que, amb aquesta decisió, done en certa manera per fet que els progenitors són un agent clau de la socialització lingüística dels infants i pose en quarantena la influència d'altres agents. En qualsevol cas, optar per la llengua amb progenitors té un avantatge clau perquè proporciona una mesura d'usos lingüístics menys dependent del record del parlant i de la seua autocategorització lingüística present.

## 7.2. Usos lingüístics a la llar

En aquest apartat em concentre en el punt de partida dels repertoris i els usos lingüístics dels estudiants de les diferents localitats. Comence amb una radiografia de l'estat actual de l'ús del català, el castellà i altres llengües a les llars dels estudiants en cadascuna de les localitats. Més endavant, i per a comprovar si es produeixen processos d'eixamplament, manteniment o retracció d'aquestes llengües en el canvi entre generacions, explore les transformacions entre els usos dels progenitors amb els avis dels participants, els usos dels participants amb els seus progenitors i els usos dels participants amb els seus germans. A continuació analitze la distribució de l'ús del català, el castellà i altres llengües a la llar en cadascun dels centres, per a comprovar si es detecten o no contrastos pel que fa a les llengües familiars de l'alumnat. Finalment, tracte el grau d'associació entre els usos a la llar i l'origen geogràfic familiar i el nivell d'estudis assolit per les mares dels participants.

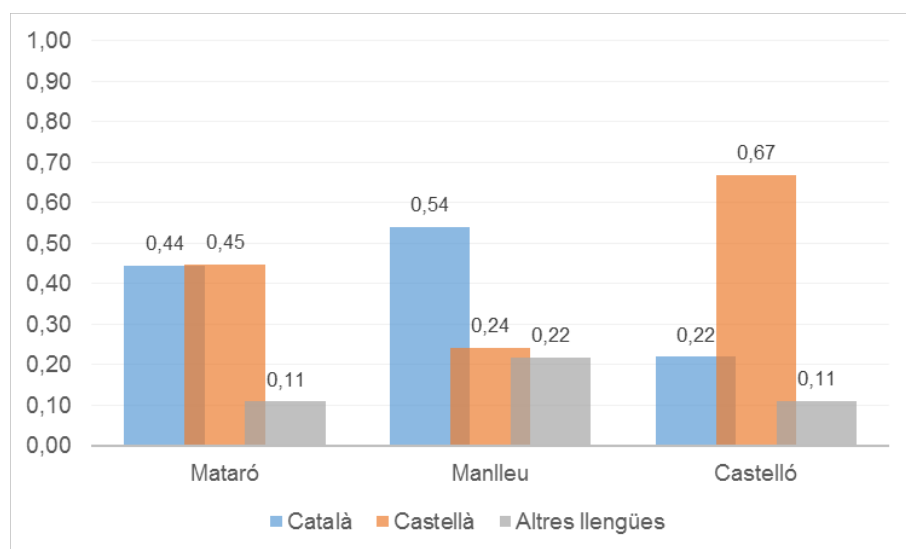
### 7.2.1. Usos lingüístics a la llar segons localitat

El *Gràfic 7.3* presenta una radiografia general dels usos lingüístics a la llar en les diferents localitats a partir dels diferents índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües a la llar. Com he explicat, aquests índexs es construeixen a partir dels usos declarats amb cadascun dels progenitors, amb la parella del pare i la parella de la mare en cas de separació, i amb cadascun dels germans, i s'expressen en un valor entre 0 –cap ús de la llengua en qüestió– i 1 –ús exclusiu de la llengua en qüestió. El gràfic mostra tendències ben contrastades entre localitats que ja hem vist en l'anàlisi de la llengua inicial i amb progenitors. A Mataró el català i el castellà hi tenen una presència similar –0,44 i 0,45, respectivament– i l'ús d'altres llengües hi és força més reduït, al voltant d'un 10%. Manlleu destaca com l'única localitat en què predomina clarament el català: hi corresponen més de la meitat dels usos registrats. També és la localitat amb un major índex d'ús d'altres llengües (0,22), que pràcticament s'equiparen al castellà (0,24). Castelló se singularitza, per últim, com l'única localitat en què el català és notablement minoritari i en què, per contra, senyoreja clarament el castellà: hi corresponen dos terços dels usos registrats. El terç restant es pot subdividir al seu torn en dos terços per al català (0,22) i un terç per a les altres llengües (0,11).

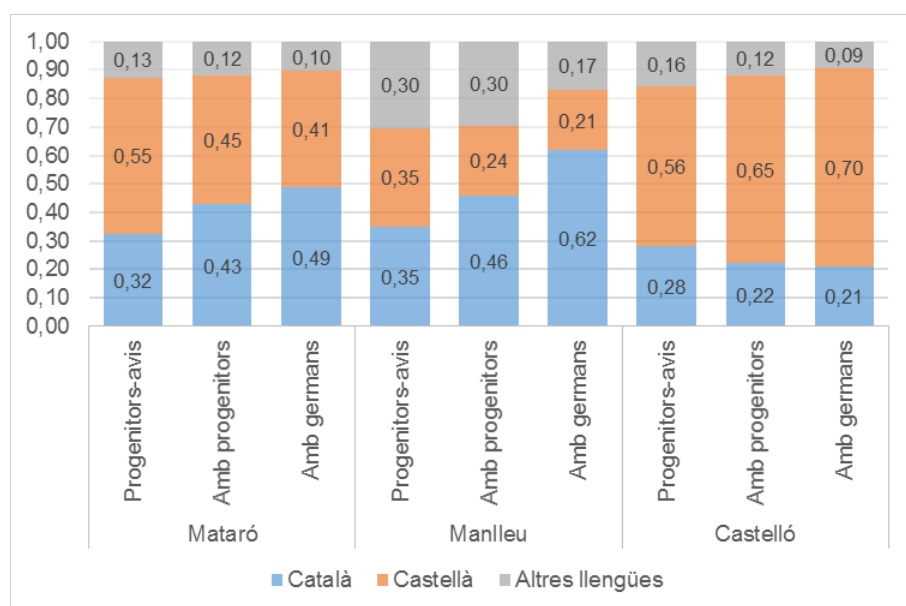
Els índexs d'ús a la llar subsumeixen en un mateix valor les pràctiques declarades amb diferents interlocutors, que pertanyen a més a diferents generacions. En canvi, al *Gràfic 7.4* hi distingisc els usos entre participants i progenitors, entre participants i germans i hi sume ara els usos entre progenitors i avis dels participants. Això ens permet obtenir una visió del canvi en els usos a la llar que abasta fins a tres generacions: la dels avis, la dels progenitors i la dels fills. El gràfic mostra dues grans tendències en relació al català i el castellà. D'una banda, Mataró i Manlleu, amb una progressió cap a un major ús del català i correlativament un menor ús del castellà en la generació dels fills en comparació amb la generació dels progenitors i, encara més, amb la dels avis. A Mataró això es concreta en un increment de 0,17 en l'índex d'ús del català i en un decrement lleugerament inferior en l'índex d'ús del

castellà (-0,14), que acaben capgirant-ne les posicions: de la preeminència del castellà en la generació dels avis a la del català en la dels participants. A Manlleu la sèrie s'inicia amb una presència similar del català i el castellà en els usos entre progenitors i avis (0,35) que es transforma en un claríssim predomini del català en els usos amb germans, en què ocupa gairebé dos terços dels usos. D'altra banda, a Castelló la situació de partida és força similar a la de Mataró, si bé amb menys ús del català i una mica més d'ús del castellà i altres llengües. Tanmateix, a diferència de Mataró la diferència a favor del castellà es va consolidant a mesura que descendim en l'espectre generacional (+0,14), amb un decrement de menor proporció del català (-0,07).

Gràfic 7.3. Índexs d'ús a la llar del català, el castellà i altres llengües a la llar dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de Mataró, Manlleu i Castelló. Mitjanes



Gràfic 7.4. Índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües entre progenitors i avis, amb progenitors i amb germans dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de Mataró, Manlleu i Castelló. Mitjanes



Les dades reflecteixen, per tant, l'existència de processos contraposats d'atracció cap al català a Mataró i Manlleu i cap al castellà a Castelló. L'atracció cap al català a les localitats catalanes encaixa amb la tendència general que descriu Torres (2005, 2007) per a Catalunya a partir de l'EULC03; en el cas de Castelló, l'atracció cap al castellà coincideix amb les observacions de Fabà i Montoya (2012) que, amb dades d'AVL04, remarquen la pervivència del trencament de la transmissió intergeneracional del català a les quatre grans ciutats del País Valencià. Les meues dades confirmen, per tant, la tendència que detecten Fabà i Montoya i també diferents enquestes, d'àmbit local i amb població escolar, dutes a terme entre finals dels 80 i els primers 2000 (Ferrando *et al.* 1989; Prats 2003; Forner 2009).

En el cas de les altres llengües, en canvi, hi ha una tendència comuna a la retracció del seu ús a mesura que descendim en l'espectre generacional. La intensitat d'aquesta retracció és, però, més marcada a Castelló i Manlleu –entre la generació dels avis i la dels participants l'ús d'aquestes llengües s'hi redueix pràcticament a la meitat– que a Mataró, on la reducció és inferior al 25%. A banda, a Manlleu el decrement es concentra en els usos amb germans i hi ha estabilitat, en canvi, entre els usos dels progenitors amb avis i els usos dels participants amb progenitors. En canvi, a Mataró i a Castelló ja es detecten caigudes entre els usos dels participants amb progenitors i els usos dels progenitors amb els avis. En qualsevol cas, les dades coincideixen amb l'anàlisi de Comajoan *et al.* (2013), que amb dades del mateix projecte RESOL però corresponents a 6é de primària detecten que els estudiants parlen menys les llengües immigrants amb germans que amb progenitors, cosa que interpreten com un “signe inequívoc d'un procés de substitució ràpid de la llengua en el mateix nucli familiar” (*ibid.*: 53).

Vistes en conjunt, les dades indiquen que ens trobem davant de realitats sociolingüístiques força contrastades pel que fa als usos a la llar. Així ho confirmen també l'anàlisi de variances (ANOVA) i els estadístics d'associació eta, unes tècniques estadístiques bivariades especialment apropiades per a analitzar l'encreuament de variables dependents mesurades en una escala d'interval –en aquest cas, els índexs d'ús– i variables independents categòriques –en el cas que ens ocupa, la localitat, però més endavant també l'origen geogràfic familiar, la llengua amb progenitors o el nivell d'estudis de la mare (*cf.* Comajoan *et al.* 2013: 49). En primer lloc, l'anàlisi ANOVA ens permet constatar si hi ha diferències significatives –és a dir, no explicables a partir de l'atzar– entre les mitjanes dels índexs d'ús per als diferents grups formats a partir de les variables independents, tenint en compte tant la variació a dins del grup com entre els grups. En segon lloc, l'estadístic eta proporciona una mesura de l'associació entre les variables dependents i independents, amb un valor que varia entre 0 i 1: el valor 0 indica que no hi ha associació entre les dues variables, els valors pròxims a 1 indiquen que hi ha una associació forta entre les variables.

La *Taula 7.6* sintetitza l'anàlisi ANOVA i les mesures d'associació entre els diferents índexs d'ús a la llar i les localitats.<sup>5</sup> L'anàlisi ANOVA apunta a diferències estadísticament significatives en funció de la localitat per a gairebé tots els índexs d'ús, només amb matisos en el cas de l'ús d'altres llengües amb germans –diferència significativa, però només a  $p < 0,05$ – i amb l'excepció de l'ús del català entre progenitors i avis. Quant als estadístics d'associació eta, en el cas de l'índex d'ús a la llar tenen un valor superior per al castellà (0,34) i el català (0,29) que per a les altres llengües (0,12). Això indica que la diferenciació entre localitats és més marcada en els primers casos, com reflecteixen les dades: la variació entre les mitjanes dels índexs d'ús a la llar assoleix un màxim de 0,43 entre l'ús del castellà a Castelló i a Manlleu i de 0,32 entre l'ús del català a Manlleu i Castelló, però es redueix a 0,11 en l'ús d'altres llengües a Manlleu, d'una banda, i a Mataró i Castelló, de l'altra (*Gràfic 7.3*).

**Taula 7.6.** Resum de la taula d'ANOVA i les mesures d'associació (estadístic eta) per als índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües a la llar, entre progenitors i avis, entre participants i progenitors i entre participants i germans segons localitat

		Resum taula d'ANOVA		Mesures d'associació
		F	Significació	eta
<b>Llar</b>	IUCT * Localitat	66,36	0,00	0,29
	IUCS * Localitat	88,92	0,00	0,34
	IUAL * Localitat	11,10	0,00	0,12
<b>Progenitors-avis</b>	IUCT * Localitat	2,77	0,06	0,06
	IUCS * Localitat	21,52	0,00	0,17
	IUAL * Localitat	18,97	0,00	0,16
<b>Amb progenitors</b>	IUCT * Localitat	42,53	0,00	0,24
	IUCS * Localitat	72,26	0,00	0,31
	IUAL * Localitat	22,55	0,00	0,18
<b>Amb germans</b>	IUCT * Localitat	75,96	0,00	0,34
	IUCS * Localitat	96,25	0,00	0,38
	IUAL * Localitat	4,19	0,02	0,08

De la seua banda, els estadístics d'associació per als índexs d'ús en diferents generacions proporcionen una informació molt interessant a l'hora d'analitzar l'evolució dels usos a la llar a cada localitat. En el cas dels índexs d'ús del català i el castellà, el valor d'eta s'incrementa a mesura que descendim en l'espectre generacional: passa de 0,06 a 0,34 en el cas del català i de 0,17 a 0,38 en el cas del castellà. Això indica un procés de diferenciació progressiva entre localitats pel que fa a l'ús del català i el castellà a la llar, que també reflectia el *Gràfic 7.4*, a pesar que l'ús del català entre progenitors i avis és tan similar a les tres localitats que l'anàlisi ANOVA no hi detecta diferències significatives. Per contra, la tendència comuna a la incorporació del català i/o el castellà en els usos amb germans dels

<sup>5</sup> Per a la versió completa d'aquesta anàlisi i les que segueixen, vegeu el document *TESI\_AFM\_ANNEX1\_Tables-estadistiques* adjunt a la versió impresa de la tesi.

al·loglots fa que el valor d'eta per a l'ús d'altres llengües es vaja reduint a mesura que descendim en l'espectre generacional.

### 7.2.2. Usos lingüístics a la llar segons centre educatiu

A hores d'ara comptem amb un corpus consistent de recerca en sociolingüística educativa a Catalunya que indica que la presència relativa d'estudiants dels diferents grups lingüístics en un determinat centre educatiu té una influència pregona en els usos lingüístics entre iguals als centres (Vila i Vial 2000; Galindo 2006; Galindo i Vila 2009; Vila i Galindo 2009; I. Vila, Siqués, i Oller 2009; Bretxa 2014). En aquest apartat analitze la presència del català, el castellà i altres llengües en els usos a les llars dels estudiants dels diferents centres per a emmarcar la posterior discussió dels usos amb companys de classe. Un objectiu complementari és analitzar si es produeixen processos de polarització entre els centres de cada localitat pel que fa als usos lingüístics familiars, com els que detecten González i Benito (2009) en diferents municipis catalans i que apareixen com a conseqüència no desitjada<sup>6</sup> de tendències de separació per origen i capital instructiu dels progenitors (Benito i González 2007). En l'anàlisi d'aquests processos al País Valencià, Fuenmayor, Granell i Villareal (2003) i Colom (2012) han observat que a l'habitual eix de distinció per la titularitat del centre, que provoca una distribució desequilibrada dels estudiants per origen i classe social, s'hi ha de sumar en aquest cas el programa lingüístic. Com hem vist, a les aules valencianes s'hi ha consolidat un *model de línies* que a la secundària es concreta en dos programes: el *programa d'ensenyament en valencià* (PEV) i el *programa d'incorporació progressiva* (PIP). Els autors observen que als centres públics els PEV s'estarien reconfigurant com a mecanisme de distinció per a les famílies autòctones i de classe mitjana, que evitarien així uns PIP amb major incidència d'estudiants d'origen immigrant, de classe treballadora i amb baixes expectatives acadèmiques. Per a analitzar si hi ha una distribució desigual de l'alumnat en funció del programa incorpore una variant de la variable localitat, "localitat i programa lingüístic", amb quatre categories: Mataró, Manlleu, Castelló-PEV i Castelló-PIP.

L'anàlisi ANOVA i els estadístics d'associació em serveixen com a punt de partida per a establir si hi ha una diferenciació significativa entre centres i si aquesta diferenciació és més o menys marcada a cada localitat. La *Taula 7.7* indica que a Mataró i Manlleu les diferències entre centres es produeixen sobretot en relació a l'ús del català, però també hi ha diferències significatives entre centres pel que fa a l'ús del castellà i, en menor mesura, de les altres llengües. Castelló és l'única localitat en què no hi ha diferències significatives entre centres pel que fa a l'ús del català i el castellà, ni en el cas dels PEV ni en el dels PIP. Sí que se'n detecten, però, pel que fa a l'ús de les altres llengües entre estudiants dels PIP, i en aquest cas el valor d'eta és més elevat que a Mataró i Manlleu. De la seua banda, el *Gràfic 7.5* sintetitza la composició dels centres educatius de la mostra en funció dels índexs d'ús

---

<sup>6</sup> De fet, la prohibició de la separació de l'alumnat per llengua inicial és un dels trets definitoris fonamentals de l'anomenat "model de conjunció en català" (Milian 1984).

del català, el castellà i altres llengües a la llar, i ens ajuda a fer sentit de les diferències entre localitats i programes lingüístics. Per a facilitar la visualització de les dades, he ordenat els centres de cada localitat i programa lingüístic en funció de la mitjana d'ús del català a les llars de l'alumnat, de més a menys ús. Cal deixar constància que la mitjana de l'índex d'ús del català a cada centre equival al valor de la *condició lingüística de centre* (CLC), que empraré més endavant com a variable independent de l'anàlisi.

Taula 7.7. Resum de la taula d'ANOVA i les mesures d'associació (estadístic eta) per als índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües a la llar segons centre educatiu per a cada localitat i programa lingüístic

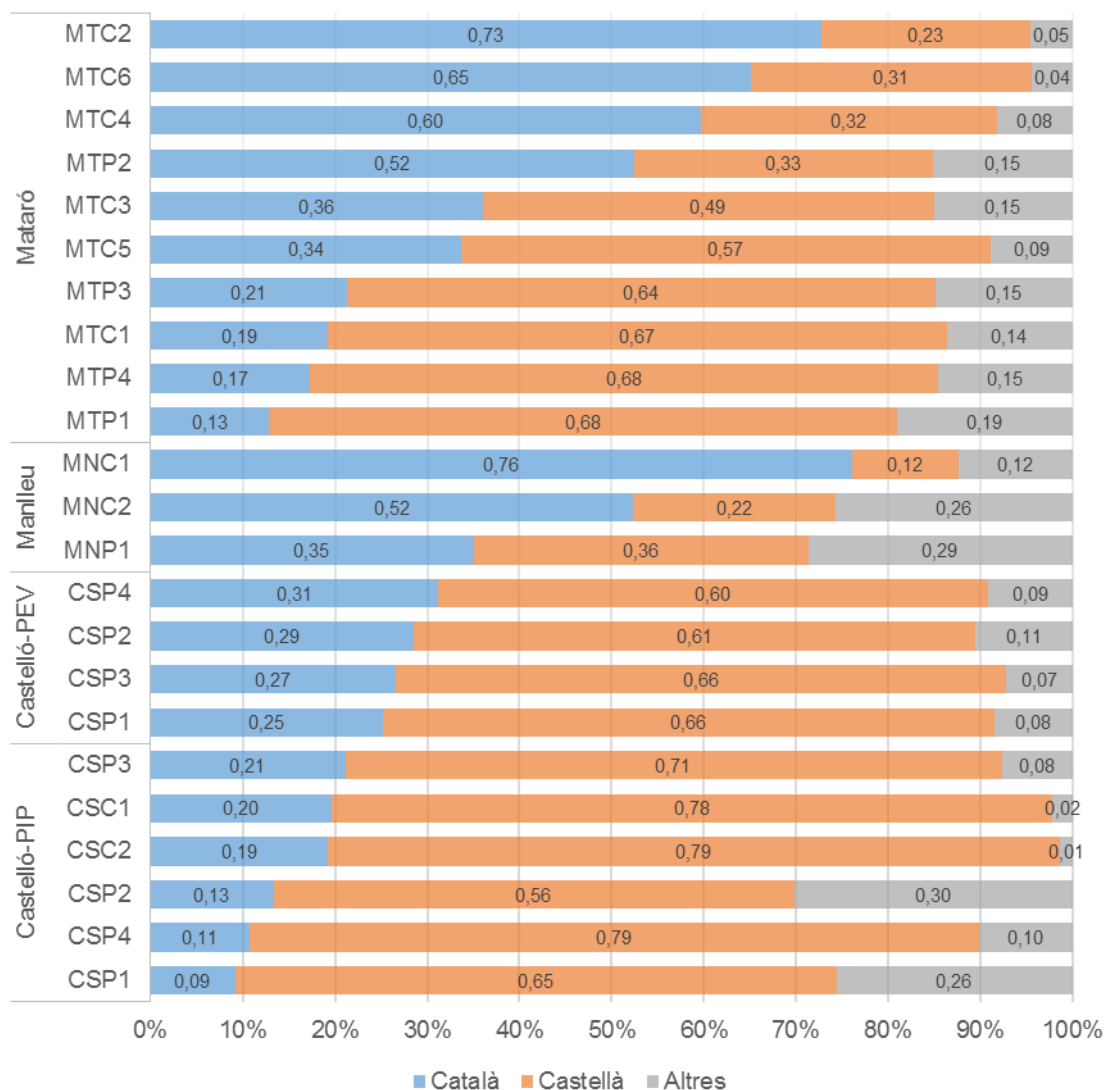
		Resum taula d'ANOVA		Mesures d'associació
		F	Significació	eta
<b>Mataró</b>	IUCT Il·lar * Centre educatiu	27,60	0,00	0,51
	IUCS Il·lar * Centre educatiu	17,12	0,00	0,42
	IUAL Il·lar * Centre educatiu	2,57	0,01	0,18
<b>Manlleu</b>	IUCT Il·lar * Centre educatiu	23,73	0,00	0,45
	IUCS Il·lar * Centre educatiu	10,03	0,00	0,31
	IUAL Il·lar * Centre educatiu	4,78	0,01	0,22
<b>Castelló-PEV</b>	IUCT Il·lar * Centre educatiu	0,32	0,81	0,06
	IUCS Il·lar * Centre educatiu	0,55	0,65	0,08
	IUAL Il·lar * Centre educatiu	0,23	0,88	0,05
<b>Castelló-PIP</b>	IUCT Il·lar * Centre educatiu	1,31	0,26	0,17
	IUCS Il·lar * Centre educatiu	2,16	0,06	0,22
	IUAL Il·lar * Centre educatiu	6,29	0,00	0,36

Comence per Mataró, on els estadístics d'associació eta apunten a una notable diferenciació entre centres pel que fa a l'ús del català i del castellà i a una diferenciació més moderada pel que fa a l'ús d'altres llengües. És possible que això guardi relació amb les mesures empreses per l'Ajuntament per a distribuir de manera més equitativa l'alumnat d'origen immigrant (Síndic de Greuges de Catalunya 2008: 80), que podrien haver mitigat la diferenciació entre centre públics i privats-concertats quant a la presència d'alumnat al·loglot. A pesar d'això, l'índex d'ús d'altres llengües a la llar en el conjunt dels centres públics (0,16) duplica el valor d'aquest índex en els privats-concertats (0,08). La diferenciació és molt més marcada per als usos del català i el castellà. Així, hi ha centres en què els usos bé del català bé del castellà representen a l'entorn de dos terços del total: de la banda del català hi trobem els centres MTC2, MTC4 i MTC6, tots privats-concertats; de la banda del castellà hi trobem els públics MTP1, MTP3 i MTP4 i el privat-concertat MTC1. Amb una presència una mica més equiparable de les llengües hi trobem dos centres privats-concertats amb predomini del castellà però en què el català reté un terç dels usos totals –MTC3 i MTC5– i l'institut públic MTP2, amb predomini del català i en què el castellà reté un terç dels usos totals. Com apunta Bretxa (2014: 167-173), la composició demolingüística dels centres de la ciutat està molt influïda per la seua situació en diferents barris de la ciutat: en general, en centres



situats en barris del centre hi ha més catalanoparlants i en centres situats a la perifèria hi ha més castellanoparlants. La titularitat del centre també hi influeix, però: la mitjana de l'índex d'ús del català als públics és de 0,28 per 0,55 als privats-concertats, i la mitjana de l'índex d'ús del castellà als públics és de 0,56 per 0,38 als privats-concertats.

Gràfic 7.5. Índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües a la llar dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de Mataró, Manlleu i Castelló segons centre educatiu. Mitjanes



A Manlleu, els estadístics d'associació indiquen que hi ha una notable diferenciació entre centres pel que fa a l'ús del català i una diferenciació més moderada pel que fa a l'ús del castellà, en els dos casos de menor proporció que a Mataró. En el cas de les altres llengües, l'associació també és moderada però en aquest cas més forta que a Mataró. El contrast és patent entre l'institut públic MNP1 i el privat-concertat MNC1, amb MNC2 en un terme mitjà. Així, mentre que a MNP1 cadascuna de les llengües ocupa *grosso modo* un terç del total d'usos a la llar, a MNC1 el català acapara tres quartes parts dels usos. A mig camí, a MNC2 el català representa una mica més de la meitat dels usos, el castellà una mica més d'una

cinquena part dels usos i les altres llengües una mica més d'una quarta part dels usos totals, un índex molt més pròxim al del públic MNP1 que al del privat-concertat MNC1.

En canvi, a Castelló la forta minorització del grup catalanoparlant i l'escassa diferenciació sociolingüística entre districtes de la ciutat fa que no es detecten diferències significatives entre centres pel que fa a l'ús del català a llar. Sí que hi ha diferències, però, en el cas de l'ús del català a la llar quan es compara l'alumnat del PEV i del PIP: per als primers l'ús del català a la llar representa entre el 25% i el 30% dels usos, i per als segons només representa entre el 10% i el 20% del total. En aquest sentit, una anàlisi ANOVA de les mitjanes d'ús del català a la llar en funció del programa lingüístic de Castelló indica que les diferències entre grups són significatives ( $p < 0,00$ ), amb un valor d'eta de 0,20. És a dir, si bé no hi ha diferències significatives entre l'alumnat de diferents centres però escolaritzat en el mateix programa, sí que se'n detecten entre l'alumnat d'un mateix centre però escolaritzat en diferents programes lingüístics. D'altra banda, això apunta que lògicament l'ús familiar del català deu ser un dels factors que afavoreix la tria dels PEV. Tampoc es detecten diferències significatives entre centres quant a l'ús del castellà, si bé als centres privats-concertats CSC1 i CSC2 l'ús d'aquesta llengua arriba a prop del 80% dels usos a la llar per l'absència de les altres llengües. En canvi, en paral·lel a la concentració dels nats a l'estranger en els centres públics, als PIP de CSP1 i CSP2 l'ús d'altres llengües a la llar representa entre el 25% i el 30% del total. No sorprén, per això, que l'anàlisi ANOVA sí que detecte diferències significatives entre els PIP de Castelló pel que fa a l'ús d'altres llengües, i que el valor d'eta (0,36) siga el més elevat dels quatre contextos considerats. És important retenir, en qualsevol cas, que en els centres de la mostra de Castelló l'ús familiar del català és sempre minoritari, amb independència del programa lingüístic: no representa ni un terç del total en el centre i programa lingüístic en què es fa servir més. El castellà és, sense excepcions, la llengua hegemònica a les llars dels estudiants, cosa que d'acord amb Vila i Galindo (2009) fa virtualment impossible l'aparició d'usos exolingües del català i que, fins i tot, podria afavorir l'ús endolingüe del castellà entre catalanoparlants familiars.

### 7.2.3. Usos lingüístics a la llar segons origen geogràfic familiar i nivell d'estudis de la mare

En aquest apartat torne a recórrer a tècniques estadístiques bivariades per a analitzar la influència de dues variables sociodemogràfiques, l'origen geogràfic familiar i nivell d'estudis de la mare, sobre els usos lingüístics a la llar a cada localitat. La síntesi de l'anàlisi ANOVA (*Taula 7.8*) indica que l'origen geogràfic familiar introdueix diferències estadísticament significatives en els índexs d'ús del català i altres llengües a la llar en les tres localitats. En el cas del castellà, en canvi, només es detecten diferències significatives a Mataró i Castelló. De la seua banda, el nivell d'estudis de la mare introdueix diferències significatives en els índexs d'ús del català i el castellà a Mataró i Manlleu i en els índexs d'ús d'altres llengües a les tres localitats, però no en els índexs d'ús del català i el castellà a Castelló. A més, els estadístics eta indiquen que a Mataró i Manlleu l'origen geogràfic familiar és la variable que

s'associa amb major intensitat a l'ús del català i altres llengües, i que en canvi l'ús del castellà està més associat al nivell d'estudis de la mare –especialment a Manlleu, on l'origen geogràfic no hi introdueix diferències significatives. En canvi, a Castelló tots els valors d'eta són superiors per a l'origen geogràfic familiar. Tot seguit analitzaré la direcció i la intensitat dels canvis en els usos lingüístics que detecten l'anàlisi ANOVA i els estadístics d'associació en funció de l'origen geogràfic familiar i el nivell d'estudis de la mare. En segon lloc, presentaré una anàlisi territorialitzada de l'associació entre usos lingüístics i variables sociodemogràfiques que limitaré, per a evitar la proximitat en l'exposició, a l'ús del català.

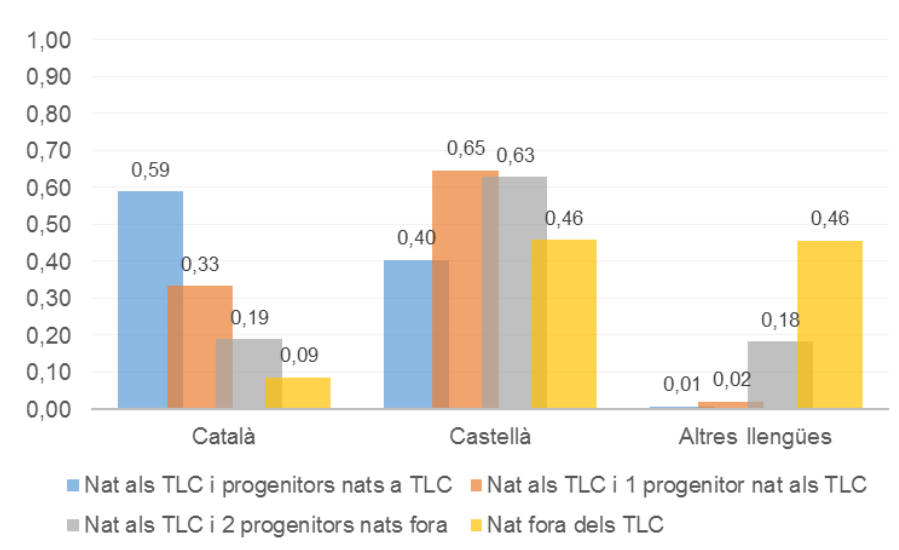
Taula 7.8. Resum de la taula d'ANOVA i mesures d'associació (estadístic eta) per als índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües a la llar segons origen geogràfic familiar i el nivell d'estudis de la mare, per localitat i programa lingüístic

		Resum taula d'ANOVA		Mesures d'associació
		F	Significació	eta
<b>Mataró</b>	IUCT llar * Origen geogràfic familiar	120,11	0,00	0,58
	IUCS llar * Origen geogràfic familiar	29,46	0,00	0,33
	IUAL llar * Origen geogràfic familiar	99,64	0,00	0,55
	IUCT llar * Nivell d'estudis de la mare	56,44	0,00	0,45
	IUCS llar * Nivell d'estudis de la mare	30,99	0,00	0,35
	IUAL llar * Nivell d'estudis de la mare	27,48	0,00	0,33
<b>Manlleu</b>	IUCT llar * Origen geogràfic familiar	40,59	0,00	0,63
	IUCS llar * Origen geogràfic familiar	1,57	0,20	0,16
	IUAL llar * Origen geogràfic familiar	51,90	0,00	0,68
	IUCT llar * Nivell d'estudis de la mare	12,52	0,00	0,42
	IUCS llar * Nivell d'estudis de la mare	3,95	0,01	0,25
	IUAL llar * Nivell d'estudis de la mare	15,37	0,00	0,46
<b>Castelló</b>	IUCT llar * Origen geogràfic familiar	39,25	0,00	0,44
	IUCS llar * Origen geogràfic familiar	21,21	0,00	0,34
	IUAL llar * Origen geogràfic familiar	111,01	0,00	0,64
	IUCT llar * Nivell d'estudis de la mare	2,25	0,08	0,12
	IUCS llar * Nivell d'estudis de la mare	1,02	0,38	0,08
	IUAL llar * Nivell d'estudis de la mare	4,92	0,00	0,17

El Gràfic 7.6 sintetitza les mitjanes dels índexs d'ús a la llar del català, el castellà i altres llengües dels estudiants amb diferents orígens geogràfics familiars en el conjunt de la mostra. El català té més presència en els grups amb major arrelament: només és predominant entre nats als TLC amb dos progenitors nats als TLC (0,59), la seua presència és ja més reduïda entre els nats als TLC amb només un progenitor nat als TLC (0,33) o amb tots dos progenitors nascuts fora dels TLC (0,19), i encara més quan són nats fora dels TLC (0,09). De la seua banda, l'ús del castellà a la llar és clarament majoritari entre nats als TLC però amb un o dos progenitors nats fora dels TLC (0,65 i 0,63), molts d'ells descendents de protagonistes de les immigracions dels anys 60 i 70; en canvi, és més reduït entre els nats als TLC amb dos progenitors nats als TLC (0,40) i els nats fora dels TLC (0,46). En el grup de nats als TLC amb dos progenitors nats als TLC, la presència gens

negligible del castellà s'explica en bona part pel pes de l'ús del castellà en els estudiants d'aquest perfil de Castelló –l'índex d'ús del castellà en aquest grup és de 0,63 i contrasta clarament amb el 0,30 de Mataró i el 0,17 de Manlleu– com a conseqüència del trencament de la transmissió intergeneracional del català entre la població autòctona. En el cas dels nats fora dels TLC, una part significativa dels usos del castellà que s'hi registren es deuen als nats a la resta de l'Estat –18,0% dels nats fora dels TLC i un índex d'ús del castellà de 0,88– i a l'Amèrica del centre i del sud –19,0% dels nats fora dels TLC i un índex d'ús del castellà també de 0,88. Finalment, l'ús familiar d'altres llengües és patrimoni exclusiu dels immigrants de segona generació i, sobretot, dels de primera generació o generació i mitja: entre els estudiants nats als TLC però amb tots dos progenitors nats fora dels TLC l'índex d'ús d'altres llengües és de 0,18; entre els nats fora dels TLC, de 0,46.

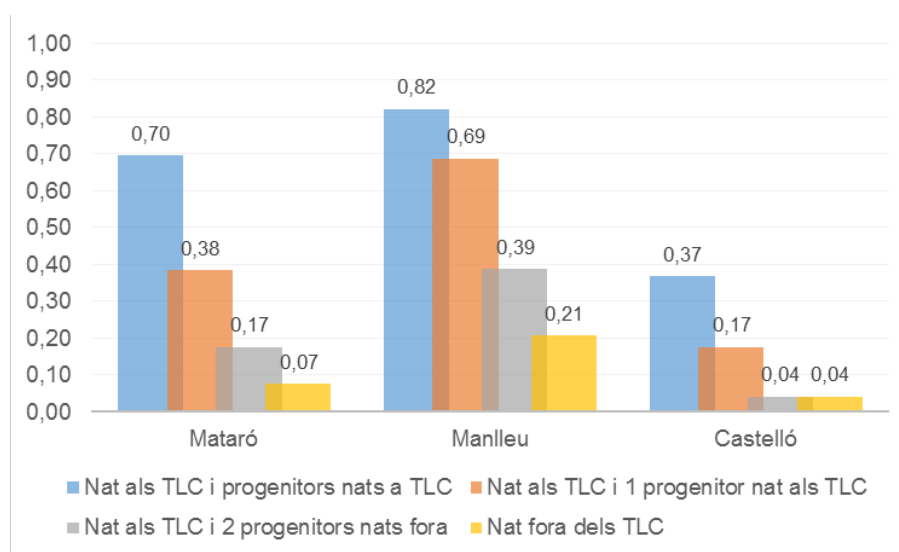
Gràfic 7.6. Índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües a la llar dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de Mataró, Manlleu i Castelló segons origen geogràfic familiar. Mitjanes



Una mirada territorialitzada a les diferències en l'índex d'ús del català en funció de l'origen geogràfic familiar (*Gràfic 7.7*) permet constatar que aquestes diferències prenen una forma similar en les tres localitats estudiades –com més arrelament, més ús del català– però que l'ús total del català i els contrastos entre grups són majors o menors en funció de la localitat. Així ho indiquen, també, els valors d'eta, que assenyalen una major associació a Manlleu que a Mataró i, sobretot, que a Castelló. A Mataró l'ús del català només és majoritari entre els nats als TLC amb dos progenitors nats als TLC, per als quals representa el 70% dels usos a la llar. L'índex d'ús del català a la llar és menor quan hi guanya pes el component al·lòcton: es redueix a prop de la meitat dels usos del primer grup per als nats als TLC amb un progenitor nat als TLC (0,38); es divideix de nou per dos per als nats als TLC amb tots dos progenitors nats fora (0,17); i és marginal per als nats fora dels TLC (0,07). A Manlleu, l'ús del català és clarament majoritari no només entre els nats als TLC amb dos progenitors que també hi són nats (0,82) sinó també entre els nats als TLC amb només un progenitor nat als TLC (0,69). A més, el català hi mostra una considerable

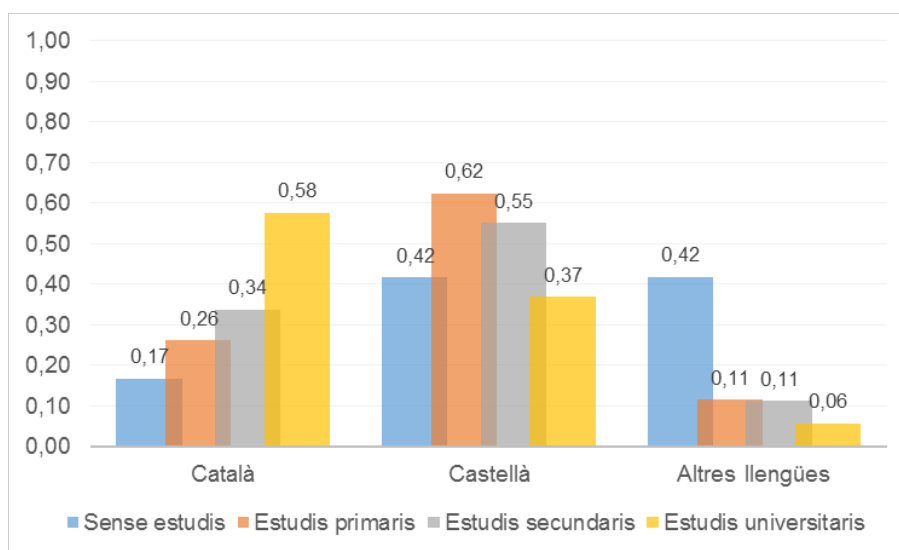
capacitat d'atracció en els usos a la llar dels estudiants nats als TLC amb dos progenitors nats fora (0,39) i, en menor mesura, dels nats fora dels TLC (0,21), en tots dos casos amb índexs d'ús del català superiors als de grups amb major arrelament de Mataró i sobretot de Castelló. El procés de substitució lingüística que s'ha documentat en aquesta última localitat explica, finalment, que l'ús del català siga minoritari fins i tot entre els nats als TLC amb dos progenitors nats també als TLC: només representa una mica més d'un terç dels usos d'aquest grup. L'ús del català és encara molt més reduït entre els nats als TLC amb només un progenitor nat als TLC (0,17) i és residual entre els nats als TLC amb dos progenitors nats fora dels TLC (0,04) i els nats fora dels TLC (0,04).

Gràfic 7.7. Índex d'ús del català a la llar dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de Mataró, Manlleu i Castelló segons localitat i origen geogràfic familiar. Mitjanes



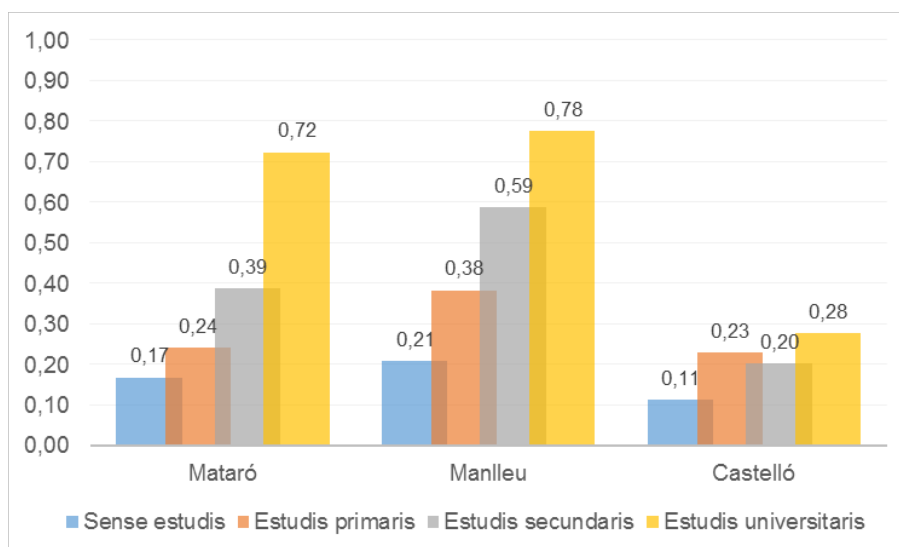
El Gràfic 7.8 sintetitza les mitjanes dels índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües dels estudiants segons el nivell d'estudis de les seues mares per al conjunt de la mostra, i fa evident l'existència de tendències ben contrastades. L'ús del català a la llar s'associa principalment als descendents de mares amb estudis universitaris (0,58). Entre els descendents de mares amb estudis secundaris el català representa un terç dels usos, un 40% menys que en el primer cas, i els índexs són encara més reduïts entre els descendents de mares amb estudis primaris (0,26) i sense estudis (0,17). En canvi, l'ús del castellà és predominant entre els descendents de mares amb un perfil formatiu mitjà –0,62 entre descendents de mares amb estudis primaris i 0,55 en el cas d'estudis secundaris– i és més reduït entre els descendents de mares sense estudis (0,42) i sobretot entre els descendents de mares amb estudis superiors (0,37). Finalment, l'ús d'altres llengües s'associa clarament als descendents de mares sense estudis (0,42), i tenen una presència molt menor entre descendents de mares amb estudis primaris i secundaris (0,11) i sobretot amb estudis superiors (0,06).

Gràfic 7.8. Índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües a la llar dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de Mataró, Manlleu i Castelló segons nivell d'estudis de la mare. Mitjanes



Tanque l'apartat amb una anàlisi territorialitzada de les diferències en l'índex d'ús del català a la llar en funció del nivell d'estudis de la mare (Gràfic 7.9). La forma que prenen aquestes diferències torna a ser similar, amb més ús del català com més nivell d'estudis assolit per la mare, però els contrastos entre grups són de diferent intensitat a cada localitat. Així ho indiquen, també, els valors d'eta, que destaquen una major associació a Mataró i Manlleu que a Castelló, on a més les diferències entre grups quant a l'ús del català no són estadísticament significatives.

Gràfic 7.9. Índex d'ús del català a la llar dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de Mataró, Manlleu i Castelló segons localitat i nivell d'estudis de la mare. Mitjanes



A Mataró i Manlleu es produeix una gradació clara de l'ús del català a la llar en funció del nivell d'estudis de la mare, des d'un mínim en el cas de les mares sense estudis, a l'entorn d'una cinquena part dels usos, a un màxim en el cas de les mares amb estudis universitaris, a l'entorn de tres quartes parts dels usos. Les diferències entre Mataró i Manlleu es

concentren, doncs, en els perfils formatius mitjans, amb usos força més alts a Manlleu. De nou, el panorama és radicalment diferent a Castelló. Ací, el grup que parla més català, el de descendents de mares amb estudis superiors, ho fa en una proporció només lleugerament superior al segon grup que l'empra menys a Mataró i al grup que l'empra menys a Manlleu, i les diferències entre grups són tan reduïdes que no són estadísticament significatives. Un altre tret diferencial de Castelló és que, en relació amb el trencament de la transmissió del català, hi ha una presència significativa de sectors castellanoparlants autòctons de nivell formatiu i estatus socioeconòmic alt, cosa que explica la baixa incidència de l'ús del català fins i tot entre descendents de mares amb estudis superiors.

### 7.3. Usos lingüístics a l'aula

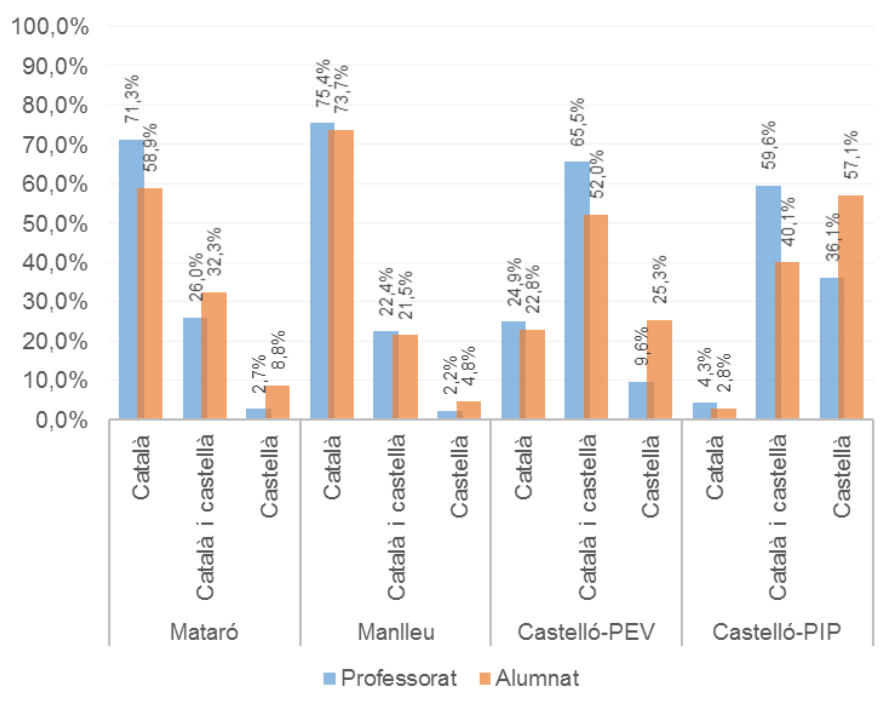
Aquest apartat conté una anàlisi quantitativa dels usos lingüístics del professorat de matèries no lingüístiques i també de l'alumnat a les aules dels centres educatius de les diferents localitats. L'objectiu és doble: es tracta primer de saber fins a quin punt s'hi ha institucionalitzat l'ús del català (Nelde, Strubell i Williams 1996; Williams 2005). Per institucionalització entenc el grau en què el català s'empra com a llengua no marcada, donada per descomptat, en el cas que ens ocupa a les aules. En aquest punt prenen especial rellevància com a variables independents els diferents models i programes lingüístics, i doncs hi faré servir novament la variable "localitat i programa lingüístic", que incorpora quatre categories: Mataró, Manlleu, Castelló-PEV i Castelló-PIP. En segon lloc, es tracta de saber fins a quin punt els estudiants fan un ús actiu del català a les aules i si es tracta d'un ús superior, equiparable o inferior al que en fan els professors. Una vegada establerts els paràmetres bàsics dels usos lingüístics a les aules exploraré, a partir de tècniques estadístiques bivariades, la variació entre grups definits en funció de la localitat i el programa lingüístic, el centre educatiu, l'origen geogràfic familiar, la llengua amb progenitors i el nivell d'estudis de la mare.

#### 7.3.1. Usos lingüístics a l'aula segons localitat i programa lingüístic

El *Gràfic 7.10* presenta una primera aproximació als usos lingüístics a l'aula segons la localitat i el programa lingüístic. Com he assenyalat adés, les dades sobre els usos s'obtenien a partir de les preguntes: "A classe, sense comptar les classes de català, castellà i idiomes, tu en general en quina llengua parles amb el professorat?" i "A classe, sense comptar les classes de català, castellà i idiomes, els professors en general en quina llengua et parlen?". En aquest primer gràfic es representen els percentatges d'estudiants que han optat per les diferents opcions de resposta: "Només o sobretot en català", "Igual en català que en castellà" i "Només o sobretot en castellà". Aquesta opció em permetrà representar en un primer estadi de l'anàlisi els usos combinats del català i el castellà a les aules, que com veurem representen una part substancial dels usos declarats tant a Mataró i Manlleu com, sobretot, a Castelló. Una vegada descrits aquests usos, però, treballaré a partir dels índexs d'ús del català del professorat i de l'alumnat, construïts de manera anàloga als que he

analitzat en l'apartat precedent, ja que les anàlisis bivariades i multivariades requereixen l'ús de variables escalars.

Gràfic 7.10. Usos lingüístics del professorat amb l'alumnat i de l'alumnat amb el professorat als centres de la mostra, per localitat i programa lingüístic. Percentatges



Si ens fixem en primer lloc en els usos del professorat hi podem detectar tres patrons ben diferenciats entre localitats i programes lingüístics. En primer lloc, els centres regits pel model de conjunció en català de Mataró i Manlleu, en què l'ús del català és àmpliament predominant i representa a l'entorn de tres quartes parts del total. També s'hi detecta una presència significativa d'usos bilingües, a l'entorn d'una quarta part del total, i finalment una presència negligible d'usos predominants del castellà. Aquestes dades confirmen la tendència assenyalada per diferents estudis que apunten que, a pesar dels discursos públics que tant des de la banda favorable com de la contrària al model lingüístic vigent insisteixen que la presència del castellà a les aules de Catalunya és marginal, la realitat de les aules es caracteritza per una presència més o menys significativa d'usos bilingües, especialment a secundària (Bretxa i Vila 2014; Codó i Patiño-Santos 2014; CSASE 2014: 77-95; Unamuno i Nussbaum 2006; Woolard 2016: 244-246). En segon lloc, als PEV de Castelló dos terços dels estudiants declaren que el professorat d'àrees no lingüístiques fa servir tant el català com el castellà, per una quarta part que declara que el català és la llengua principal de la docència; un de cada deu fins i tot afirma que la llengua predominant de la docència és el castellà. Finalment, en els PIP de Castelló hi continuen predominant els usos bilingües, tot i que en menor mesura que en els PEV. També en comparació amb els PEV, s'hi incrementa de manera substancial l'ús predominant del castellà i s'hi redueix significativament l'ús predominant del català, que no arriba al 5%. En el cas de Castelló, les dades reflecteixen una incongruència manifesta entre el disseny dels programes i la seua



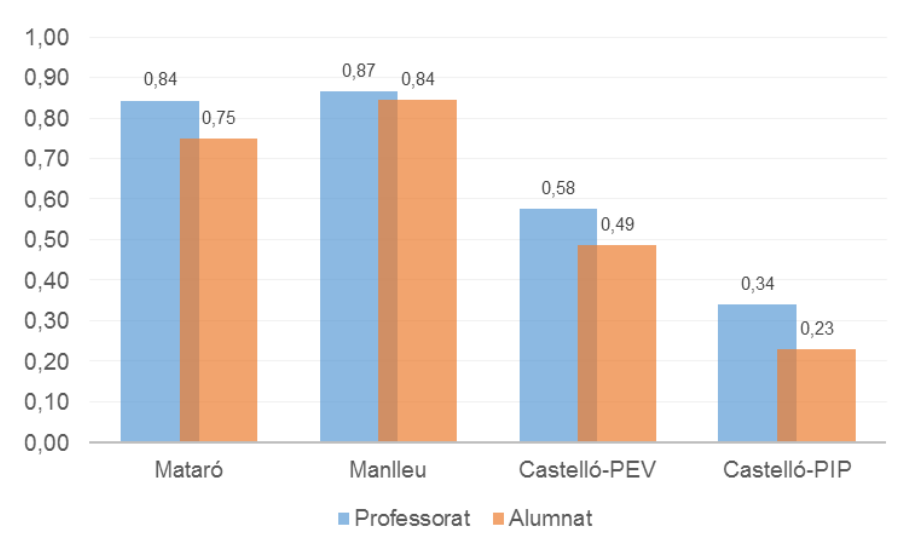
concreció a les aules. La discordança és especialment clara en el cas dels PEV, en què la resposta que d'acord amb el disseny hauria de ser majoritària, només o sobretot en català, representa tan sols una quarta part de les respostes. Això podria estar relacionat, en major o menor mesura, amb la manca de capacitat en valencià d'una part del professorat, com destaca un informe de les universitats valencianes (UA, UJI i UVEG 2011: 4), i amb una certa negligència de la inspecció educativa a l'hora de garantir l'aplicació correcta dels programes (Torró 2008: 218). Tot això pot representar un fre a la percepció d'institucionalització del català, com he assenyalat en alguna altra ocasió (Flors-Mas 2016b) i recuperarem en l'apartat qualitatiu. En el cas dels PIP s'hi registren usos exclusius del castellà substancials, tot i que a la secundària el català hauria de vehicular almenys dues matèries no lingüístiques a banda de l'assignatura *Valencià, llengua i literatura*.

En comparació amb els usos dels professors, i en paral·lel al que detecten Bretxa i Vila (2014), els estudiants de Mataró fan menys ús predominant del català a l'aula, cosa que es tradueix en una presència major d'usos bilingües i d'usos predominants del castellà. A Manlleu es detecten menys usos predominants del català però també menys usos bilingües, cosa que es tradueix en més usos predominants del castellà; amb tot, la variació entre usos del professorat i de l'alumnat és molt menor que a Mataró. A Castelló, les tendències són paral·leles per als dos programes: en comparació amb els usos del professorat hi ha menys usos predominants del català i sobretot menys usos bilingües, cosa que es tradueix en més usos predominants del castellà. És molt remarcable que un 25,3% dels alumnes del PEV i un 57,1% dels del PIP no parlen català mai o gairebé mai a l'aula, i que en les aules del PEV hi haja més alumnes que parlen només o sobretot castellà que alumnes que parlen només o sobretot català. En tots quatre contextos, el diferencial entre usos del professorat i de l'alumnat indica que un segment dels estudiants, més o menys significatiu en funció dels casos, no fa servir el català a l'aula quan el professorat se'ls adreça en aquesta llengua.

Vistes aquestes grans tendències, treballaré a partir d'ací amb uns índexs d'ús del català que s'expressen en una escala entre 0, ús nul, i 1, ús exclusiu. Faig servir només els índexs d'ús del català perquè, una vegada excloses les respostes espúries en referència a l'ús d'altres llengües, l'índex d'ús del castellà equivalia només al "negatiu" de l'índex d'ús del català. S'ha d'interpretar, doncs, que els usos que no ocupa el català corresponen al castellà. El *Gràfic 7.11* representa els índexs d'ús del català del professorat i de l'alumnat en les diferents localitats i programes lingüístics. Amb aquests índexs, el català és àmpliament predominant en els usos del professorat de Mataró (0,84) i Manlleu (0,87). En canvi, en el cas de Castelló només predomina a les aules dels PEV però amb un valor molt més baix (0,58); a les aules dels PIP el català representa només un terç dels usos del professorat. Els índexs d'ús del català sempre són inferiors per a l'alumnat, tot i que els contrastos són de diferent intensitat en cada cas. En relació als usos del professorat es redueixen un 4% a Manlleu, un 10% a Mataró, un 15% als PEV de Castelló i fins a un 33% als PIP de Castelló. Així doncs, sembla clar que com més ús del català entre el professorat més ús del català entre l'alumnat,

i viceversa: a mesura que el professorat fa servir menys el català l'ús d'aquesta llengua cau també entre l'alumnat, i de manera més pronunciada. No és sorprenent, doncs, que la correlació entre aquestes dues variables siga positiva i força alta ( $R=0,692$ ;  $p<0,00$ ).

Gràfic 7.11. Índexs d'ús del català a l'aula del professorat amb l'alumnat i de l'alumnat amb el professorat als centres de la mostra, per localitat i programa lingüístic. Mitjanes



L'anterior gràfic mostra de manera diàfana les diferències existents entre localitats i programes lingüístics pel que fa a l'exposició dels estudiants al català i a la mesura en què n'activen l'ús a l'aula. L'anàlisi ANOVA corrobora que aquestes diferències entre localitats i programes lingüístics són significatives des d'un punt de vista estadístic (Taula 7.9). A més, els estadístics eta proporcionen una mesura de l'associació entre els índexs d'ús del català i la localitat i el programa lingüístic: el valor és alt per a les dues variables, tot i que lleugerament superior per als usos del professorat. Això indica que les pràctiques dels professors són més dependents del disseny dels programes que les dels alumnes, que poden acomodar-se als usos institucionals però també prescindir, en certa mesura, del català.

Taula 7.9. Resum de la taula d'ANOVA i les mesures d'associació (estadístic eta) per a l'índex d'ús del català del professorat i l'índex d'ús del català de l'alumnat segons localitat i programa lingüístic

	Resum taula d'ANOVA		Mesures d'associació
	F	Significació	eta
<b>IUCT del professorat *</b> <b>Localitat i programa lingüístic</b>	236,76	0,00	0,58
<b>IUCT de l'alumnat *</b> <b>Localitat i programa lingüístic</b>	193,06	0,00	0,54

### 7.3.2. Ús del català a l'aula segons centre educatiu

Diferents recerques sobre els usos lingüístics a les aules de Catalunya han mostrat que aquests usos no són uniformes i que, de fet, depenen fortament de les característiques de l'alumnat i de l'entorn sociolingüístic dels centres (Bretxa i Vila 2014: 115-120; Codó i Patiño-Santos 2014; CSASE 2014: 77-82). En aquest sentit, és interessant analitzar fins a

quin punt hi ha diferències en l'ús del català del professorat i de l'alumnat entre centres educatius a dins de cada localitat i programa lingüístic. Unes diferències que, d'acord amb els estudis citats, podrien estar relacionades amb una distribució desigual de l'alumnat amb diferents llengües familiars, origen familiar i estatus socioeconòmic. La *Taula 7.10* sintetitza l'anàlisi ANOVA i els estadístics d'associació entre aquestes variables, que detecta diferències significatives entre centres pel que fa als usos de l'alumnat a totes les localitats i programes lingüístics considerats; quant a l'ús del professorat, l'únic context en què no es detecten diferències són els PEV de Castelló. La variació entre centres és força marcada a Mataró, especialment en els usos de l'alumnat, en què el valor eta assoleix el valor més alt (0,56). Als PEV de Castelló també es detecta una major associació entre ús del català i centre educatiu en el cas dels usos de l'alumnat. En canvi, en el cas de Manlleu i dels PIP de Castelló els estadístics d'associació són lleugerament superiors per als usos del professorat i els usos de l'alumnat romanen, en canvi, una mica més uniformes entre centres.

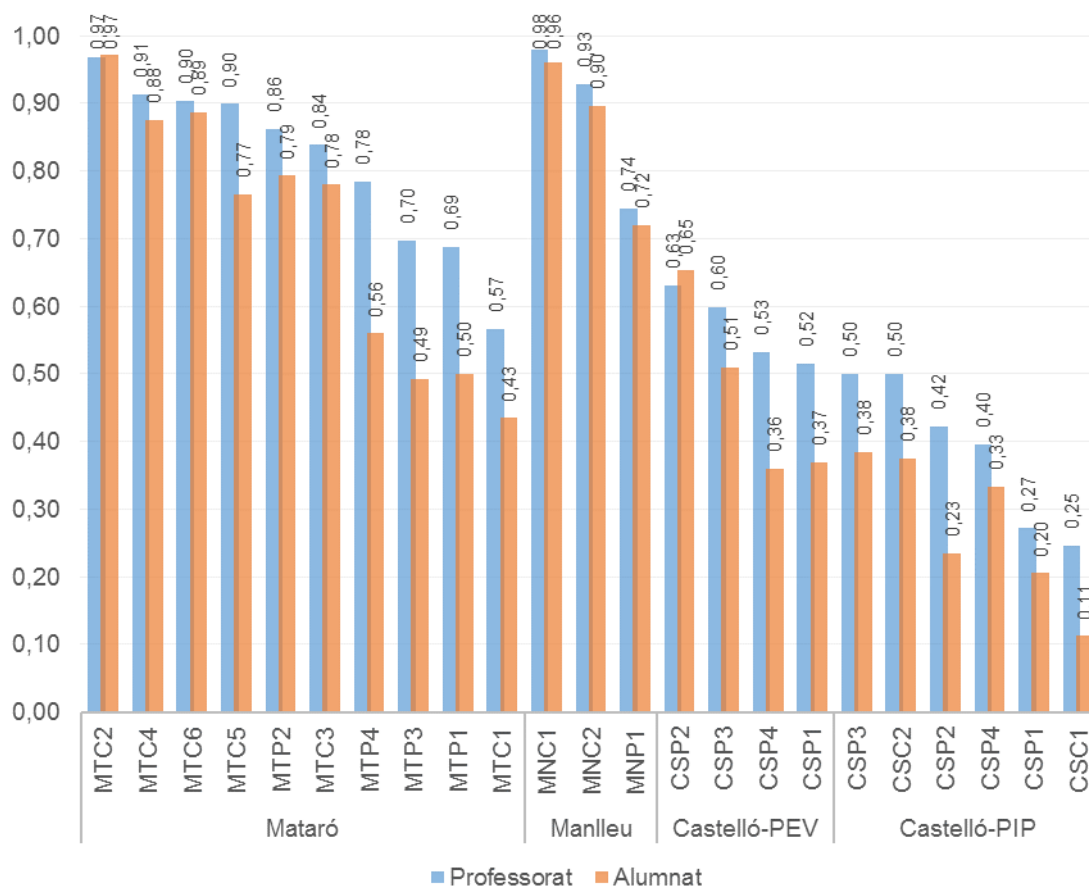
Taula 7.10. Resum de la taula d'ANOVA i mesures d'associació (estadístic eta) per a l'índex d'ús del català del professorat i l'índex d'ús del català de l'alumnat segons centre educatiu per a cada localitat i programa lingüístic

		Resum taula d'ANOVA		Mesures d'associació
		F	Significació	eta
<b>Mataró</b>	IUCT del professorat * Centre educatiu	18,25	0,00	0,44
	IUCT de l'alumnat * Centre educatiu	35,30	0,00	0,56
<b>Manlleu</b>	IUCT del professorat * Centre educatiu	23,50	0,00	0,46
	IUCT de l'alumnat * Centre educatiu	17,82	0,00	0,40
<b>Castelló-PEV</b>	IUCT del professorat * Centre educatiu	2,45	0,06	0,16
	IUCT de l'alumnat * Centre educatiu	11,02	0,00	0,33
<b>Castelló-PIP</b>	IUCT del professorat * Centre educatiu	5,86	0,00	0,36
	IUCT de l'alumnat * Centre educatiu	5,55	0,00	0,34

En el *Gràfic 7.12* podem veure en què es concreten aquestes diferències entre centres. De nou, per a facilitar la interpretació de les dades he ordenat els centres de cada localitat i programa lingüístic de major a menor ús del català, en aquest cas entre el professorat. Fixant-nos primer en els usos dels docents podem comprovar com, tot i que a Mataró l'ús del català és predominant en tots els centres, hi ha una distància notable entre MTC2, el centre en què s'utilitza més (0,97), i MTC1, el centre en què s'utilitza menys (0,57). Tanmateix, és important ressaltar que MTC1 sembla un cas força excepcional: el segon centre on s'utilitza menys (MTP1) ja se'n distancia considerablement (0,69). Per norma general, els centres amb més ús del català entre el professorat són els privats-concertats i als

centres públics hi ha més ús del castellà. L'excepció que confirma la regla és el privat-concertat MTC1, situat en un barri perifèric de la ciutat. També a Manlleu es reproduïx aquesta pauta de més ús del català en els centres privats-concertats i més ús del castellà en l'únic centre públic, amb una diferència de 0,24 entre MNC1 i MNP1. A pesar d'això, a MNP1 el català hi continua ocupant tres quartes parts dels usos. Els únics centres que ofereixen PEV a Castelló són els públics, i com hem vist no s'hi detecten diferències significatives en el cas de l'ús del professorat –la diferència màxima entre CSP2 i CSP1 (0,11) queda lluny del 0,24 de Manlleu i el 0,40 de Mataró. Sí que es detecten diferències en el cas dels PIP, en què el català ocupa la meitat dels usos del professorat en dos centres –el públic CSP3 i el privat-concertat CSC2– però ja se situa al voltant del 40% a CSP2 i CSP4 i cau fins a una quarta part dels usos a CSP1 i CSC1, un públic i l'altre privat-concertat. Així doncs, a diferència de Mataró i Manlleu a Castelló no es detecta una relació clara entre titularitat de centre i ús del català entre el professorat.

Gràfic 7.12. Índexs d'ús del català a l'aula del professorat amb l'alumnat i de l'alumnat amb el professorat als centres de la mostra, per localitat, programa lingüístic i centre educatiu. Mitjanes



Si passem als usos de l'alumnat és clar que, seguint la tònica general, en la gran majoria dels centres els estudiants parlen menys català que els professors. Només hi ha dues excepcions: MTC2, en què no es detecten diferències i l'ús del castellà és anecdòtic (0,03); i els PEV de CSP2, en què els alumnes afirmen que parlen una mica més de català que els seus professors. Més enllà d'aquests casos, a Manlleu les distàncies són molt moderades i

L'alumnat només hi fa servir entre un 2% i un 3% menys de català que el professorat. A Mataró hi ha centres on les oscil·lacions són mínimes i n'hi ha d'altres, en canvi, en què la diferència és d'un 20% (MTP4), un 25% (MTC1) i fins a un 30% (MTP1 i MTP3). Es tracta majoritàriament de centres públics i no és casualitat que siguin els quatre centres en què es registren menors usos del català a la llar, atesa l'associació existent entre ús del català a la llar i a l'aula, com veurem en el següent epígraf. Als PEV de Castelló hi contrasta CSP2 amb CSP1 i CSP4, en què els estudiants parlen un 30% menys de català que els professors. Finalment, en tots els PIP de Castelló hi ha una distància considerable entre els usos del professorat i de l'alumnat: la diferència és d'un 17,5% a CSP4, un 25% a CSP1, CSP3 i CSC2 i fins a un 45% i un 55% a CSP2 i CSC1, respectivament.

És clar doncs que hi ha una part gens negligible dels estudiants de la mostra que només fan un ús reduït, en alguns casos anecdòtic, del català en l'àmbit de l'aula. I això a pesar que tant en el model de conjunció en català a Mataró com en els PEV de Castelló aquesta hauria de ser la llengua institucional, emprada per defecte pels professors i els alumnes en l'activitat lectiva en el marc de l'aula. Les xifres són particularment baixes en alguns PIP de Castelló, on l'ús del català oscil·la entre un anecdòtic 11% a CSC1 i poc més d'una cinquena part del total a CSP2. A més d'això, les notables diferències entre els usos del professorat i els usos de l'alumnat en alguns centres apunten que, per norma general, el professorat de matèries no lingüístiques no deu intervenir sobre les trias dels alumnes per a afavorir que activen l'ús del català a l'aula. No s'ha de perdre de vista que, en legitimar l'ús del castellà en l'espai d'una assignatura vehiculada en català, aquestes pràctiques posicionen certs estudiants com a "parlants actius" del castellà i només "receptors passius" del català (Caglituncigil 2014: 77) i, com han observat Codó i Patiño-Santos (2014), creen una dificultat afegida per a l'accés a habilitats en català per a una part de l'alumnat. Quines característiques té, però, l'alumnat que empra menys el català a l'aula? Tot seguit tracte de donar-hi resposta mitjançant l'anàlisi dels usos dels estudiants en funció del seu origen geogràfic familiar, la llengua amb progenitors i el nivell d'estudis assolit per les seues mares.

### 7.3.3. Ús del català a l'aula segons origen geogràfic familiar, llengua amb progenitors i nivell d'estudis de la mare

La *Taula 7.11* sintetitza l'anàlisi ANOVA i els valors dels estadístics d'associació eta entre els índexs d'ús del català del professorat i de l'alumnat com a variables dependents i l'origen geogràfic familiar, la llengua amb progenitors i el nivell d'estudis de la mare com a variables independents, a dins de cada localitat i programa lingüístic. Com hem vist anteriorment, aquestes tècniques estadístiques bivariables permeten conèixer, en primer lloc, si hi ha diferències significatives entre les mitjanes dels índexs d'ús per als grups definits a partir de les variables independents; a més, donen un valor a la intensitat dels canvis en els usos lingüístics entre grups, que s'expressa entre 0 –poca associació entre variables– i 1 –molta associació entre variables.

Taula 7.11. Resum de la taula d'ANOVA i mesures d'associació (estadístic eta) per a l'índex d'ús del català del professorat i l'índex d'ús del català de l'alumnat segons origen geogràfic familiar, llengua amb progenitors i nivell d'estudis de la mare, per localitat i programa lingüístic

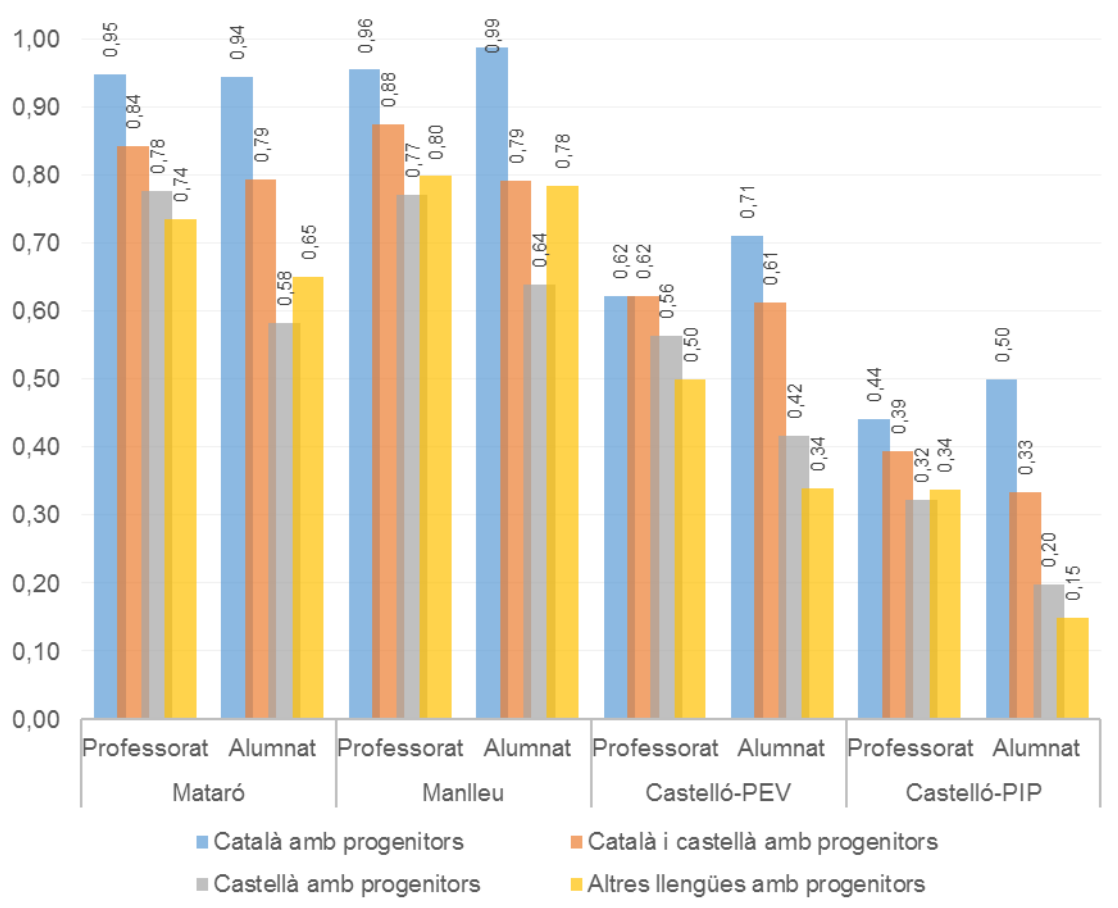
		Resum taula d'ANOVA		Mesures d'associació
		F	Significació	eta
Mataró	IUCT del professorat * Origen geogràfic familiar	15,72	0,00	0,25
	IUCT de l'alumnat * Origen geogràfic familiar	26,63	0,00	0,32
	IUCT del professorat * Llengua amb progenitors	27,33	0,00	0,32
	IUCT de l'alumnat * Llengua amb progenitors	75,10	0,00	0,49
	IUCT del professorat * Nivell d'estudis de la mare	10,77	0,00	0,22
	IUCT de l'alumnat * Nivell d'estudis de la mare	21,94	0,00	0,30
Manlleu	IUCT del professorat * Origen geogràfic familiar	7,63	0,00	0,34
	IUCT de l'alumnat * Origen geogràfic familiar	13,72	0,00	0,43
	IUCT del professorat * Llengua amb progenitors	7,41	0,00	0,33
	IUCT de l'alumnat * Llengua amb progenitors	18,62	0,00	0,48
	IUCT del professorat * Nivell d'estudis de la mare	2,98	0,03	0,22
	IUCT de l'alumnat * Nivell d'estudis de la mare	2,98	0,03	0,22
Castelló-PEV	IUCT del professorat * Origen geogràfic familiar	2,10	0,10	0,15
	IUCT de l'alumnat * Origen geogràfic familiar	8,88	0,00	0,30
	IUCT del professorat * Llengua amb progenitors	1,60	0,19	0,13
	IUCT de l'alumnat * Llengua amb progenitors	13,99	0,00	0,36
	IUCT del professorat * Nivell d'estudis de la mare	0,65	0,58	0,08
	IUCT de l'alumnat * Nivell d'estudis de la mare	1,48	0,22	0,13
Castelló-PIP	IUCT del professorat * Origen geogràfic familiar	0,54	0,66	0,09
	IUCT de l'alumnat * Origen geogràfic familiar	1,62	0,19	0,15
	IUCT del professorat * Llengua amb progenitors	1,20	0,31	0,13
	IUCT de l'alumnat * Llengua amb progenitors	9,33	0,00	0,34
	IUCT del professorat * Nivell d'estudis de la mare	0,43	0,73	0,08
	IUCT de l'alumnat * Nivell d'estudis de la mare	0,31	0,82	0,07

Abans de continuar cal fer dos aclariments. En primer lloc, a diferència de l'anàlisi dels usos a la llar, en aquest apartat hi incorpore la variable llengua amb progenitors –abans no tenia gaire sentit fer-ho perquè aquesta informació ja estava incorporada en els diferents índexs d'ús a la llar. En segon lloc, cal justificar la inclusió dels usos del professorat en una anàlisi que, bàsicament, es preocupa de l'efecte del posicionament sociodemogràfic i sociolingüístic dels estudiants sobre els usos lingüístics a l'aula. Més enllà dels efectes més o menys directes d'aquestes variables sobre les tries dels estudiants, volia saber fins a quin punt l'origen geogràfic, lingüístic i de classe podia influir *també* sobre el comportament del professorat envers els estudiants, ni que fora de manera indirecta. Veient que l'ús del català entre el professorat no es pot donar per descomptat ni tan sols quan s'ha definit com a llengua vehicular majoritària o exclusiva, és clar que en les tries dels professors hi deuen pesar tant les seues característiques sociolingüístiques com les normes de tria predominants fora de l'aula. És plausible, en aquest sentit, que una part dels usos bilingües o monolingües en castellà del professorat es corresponen a la convergència a la tria d'alumnes que no parlen català a l'aula, a pesar que aquesta siga la llengua amb què s'adrecen al conjunt de l'aula. De fet, la pregunta mateixa, que demana per la llengua que parlen els professors al participant, i no per la llengua de les explicacions en general o per altres possibilitats, s'havia dissenyat expressament per a elicitar una informació més propera a la interacció professor-alumne (Bretxa i Vila 2014: 112-113).

La *Taula 7.11* indica, en primer lloc, que a Mataró i a Manlleu es detecten diferències significatives entre grups definits segons l'origen geogràfic familiar tant pel que fa a l'ús del català que fa el professorat amb ells com a l'ús que en fan ells mateixos. En canvi, a Castelló aquesta variable només introdueix diferències significatives en els usos lingüístics de l'alumnat en el cas dels PEV, i no introdueix diferències significatives ni en els usos de l'alumnat dels PIP ni en els usos del professorat en cap dels programes. Com sembla lògic, els valors d'eta són més alts per als usos de l'alumnat que per als del professorat, més condicionats pel disseny dels programes i per als quals la influència d'aquesta variable és més aviat indirecta. Aquesta pauta serà la tònica per a la resta de variables, amb l'excepció del nivell d'estudis de la mare a Manlleu i als PIP de Castelló –en aquest últim cas, però, no es detecten diferències significatives ni per als usos del professorat ni per als de l'alumnat. Fixant-nos ara en la llengua amb progenitors, podem comprovar que aquesta variable introdueix diferències significatives en els mateixos casos que l'origen geogràfic familiar i, a més, també en els usos de l'alumnat dels PIP de Castelló. Per regla general, a més, els valors d'eta per a aquesta variable són superiors als valors d'eta per a l'origen geogràfic familiar. Això indica que la llengua amb progenitors està lligada de manera més estreta als usos lingüístics a l'aula que l'origen geogràfic familiar. Així doncs, i per a no allargar-me, la resta de l'apartat em centraré en la llengua amb progenitors i deixaré de banda l'origen geogràfic familiar. Finalment, el nivell d'estudis de la mare torna a ser la variable que s'associa en menor mesura a l'ús lingüístic. Aquesta variable no introdueix diferències significatives en

els usos a Castelló però sí a Mataró i a Manlleu, tot i que en aquest últim cas les diferències entre grups només són significatives a  $p < 0,05$ . El Gràfic 7.13 i el Gràfic 7.14 ens ajuden a fer sentit dels canvis que apunta l'anàlisi ANOVA per als usos a l'aula dels grups definits segons la llengua amb progenitors i el nivell d'estudis de la mare, respectivament.

Gràfic 7.13. Índexs d'ús del català a l'aula del professorat amb l'alumnat i de l'alumnat amb el professorat als centres de la mostra, per localitat, programa lingüístic i llengua amb progenitors. Mitjanes



Fixem-nos, en primer lloc, en els usos a l'aula segons la llengua amb progenitors (Gràfic 7.13). A mesura que el català perd pes en els usos amb progenitors, també es percep que el professorat fa menys ús del català a l'aula. Així, els bilingües<sup>1</sup> perceben que el professorat els parlen menys català a l'aula que els catalanoparlants, i els castellanoparlants i al·loglots encara dirien que en fan menys ús, tot i que en unes ocasions són els castellanoparlants els que detecten un ús inferior del català –a Manlleu i als PIP de Castelló– i en altres són els al·loglots –a Mataró i als PEV de Castelló. Aquesta constatació fa plausible la hipòtesi esbossada adés, en el sentit que una part del professorat podria acomodar-se a la tria lingüística de l'alumnat que s'expressa en castellà a l'aula, a pesar –o no– que la llengua de docència general siga el català. De nou i en paral·lel al panorama general dels usos a l'aula,

<sup>1</sup> Ací la categoria "bilingüe" no fa referència a les habilitats lingüístiques ni a l'autocategorització lingüística dels subjectes, sinó al fet que parlen català i castellà amb progenitors. En paral·lel, en aquest apartat les categories "catalanoparlant", "castellanoparlant" i "al·loglot" s'han d'interpretar com una referència a les llengües parlades amb progenitors: català, castellà i altres llengües, respectivament.



en els usos del professorat s'hi detecten tres grans tendències que es corresponen amb els diferents programes lingüístics: d'una banda, a les aules de Mataró i Manlleu, regides pel model de conjunció en català, l'ús del català entre el professorat es troba força generalitzat i oscil·la entre un 95% dels usos segons els catalanoparlants i un 75% dels usos segons els al·loglots de Mataró i els castellanoparlants de Manlleu. En segon lloc hi trobem uns PEV de Castelló en què, a pesar del disseny, l'ús del català entre el professorat pràcticament s'equipara a l'ús del castellà, i en què les oscil·lacions entre grups són reduïdes i no significatives des del punt de vista estadístic. Finalment hi trobaríem els PIP de Castelló, en què les diferències entre grups són poc marcades i no significatives, i en què tots els grups coincideixen que l'ús del català és minoritari entre el professorat.

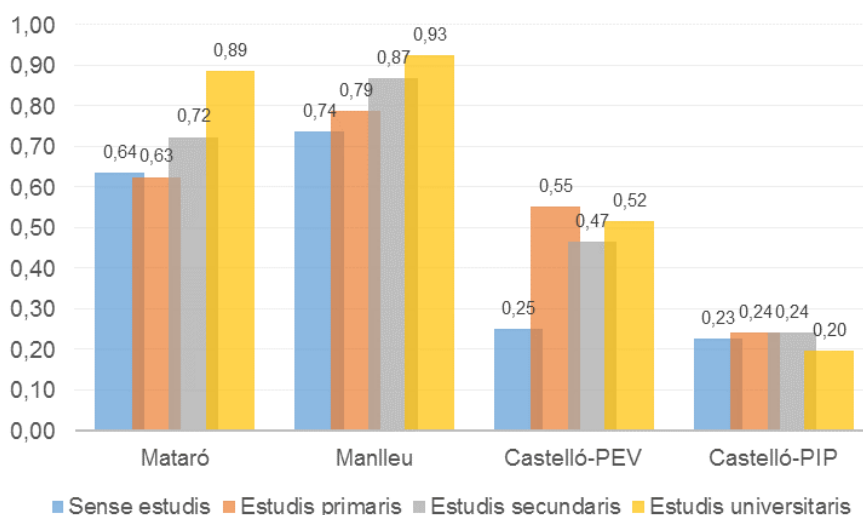
Si tractem ara els usos de l'alumnat i en fem en primer lloc una lectura interterritorial hi torna a emergir una distinció entre localitats i programes lingüístics. A les aules de Mataró i Manlleu tot l'alumnat fa un ús predominant del català, per bé que amb diferències importants entre grups, entre el 0,94 i el 0,99 dels catalanoparlants a Mataró i Manlleu, respectivament, i el 0,58 i el 0,64 dels que parlen castellà amb progenitors a Mataró i Manlleu, respectivament. En totes dues localitats els bilingües se situen a mig camí, a una distància respecte els catalanoparlants del 15% a Mataró i de gairebé el 20% a Manlleu. Per últim, cal destacar que tant a les aules de Mataró com a les de Manlleu els al·loglots hi parlen més català que els castellanoparlants. En canvi, als PEV de Castelló els únics que parlen sobretot català a l'aula són els que també parlen aquesta llengua amb progenitors, sola o acompanyada del castellà: catalanoparlants (0,71) i bilingües (0,61). En canvi, el català només ocupa al voltant del 40% dels usos per als castellanoparlants i un terç del usos per als al·loglots. En les aules dels PIP els índexs són notablement inferiors i només els catalanoparlants fan servir el català en almenys la meitat de les ocasions. Per als bilingües dels PIP l'ús del català ja representa només un terç del total, per als castellanoparlants una cinquena part del total, i per als al·loglots es limita a un 15% del total. Així doncs, des del punt de vista de l'activació de l'ús i la percepció de competència i permís social per a l'ús del català, l'escolarització en PIP penalitza especialment els col·lectius que no s'hi han socialitzat primàriament, castellanoparlants i al·loglots, que en fan un ús molt restringit.

Tanque aquest punt amb una comparativa dels usos del professorat i de l'alumnat, que permet comprovar que les tendències de canvi entre l'ús del català del professorat i de l'alumnat que sintetitzava el *Gràfic 7.11* no són uniformes una vegada incorporem la llengua amb progenitors a l'anàlisi. Hi ha grups que, en línia amb la tendència general, parlen menys català que els seus professors: ací hi trobem els bilingües de Mataró, Manlleu i els PIP de Castelló; tots els grups de castellanoparlants; i els al·loglots de Mataró i de Castelló, tant en els PEV com en els PIP. També hi ha grups en què la diferència entre els usos del professorat i l'alumnat és pràcticament negligible: és el cas dels catalanoparlants de Mataró, dels bilingües dels PEV de Castelló i dels al·loglots de Manlleu. Per últim, els catalanoparlants de Manlleu i de Castelló parlen més català que els seus professors.

L'increment és molt feble a Manlleu –on, de totes maneres, hi havia poc de recorregut de creixement– però més significatiu a Castelló: els estudiants d'aquest perfil parlen cap a un 15% més de català que els seus professors.

Per a acabar tracte breument els usos del català a l'aula segons el nivell d'estudis de la mare dels participants, i en aquest cas deixo de banda els usos del professorat (*Gràfic 7.14*). Els valors dels estadístics eta per al nivell d'estudis de la mare eren més baixos que per a la llengua amb progenitors, i aquesta variable només introduïa diferències significatives entre grups a Mataró i Manlleu (*Taula 7.11*). En conseqüència, les diferències entre grups són menys marcades a Mataró i Manlleu, molt difuses als PEV de Castelló i inexistentes als PIP de Castelló. A Mataró i Manlleu es detecta un major ús del català a mesura que s'incrementa el nivell d'estudis de la mare, per bé que a Mataró els usos dels fills de mares sense estudis i amb estudis primaris són pràcticament idèntics. Als PEV de Castelló l'únic grup que es diferencia clarament, amb un ús per sota de la mitjana, és el de descendents de mares sense estudis. Les diferències entre la resta de grups són pràcticament insignificants, i són encara més negligibles en el cas dels PIP.

Gràfic 7.14. Índexs d'ús del català a l'aula de l'alumnat amb el professorat als centres de la mostra, per localitat, programa lingüístic i nivell d'estudis de la mare. Mitjanes



## 7.4. Usos lingüístics amb companys de classe

En aquest apartat faig una anàlisi quantitativa dels usos lingüístics dels estudiants amb els seus companys de classe. Començaré fent una mirada panoràmica a l'ús del català, el castellà i altres llengües amb companys de classe dels estudiants en cadascuna de les localitats i programes lingüístics concernits. Tot seguit, i amb l'objectiu de comprovar si l'ús del català, el castellà i altres llengües presenten una tendència a l'expansió o a l'encongiment en les diferents localitats i programes lingüístics, compararé els usos amb companys de classe amb els usos a la llar en cadascun dels contextos. També analitzaré la variació en els usos lingüístics amb companys de classe entre els centres educatius de cada localitat i

programa lingüístic. Es tracta de comprovar si les diferències en els usos a la llar entre centres que hem vist adés es concreten també en diferents tendències en els usos lingüístics amb companys de classe, tal com pronostica la literatura sobre la qüestió a Catalunya (Vila i Vial 2000; Galindo 2006; Galindo i Vila 2009; Vila i Galindo 2009; I. Vila, Siqués i Oller 2009; Bretxa 2014). Per a tancar l'apartat analitzaré el grau d'associació entre els índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües amb companys de classe i la llengua amb progenitors i el nivell d'estudis assolit per les mares.

#### 7.4.1. Usos lingüístics amb companys de classe segons localitat i programa lingüístic

El *Gràfic 7.15* permet una aproximació general als usos lingüístics amb companys de classe en els centres de la mostra, i dibuixa tres escenaris netament delimitats. En primer lloc, els centres de la mostra de Mataró es caracteritzen per una presència pràcticament equivalent del català i el castellà en els usos amb companys de classe i per una presència residual de les altres llengües. En segon lloc, els centres de Manlleu són els únics en què el català és clarament predominant en els usos amb companys de classe –més de dos terços dels usos totals– i en què, de manera correlativa, el castellà és clarament minoritari –una mica més d'una cinquena part dels usos totals. És, a més, l'única localitat en què l'ús de les altres llengües entre companys sobrepassa el 5% dels usos totals. Per últim, els estudiants de Castelló es caracteritzen tant al PEV com al PIP per un ús molt predominant del castellà i un ús molt restringit del català i –encara més– de les altres llengües amb companys de classe. Si es contrasten els usos dels estudiants dels PEV i dels PIP es pot veure com als PEV s'hi fa un ús molt limitat però clarament superior del català (70% més); com de manera correlativa s'hi parla una mica menys de castellà entre companys; i finalment com les altres llengües es parlen una mica més als PIP, fins a equiparar-s'hi a l'ús del català.<sup>2</sup>

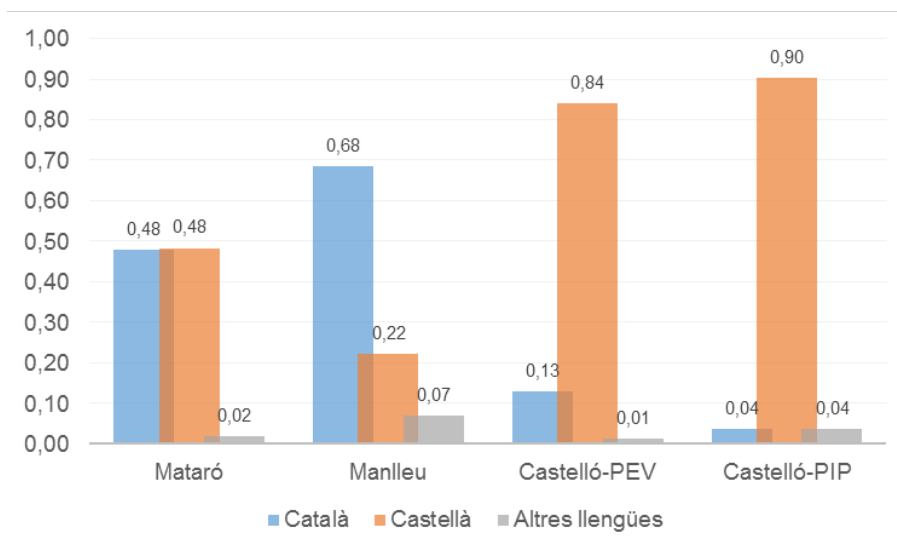
En el *Gràfic 7.16* es comparen els usos amb companys de classe amb els usos a la llar per a comprovar fins a quin punt aquests usos apunten a dinàmiques d'expansió o de retrocés de les diferents llengües en joc. Per territoris, a Mataró es produeix un increment similar de l'ús del català i el castellà i una reducció de més d'un 80% de l'ús d'altres llengües, que tenen una presència testimonial en els usos amb companys de classe. A Manlleu s'hi torna a produir una reducció molt forta de l'ús d'altres llengües amb companys, de gairebé el 70%. En aquesta localitat, però, l'única llengua que es parla més amb companys de classe que a la llar és el català; l'ús del castellà, en canvi, s'hi redueix lleugerament. A Castelló les grans tendències són molt similars per als estudiants del PEV i el PIP: en el pas de la llar al pati s'incrementa l'ús del castellà i es redueix de manera molt pronunciada l'ús del català i les altres llengües. Aquests canvis són, però, de diferent intensitat segons el programa: als PEV

---

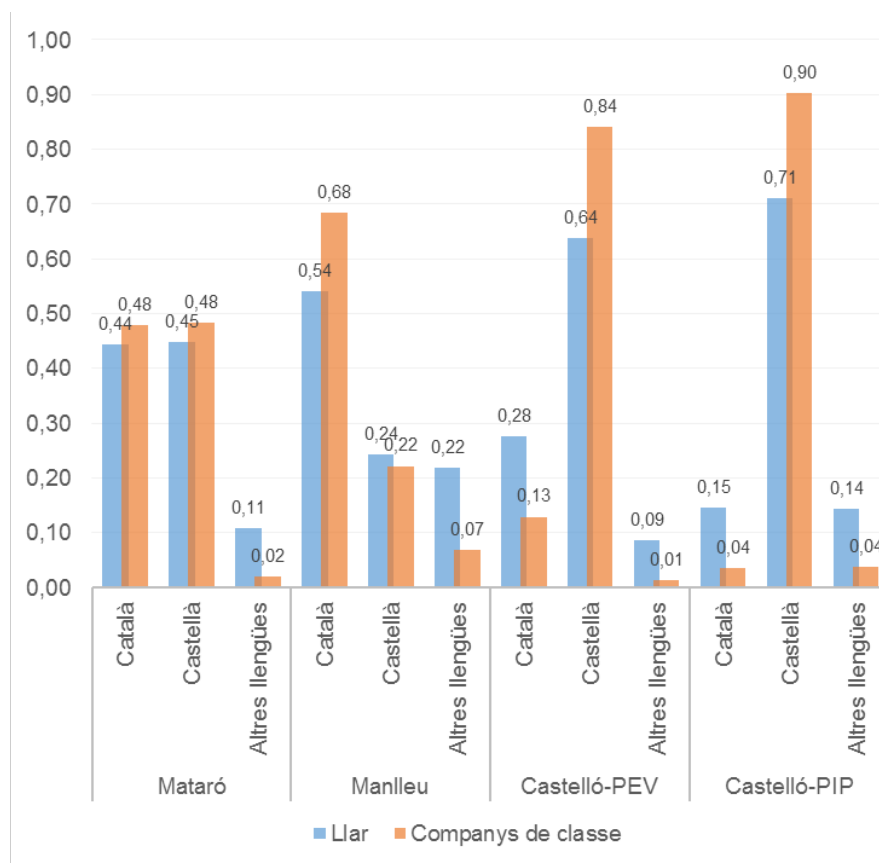
<sup>2</sup> Una anàlisi ANOVA per a la submostra de Castelló detecta diferències significatives en els índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües amb companys quan es comparen els usos de l'alumnat dels PEV i dels PIP, amb uns valors d'eta de 0,24 per a l'IUCT amb companys, 0,13 per a l'IUCS amb companys i 0,10 per a l'IUAL amb companys.

l'ús del valencià amb companys és un 50% inferior al seu ús a la llar, i l'ús de les altres llengües fins a un 90% inferior; per contra, als PIP el retrocés del català i de les altres llengües en els usos amb companys és molt similar, d'entre un 70% i un 75% respecte els usos a la llar. Tot plegat té com a resultat la consolidació de l'hegemonia del castellà i la pràctica residualització dels usos del català i les altres llengües entre estudiants.

Gràfic 7.15. Índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües amb companys de classe dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de la mostra, per localitat i programa lingüístic. Mitjanes



Gràfic 7.16. Índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües a la llar i amb companys de classe dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de la mostra, per localitat i programa lingüístic. Mitjanes



Els gràfics anteriors reflecteixen contrastos clars entre localitats quant a l'ús de les diferents llengües entre iguals, i gràcies a l'anàlisi ANOVA es pot asseverar que aquesta variació és significativa des del punt de vista estadístic (*Taula 7.12*). A més, els estadístics eta indiquen que els contrastos entre localitats i programes lingüístics són més clars en el cas de l'ús del català ( $\eta=0,54$ ) i del castellà ( $\eta=0,55$ ) que en el de les altres llengües ( $\eta=0,14$ ), en què el diferencial entre valors màxims i mínims (0,06) és molt més reduït que en el cas del català (0,64) i del castellà (0,68). Finalment, és interessant constatar que els valors d'eta són més alts per als usos amb companys que per als usos a la llar (*Taula 7.6*), ja que això significa que la diferenciació entre localitats s'incrementa quan ens movem de l'àmbit domèstic als espais de socialització amb iguals. Tot apunta que canvis estan motivats, a més de la influència que hi puga jugar el model lingüístic educatiu, pel pes d'unes majories lingüístiques de signe contrari a Manlleu i Castelló, que afavoreixen la llengua majoritària en cada context i aprofundeixen les diferències de partida. Mataró quedaria relativament al marge d'aquesta polarització entre localitats, per l'equiparació dels usos de les dues llengües tant a la llar com entre companys.

Taula 7.12. Resum de la taula d'ANOVA i les mesures d'associació (estadístic eta) per als índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües amb companys segons localitat i programa lingüístic

	Resum taula d'ANOVA		Mesures d'associació
	F	Significació	eta
<b>IUCT companys * Localitat i programa lingüístic</b>	164,56	0,00	0,54
<b>IUCS companys * Localitat i programa lingüístic</b>	171,22	0,00	0,55
<b>IUAL companys * Localitat i programa lingüístic</b>	7,83	0,00	0,14

#### 7.4.2. Usos lingüístics amb companys de classe segons centre educatiu

Una vegada descrites les tendències generals tracte amb una mica més de detall els usos lingüístics en cada centre, així com els canvis que s'hi detecten entre usos a la llar i usos amb companys. Més enllà d'incrementar el nivell de detall, aquest segon nivell d'anàlisi és important perquè com apunten Comajoan *et al.* (2013: 66) les condicions sociolingüístiques de les localitats solen resultar insuficients quan es tracta d'explicar el decantament cap al català o el castellà dels estudiants: cal analitzar les condicions sociolingüístiques de cada centre per a augmentar la capacitat explicativa. A més, aquest apartat es concep com un complement de l'anàlisi qualitativa perquè proporciona una imatge aproximada de la distribució i la freqüència d'ús de les llengües entre companys de classe a cada centre, un aspecte clau per a entendre com els estudiants defineixen la situació sociolingüística dels patis de les escoles i instituts, un aspecte que d'acord amb Martínez *et al.* (2012) en podria influir les tries. Finalment, també m'interessa saber si es detecten contrastos entre els centres de cada localitat ja que això pot afavorir o dificultar la presència de trajectòries de canvi en els usos lingüístics amb iguals per als estudiants que es mouen entre centres amb diferents condicions lingüístiques (Bretxa 2014, 2016).

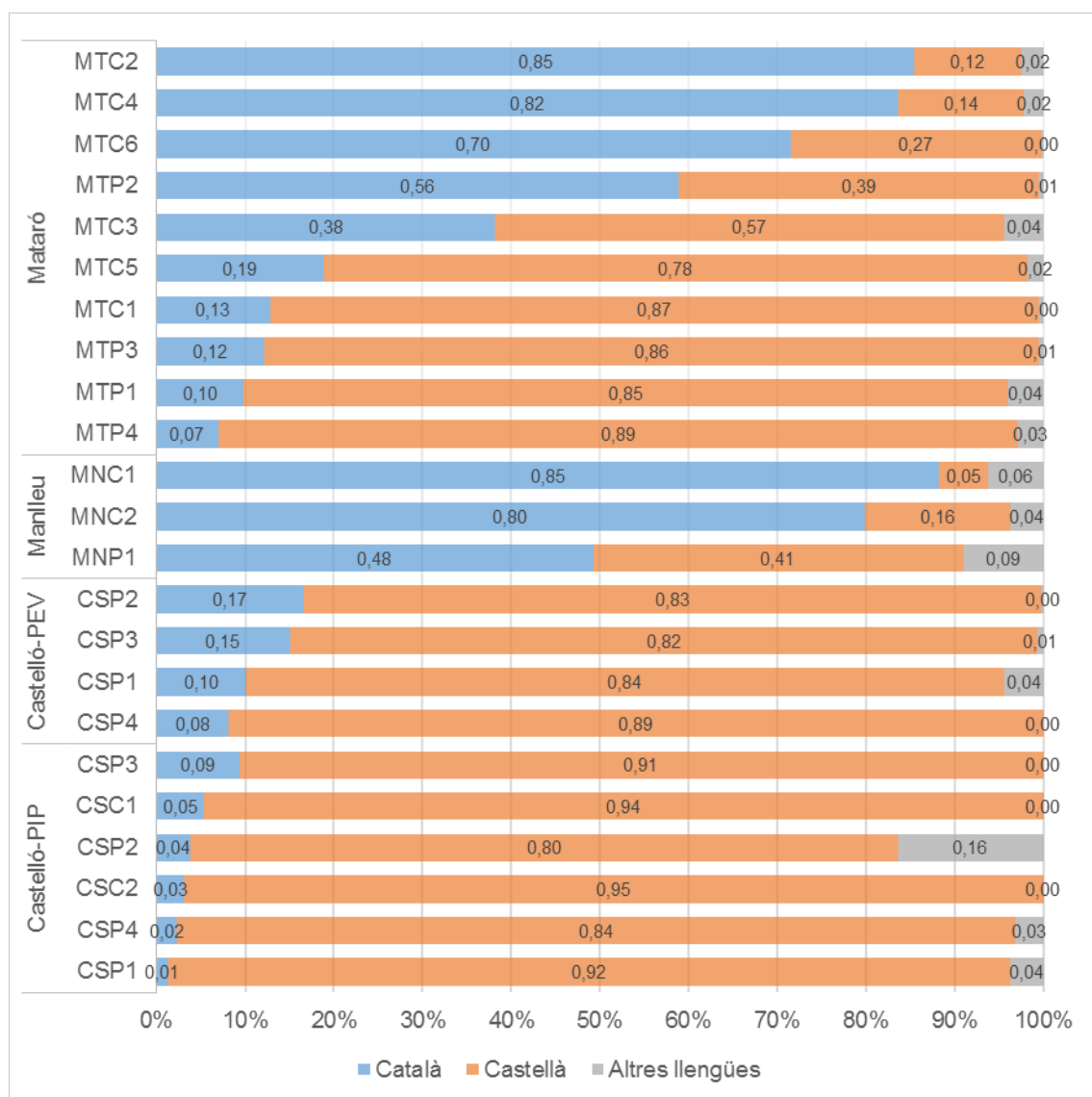
L'anàlisi ANOVA i els estadístics d'associació eta permeten fer-hi una primera aproximació (Taula 7.13). La taula apunta a l'existència de tendències diferents a Mataró i Manlleu, d'una banda, i els PEV i els PIP de Castelló, de l'altra. En els primers casos podem veure que hi ha diferències significatives entre centres pel que fa a l'ús del català i el castellà però no, en canvi, pel que fa a l'ús d'altres llengües. Els estadístics d'associació eta, de la seua banda, indiquen que la diferenciació és molt clara en el cas de Mataró –el valor d'eta és de 0,77 tant per al català com per al castellà– i clara però una mica menys marcada en el cas de Manlleu –el valor d'eta és de 0,49 per al català i de 0,52 per al castellà. Per contra, als PEV de Castelló les diferències entre centres es limiten a l'ús d'altres llengües i només són significatives a  $p < 0,05$ ; en el cas dels PIP, es detecten diferències significatives a  $p < 0,01$  en el cas de les altres llengües i només a  $p < 0,05$  en el cas del castellà.

Taula 7.13. Resum de la taula d'ANOVA i les mesures d'associació (estadístic eta) per als índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües amb companys segons centre educatiu per a cada localitat i programa lingüístic

		Resum taula d'ANOVA		Mesures d'associació
		F	Significació	eta
<b>Mataró</b>	IUCT companys * Centre educatiu	95,05	0,00	0,77
	IUCS companys * Centre educatiu	97,25	0,00	0,77
	IUAL companys * Centre educatiu	0,89	0,54	0,11
<b>Manlleu</b>	IUCT companys * Centre educatiu	25,25	0,00	0,49
	IUCS companys * Centre educatiu	29,41	0,00	0,52
	IUAL companys * Centre educatiu	0,68	0,51	0,09
<b>Castelló-PEV</b>	IUCT companys * Centre educatiu	1,95	0,12	0,15
	IUCS companys * Centre educatiu	0,78	0,51	0,09
	IUAL companys * Centre educatiu	2,87	0,04	0,18
<b>Castelló-PIP</b>	IUCT companys * Centre educatiu	1,21	0,31	0,19
	IUCS companys * Centre educatiu	2,28	0,05	0,25
	IUAL companys * Centre educatiu	5,01	0,00	0,36

El Gràfic 7.17 ens permet fer sentit d'aquestes diferències. Comence per Mataró, on es detecten contrastos molt notables entre centres pel que fa a l'ús del català i el castellà però no pel que fa a l'ús d'altres llengües. En aquesta localitat hi ha centres en què el català representa més de dos terços dels usos –els privats-concertats MTC2, MTC4 i MTC6– i centres en què és el castellà que ocupa aquesta posició –tres dels quatre centres públics, MTP1, MTP3 i MTP4, i els privats-concertats MTC1 i MTC5, tots situats en barris de la perifèria. Si comparem els índexs d'ús del centre on es parla més català i menys castellà (MTC2) i el centre on es parla més castellà i menys català (MTP4), el diferencial és de fins a 0,78 per al català i 0,77 per al castellà. Hi ha dos centres en què, tot i que predomina l'ús del català o del castellà, l'altra llengua hi continua ocupant més d'un terç dels usos totals. Es tracta de dos centres situats al barri del Centre: el públic MTP2, on predomina l'ús del català, i el privat-concertat MTC3, on per contra hi predomina el castellà.

Gràfic 7.17. Índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües amb companys dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de la mostra, per localitat, programa lingüístic i centre educatiu. Mitjanes



El gràfic també fa patent l'existència de contrastos en els usos amb companys als centres de Manlleu, que tanmateix i com indiquen els estadístics eta no assoleixen les dimensions vistes a Mataró. El diferencial entre valors màxims i mínims d'ús del català i el castellà hi és més reduït: 0,37 per al català i 0,36 per al castellà entre MTC1 i MTP1. El contrast bàsic s'estableix entre els centres privats-concertats MNC1 i MNC2 i el públic MNP1. En un extrem, a MNC1 hi trobem un ús molt hegemònic del català i un ús testimonial del castellà i altres llengües. A MNC2 el català continua sent clarament hegemònic però s'hi amplia l'ús del castellà, que representa un 15% del total. MNC2 s'acosta així a MNC1, a pesar que els centres són força diferents quan s'analitzen els usos a la llar, amb una presència més reduïda del català i força més alta de les altres llengües a MNC2 (*Gràfic 7.5*). Un acostament que es deu principalment a la incorporació al català dels al·loglots en els usos amb companys. Per últim, a MNP1 els usos amb companys es caracteritzen per una presència

similar del català i el castellà, tot i que amb un lleuger predomini del primer, i per una presència lleugerament superior de les altres llengües.

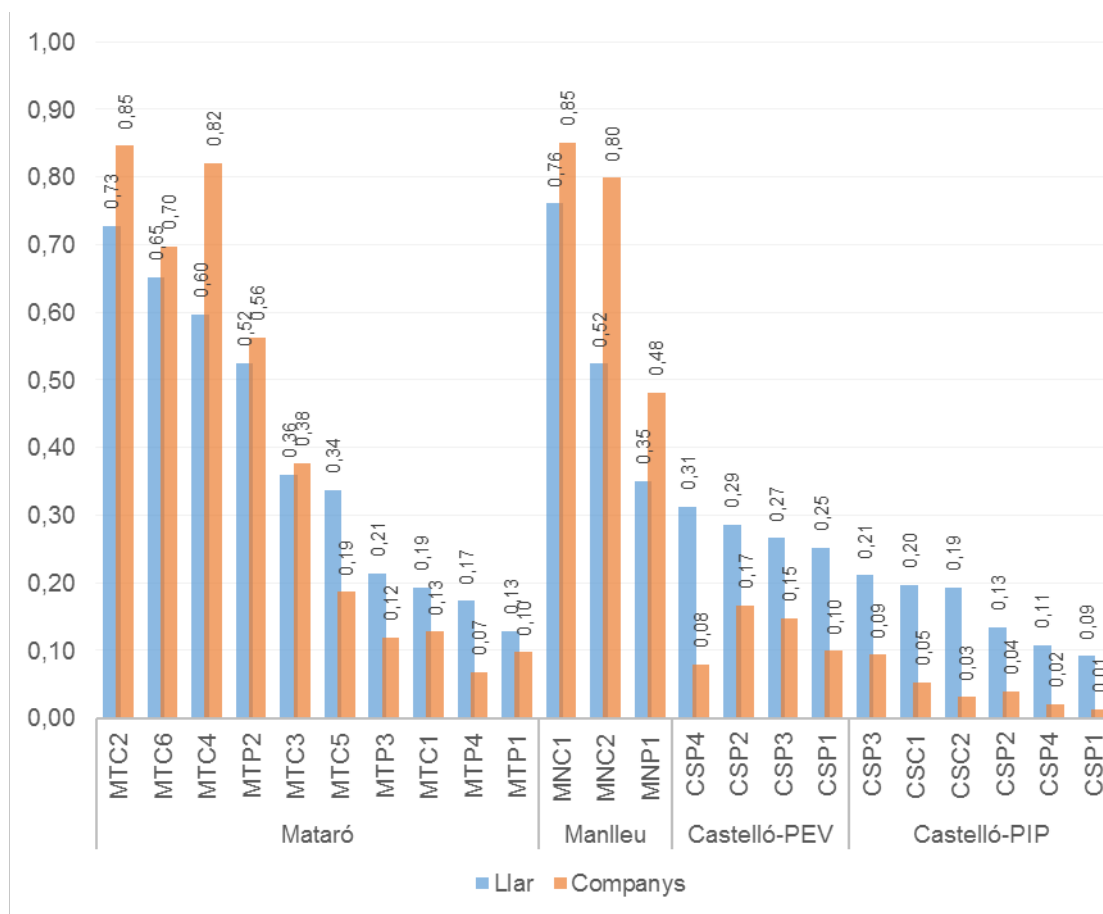
Finalment, a Castelló l'anàlisi ANOVA només detecta diferències significatives per als usos d'altres llengües, al PIP i en menor mesura al PEV, i per a l'ús del castellà al PIP. Entre els alumnes del PEV l'ús del castellà és molt predominant i l'ús del català és molt escàs; en el cas de les altres llengües, les diferències detectades es concreten en un ús al voltant del 5% a CSP1 que contrasta amb un ús pràcticament nul en la resta de centres. Entre l'alumnat del PIP la dominància del castellà i la marginalitat del català són encara molt més clares. En el cas de les altres llengües, les diferències que detecta l'anàlisi ANOVA es deuen a l'ús al voltant del 15% del total al PIP de CSP2, un índex inusualment alt entre l'alumnat dels centres de la localitat i que es deu a la concentració d'al·loglots familiar en aquest grup.

Fent un pas més enllà i mirant d'entendre les dinàmiques d'expansió o retrocés de les llengües en joc que he començat a explorar al *Gràfic 7.16*, podem preguntar-nos fins a quin punt es detecten canvis entre els usos lingüístics a la llar i amb companys en cadascun dels centres educatius; de quina naturalesa són i amb quina intensitat es produeixen aquests canvis; i quin rol juga en aquests processos la condició lingüística dels centres, és a dir, la presència relativa de parlants amb diferents llengües familiars. Tot plegat ho analitza en el *Gràfic 7.18*, que presenta una comparativa entre els índexs d'ús del català a la llar i amb companys de classe en els diferents centres de la mostra. M'he limitat als índexs d'ús del català per a simplificar el gràfic i l'exposició, però també perquè el fort retrocés de les altres llengües fins a la pràctica desaparició dels usos amb companys de classe fa que les dinàmiques de canvi es puguin interpretar, a grans trets, com a tendències d'atracció cap al català o, pel contrari, d'increment de l'ús del castellà. No obstant això, quan calga especificaré si els increments o decrements en l'ús del català es deuen a transformacions en l'ús del català, del castellà o d'altres llengües entre la llar i el pati. Per a una visió que incloga el castellà i altres llengües, podeu comparar el *Gràfic 7.5* i el *Gràfic 7.17*.

El *Gràfic 7.18* representa en columnes blaves l'ús del català a la llar i en columnes taronges l'ús del català amb companys de classe. A grans trets, el gràfic apunta a una relació clara però no lineal entre la presència del català a la llar i la consolidació, expansió o retracció del català en l'ús amb companys. En els centres en què el català predomina a la llar dels estudiants, el català no només es consolida com la llengua més emprada amb companys de classe sinó que es detecta una tendència a l'increment de l'ús. En canvi, en els centres en què el català representa a l'entorn d'un terç o menys dels usos a la llar –una mena de “llindar” crític que ja destacaven Vila i Galindo (2009: 43-51) en la seua anàlisi– la tendència és de clara disminució de l'ús amb companys. No sorprén, doncs, que existisca una correlació forta i de caràcter positiu entre la condició lingüística del centre (CLC) –és a dir, la mitjana dels valors de l'índex d'ús del català a la llar per a cada centre, representada al gràfic amb columnes blaves– i l'índex d'ús del català amb companys ( $R=0,765$ ;  $p<0,00$ ).



Gràfic 7.18. Índex d'ús del català a la llar i amb companys de classe dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de la mostra, per localitat, programa lingüístic i centre educatiu. Mitjanes



Sembla, però, que a pesar d'aquesta tendència general cada localitat presenta una dinàmica particular. En efecte, si comparem centres amb CLC similars però de localitats diferents podem comprovar com la intensitat del creixement i/o la retracció del català són variables. Per exemple, MTP2 i MNC2 tenen una CLC idèntica (0,52) però a MTP2 l'ús del català amb companys és només un 8% superior a l'ús a la llar, i en canvi el creixement és del 35% a MNC2. Si comparem els centres amb una CLC a l'entorn de 0,33 –MTC3, MTC5, MNP1 i els PEV de CSP4– veurem com els contrastos són encara més evidents. L'ús del català amb companys creix gairebé un 30% a MNP1, es manté bàsicament estable a MTC3, i cau clarament a MTC5 (45%) i encara més als PEV de CSP4 (75%).

Una resposta plausible guardaria relació amb l'existència de sinergies entre la CLC i l'entorn sociolingüístic més ampli del barri i del municipi, una variable que diferents recerques han conceptualitzat com a *condició lingüística ambiental* (Bretxa 2014: 115-116) i que es relaciona significativament tant amb els coneixements (Oller 2013) com amb els usos lingüístics (Vila i Vial 2000; Galindo 2006). Això explicaria, a Mataró, les diferències entre MTC3 i MTC5: la tendència a l'estabilitat o per contra al decrement de l'ús del català a pesar dels valors tan similars de la CLC podria estar lligada a la situació del primer en un barri cèntric i del segon en un barri perifèric de la ciutat, clarament contrastats des d'un punt de vista sociolingüístic. En certa mesura, això també podria explicar per què l'ús del català

s'incrementa més a MTC4, situat en un barri del centre, que a MTC6, situat en un barri perifèric, a pesar que la CLC és lleugerament superior per al segon centre. A més d'aquest factor, a l'hora d'explicar perquè el català presenta més poder d'atracció a Manlleu que a Mataró en centres amb CLC similars cal sumar-hi la major presència de les altres llengües a la llar a Manlleu i el fet que la majoria dels al·loglots familiars s'incorporen a l'ús del català amb companys. En efecte, les altres llengües pateixen retrocessos molt importants en els usos amb companys en els diferents centres de Manlleu –d'entre el 70% i el 85%– que ajuden a explicar perquè l'ús del català hi creix en major proporció que a Mataró.

A més, permeteu-me ressaltar que tot i que el retrocés del català és patent i molt considerable tant a les aules dels PEV com a les dels PIP de Castelló, i que el resultat és sempre un ús testimonial del català entre companys de classe, en els centres en què conviuen els dos programes –només els públics– el retrocés del català és lleugerament inferior als PEV. Així, en comparació amb els usos a la llar, la reducció de l'ús del català amb companys a les aules del PEV i del PIP és del 60% i el 90%, respectivament, a CSP1; del 40% i del 70%, respectivament, a CSP2; i del 45% i del 60%, respectivament, a CSP3. CSP4 representa una certa excepció, ja que la caiguda de l'ús del català és molt similar a les aules dels dos programes: 75% als PEV i 80% als PIP. Als dos centres que només escolaritzen en PIP les caigudes són similars a les dels PIP públics, del 75% a CSC1 i de fins al 85% a CSC2. De ben segur, la major presència del català a la llar dels estudiants dels PEV ajuda a explicar per què les caigudes són menors a les aules d'aquest programa. Queda fora de l'abast d'aquesta anàlisi, en canvi, saber si el major ús del català en l'activitat lectiva a les aules dels PEV i una certa legitimació d'aquesta llengua a partir de la seua major institucionalització són suficients per a facilitar el “reconeixement” d'altres catalanoparlants familiars i, eventualment, consolidar-hi un major ús del català entre estudiants. En qualsevol cas, en un context de forta minorització del català com el de les aules analitzades, no és realista pensar que els usos institucionals *per se* poden prevenir la consolidació del castellà com la llengua de relació exolingüe als patis.

Un últim apunt en relació a aquesta qüestió. Vila i Galindo (2009: 43-51) han assenyalat que, quan la presència d'alumnat catalanoparlant familiar en un centre educatiu donat se situa per sota del 30%, comencen a detectar-se de manera significativa usos endolingües del castellà entre catalanoparlants familiars. Alguns centres de la mostra de Mataró i tots els centres de la mostra de Castelló, en qualsevol dels programes lingüístics, se situen a prop o per sota d'aquest llindar. Tanmateix, les dades de què dispose no permeten aclarir si les disminucions observades entre l'ús del català a la llar i a les aules d'aquests centres es deuen a un ús endolingüe del castellà entre catalanoparlants familiars. En efecte, a partir dels qüestionaris coneixem les llengües familiars dels participants però no les dels companys de classe que van esmentar en el qüestionari i a partir dels quals he construït els diferents índexs d'ús. Amb les dades a l'abast no puc descartar, per tant, que les disminucions observades es deguen simplement al fet que els catalanoparlants familiars es relacionen poc

entre ells i que quan es relacionen amb membres d'altres grups –castellanoparlants o al·loglots– ho fan molt majoritàriament en castellà. L'anàlisi qualitativa apareix ací com un complement necessari de la quantitativa, i ja m'ha permés mostrar en alguna altra avinentesa (Flors-Mas 2015a) que, almenys a Castelló, sí que es detecten usos endolingües del castellà entre catalanoparlants familiars. Una vegada descartada la possibilitat d'una quantificació d'aquestes transformacions, el que sí que podré fer en el capítol que hi dedique en l'anàlisi qualitativa és aprofundir en aquests processos des del punt de vista dels estudiants de 4t d'ESO implicats, a partir de les maneres com representen, avaluen i (des)legitimen en els discursos les pautes de tria lingüística que hi contribueixen.

### 7.4.3. Usos lingüístics amb companys de classe segons llengua amb progenitors i nivell d'estudis de la mare

En els apartats precedents he analitzat les grans tendències en els usos lingüístics amb companys de classe en funció de la localitat, el programa lingüístic i el centre educatiu. Encara no hem vist, però, si un posicionament diferent en l'estructura social afavoreix l'adopció d'usos lingüístics diferents amb altres estudiants. En aquest apartat analitze, en primer lloc, les relacions entre llengua amb progenitors i usos lingüístics amb companys de classe. Això ens permetrà saber si els estudiants retenen la llengua que parlen amb progenitors quan interactuen amb altres estudiants o si, per contra, n'adopten altres (i quines). Clouré, així, l'anàlisi de les dinàmiques d'expansió o encongiment de les diferents llengües en joc a cada localitat. En segon lloc, tornaré a analitzar les relacions entre nivell instructiu de la mare i usos lingüístics. La *Taula 7.14* sintetitza l'anàlisi ANOVA i els estadístics d'associació entre llengua amb progenitors, nivell d'estudis de la mare i índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües amb companys de classe per a cadascuna de les localitats i programes lingüístics.<sup>3</sup> La llengua amb progenitors torna a ser la que presenta un major potencial explicatiu. En efecte, l'anàlisi ANOVA indica que els grups definits a partir d'aquesta variable es caracteritzen per fer un ús significativament diferent del català, el castellà i les altres llengües en tots quatre contextos. En canvi, el nivell d'estudis de la mare només introdueix diferències estadísticament significatives en els usos lingüístics amb companys a Mataró i Manlleu i no ho fa, en canvi, a Castelló. A més, els valors dels estadístics eta són sense excepció més alts per a la llengua amb progenitors que per al nivell d'estudis de la mare. Per contextos, els valors d'eta per a la llengua amb progenitors són força alts a Manlleu i Mataró en el cas de l'ús del català i del castellà i una mica inferiors per a l'ús d'altres llengües; a Castelló els valors d'eta són sensiblement inferiors, tant en el cas del PEV com en el del PIP. Els valors d'eta per al nivell d'estudis de la mare són més baixos que per a la llengua amb progenitors però encara notables a Mataró i Manlleu, i són molt baixos i a més no responen de diferències significatives entre grups a Castelló.

---

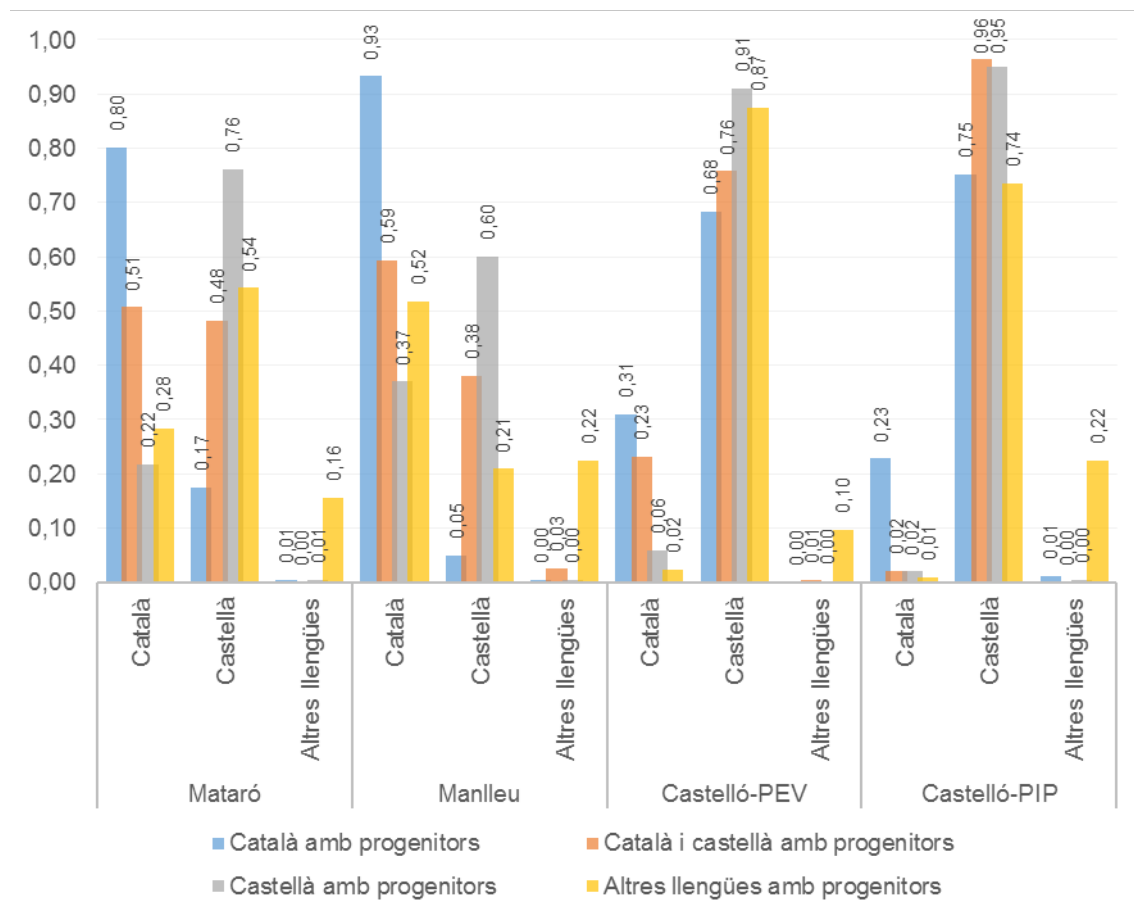
<sup>3</sup> En aquest cas ja no he inclòs a la taula els resultats de l'anàlisi ANOVA i els estadístics eta per a l'origen geogràfic familiar, ja que la segmentació de la mostra a partir d'aquesta variable produïa novament resultats menys satisfactoris que la llengua amb progenitors.

Taula 7.14. Resum de la taula d'ANOVA i mesures d'associació (estadístic eta) per als índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües amb companys segons llengua amb progenitors i nivell d'estudis de la mare, per localitat i programa lingüístic

		Resum taula d'ANOVA		Mesures d'associació
		F	Significació	eta
<b>Mataró</b>	IUCT companys * Llengua amb progenitors	136,32	0,00	0,63
	IUCS companys * Llengua amb progenitors	126,16	0,00	0,62
	IUAL companys * Llengua amb progenitors	43,96	0,00	0,42
	IUCT companys * Nivell d'estudis de la mare	54,99	0,00	0,47
	IUCS companys * Nivell d'estudis de la mare	47,46	0,00	0,44
	IUAL companys * Nivell d'estudis de la mare	13,33	0,00	0,25
<b>Manlleu</b>	IUCT companys * Llengua amb progenitors	39,48	0,00	0,65
	IUCS companys * Llengua amb progenitors	38,03	0,00	0,65
	IUAL companys * Llengua amb progenitors	16,35	0,00	0,48
	IUCT companys * Nivell d'estudis de la mare	8,79	0,00	0,38
	IUCS companys * Nivell d'estudis de la mare	3,52	0,02	0,25
	IUAL companys * Nivell d'estudis de la mare	4,22	0,01	0,28
<b>Castelló-PEV</b>	IUCT companys * Llengua amb progenitors	25,92	0,00	0,48
	IUCS companys * Llengua amb progenitors	12,69	0,00	0,36
	IUAL companys * Llengua amb progenitors	9,15	0,00	0,31
	IUCT companys * Nivell d'estudis de la mare	0,75	0,53	0,09
	IUCS companys * Nivell d'estudis de la mare	0,51	0,68	0,08
	IUAL companys * Nivell d'estudis de la mare	0,56	0,64	0,08
<b>Castelló-PIP</b>	IUCT companys * Llengua amb progenitors	22,25	0,00	0,53
	IUCS companys * Llengua amb progenitors	12,37	0,00	0,42
	IUAL companys * Llengua amb progenitors	19,71	0,00	0,51
	IUCT companys * Nivell d'estudis de la mare	0,87	0,46	0,13
	IUCS companys * Nivell d'estudis de la mare	2,33	0,08	0,20
	IUAL companys * Nivell d'estudis de la mare	0,96	0,41	0,13

El Gràfic 7.19 mostra les mitjanes dels índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües dels estudiants que parlen català, català i castellà, castellà o altres llengües amb progenitors –per raons de simplicitat hi tornaré a fer referència com a catalanoparlants, bilingües, castellanoparlants i al·loglots. A Mataró el català perd presència en els usos amb companys a mesura que en disminueix el pes en els usos amb progenitors. Així, aquesta llengua ocupa el 80% dels usos amb companys dels catalanoparlants, els bilingües l'empren en la meitat de les ocasions, l'ús dels al·loglots s'aproxima al 30% i els castellanoparlants ja només l'utilitzen en un 20% de les ocasions. L'ús del castellà s'estructura a la inversa: a Mataró són els catalanoparlants els que parlen menys castellà (0,17), que ocupa la meitat dels usos dels bilingües, una mica més de la meitat dels usos dels al·loglots i fins a tres quartes parts dels usos dels castellanoparlants. L'ús d'altres llengües amb companys hi apareix finalment restringit als al·loglots (0,16). Així doncs, si bé tant catalanoparlants com castellanoparlants incorporen usos de l'altra llengua, els castellanoparlants fan servir una mica més el català que els catalanoparlants el castellà. De la seua banda, els bilingües parlen les dues llengües amb una freqüència similar però l'ús del català supera lleugerament l'ús del castellà. Per últim, quan els al·loglots han de triar entre català i castellà es decanten majoritàriament pel segon, però amb tot el català reté gairebé un terç dels usos d'aquests estudiants.

Gràfic 7.19. Índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües amb companys de classe dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de la mostra, per localitat, programa lingüístic i llengua amb progenitors. Mitjanes



A Manlleu els canvis entre grups segueixen un patró similar a l'observat per a Mataró però amb valors superiors per al català i inferiors per al castellà. El català és la llengua d'ús majoritari de tres dels quatre grups: els catalanoparlants en fa un ús gairebé exclusiu, els bilingües l'empren en sis de cada deu ocasions, i els al·loglots en fan ací el doble d'ús que a Mataró, fins a sobrepassar la meitat del total. Els castellanoparlants se situen lluny d'aquests valors però tot i així empren el català en més d'una tercera part de les ocasions. El castellà té una posició residual en els usos dels catalanoparlants, ocupa una cinquena part dels usos dels al·loglots, un 40% dels usos dels bilingües i menys de dos terços dels usos dels castellanoparlants. Finalment, l'ús d'altres llengües apareix bàsicament restringit als al·loglots. En contrast amb Mataró, els catalanoparlants viuen instal·lats en l'ús del català i són només els castellanoparlants els que incorporen usos significatius de l'*altra* llengua –en una proporció superior als castellanoparlants de Mataró, a més. També en contrast amb Mataró, els al·loglots s'incorporen principalment a l'ús del català i fan un ús limitat i similar del castellà i les altres llengües. Els bilingües de Manlleu també destaquen per un ús més consistent del català tot i que el contrast amb Mataró és en aquest cas més moderat.<sup>1</sup> Tot plegat ajuda a explicar perquè l'ús del català amb companys hi creix més en relació a l'ús a la llar que a Mataró.

La instantània dels usos a Castelló presenta de nou un panorama radicalment diferent. Ací, l'ús del català apareix fortament restringit als que el parlen amb progenitors, els catalanoparlants i els bilingües dels PEV i només els catalanoparlants dels PIP, i fins i tot en aquests casos l'ús del català amb companys és francament minoritari: representa menys d'un terç dels usos dels catalanoparlants dels PEV i menys d'una quarta part dels usos dels bilingües dels PEV i els catalanoparlants dels PIP. L'ús del català és molt limitat entre castellanoparlants dels PEV –poc més del 5% del total– i pràcticament inexistent entre al·loglots, tant dels PEV com dels PIP, i entre castellanoparlants i fins i tot bilingües dels PIP. L'ús predominant del castellà amb companys és per tant la tònica general per a tots els grups. Per als catalanoparlants, l'ús del castellà representa una mica més de dos terços dels usos als PEV i fins a tres quartes parts dels usos als PIP. Per als bilingües, el castellà ocupa tres quartes parts dels usos als PEV i la totalitat dels usos als PIP. De la seua banda, els castellanoparlants viuen instal·lats en el castellà, tant als PEV com als PIP. Finalment, per als al·loglots el castellà representa gairebé el 90% dels usos als PEV i tres quartes parts dels usos als PIP. Aquesta diferència s'explica pel major o menor grau de manteniment de les altres llengües, que tornen a aparèixer com a patrimoni exclusiu dels al·loglots i en representen el 10% dels usos als PEV i poc més d'una cinquena part als PIP.

---

<sup>1</sup> Segurament això s'explica per les diferències en la composició d'aquest grup. Si a Mataró i Castelló els fills de *parelles lingüísticament mixtes* (Boix-Fuster 2009; Boix-Fuster i Torrens (ed.) 2011), que parlen català amb un progenitor i castellà amb l'altre, representen fins a dos terços del total de bilingües amb progenitors, a Manlleu només 5 dels 12 estudiants categoritzats com a bilingües són fills de parelles lingüísticament mixtes. La resta parlen tant català com castellà amb tots dos progenitors. Donades les condicions sociolingüístiques de Manlleu, es podria tractar de fills de parelles castellanoparlants en llars en què s'incorpora un ús del català de grau divers per la influència de l'entorn.

Les tendències són com hem vist molt similars per a l'alumnat dels PEV i dels PIP. Tanmateix, cal dir que els catalanoparlants mantenen una mica més el català quan estan escolaritzats als PEV, i que els al·loglots mantenen una mica més l'ús d'altres llengües quan estan escolaritzats als PIP. Aquesta última tendència s'explica perquè els PIP dels centres públics concentren un major percentatge d'alumnat al·loglot que els PEV: igual com he constatat a Manlleu, i com han mostrat diferents autors (Lanza i Svenzen 2007; Wei 1994), les possibilitats que es consoliden usos de les llengües immigrants en la socialització amb iguals és fortament dependent de la possibilitat de mantenir una certa homogeneïtat en els grups d'iguals.<sup>2</sup> Ara bé, el canvi més radical és el que s'observa per als bilingües: el seu capteniment s'aproxima força al dels catalanoparlants quan estan escolaritzats als PEV però és, en canvi, idèntic al dels castellanoparlants quan ho estan als PIP, amb un ús residual del català amb companys de classe. Aquest resultat presenta un cert paral·lelisme amb la tendència a la identificació exclusiva com a castellanoparlants que detecta Baldaquí (2003) en una part dels bilingües familiars escolaritzats en PIP a la comarca de l'Alacantí.

En resum, a Castelló l'anàlisi confirma la posició hegemònica del castellà en els usos amb companys, assenyala una erosió molt clara de l'ús del català en el cas dels catalanoparlants i bilingües i indica que la incorporació d'usos del català entre castellanoparlants i al·loglots és pràcticament nul·la. La combinació d'aquestes tendències explica la forta caiguda de l'ús del català entre l'ús a la llar i l'ús amb companys de classe i ajuda a entendre la diferenciació creixent entre Castelló, d'una banda, i Mataró i Manlleu, de l'altra, a mesura que descendim en l'espectre generacional i encara més quan eixim dels confins de la llar i ens endinsem als centres educatius.

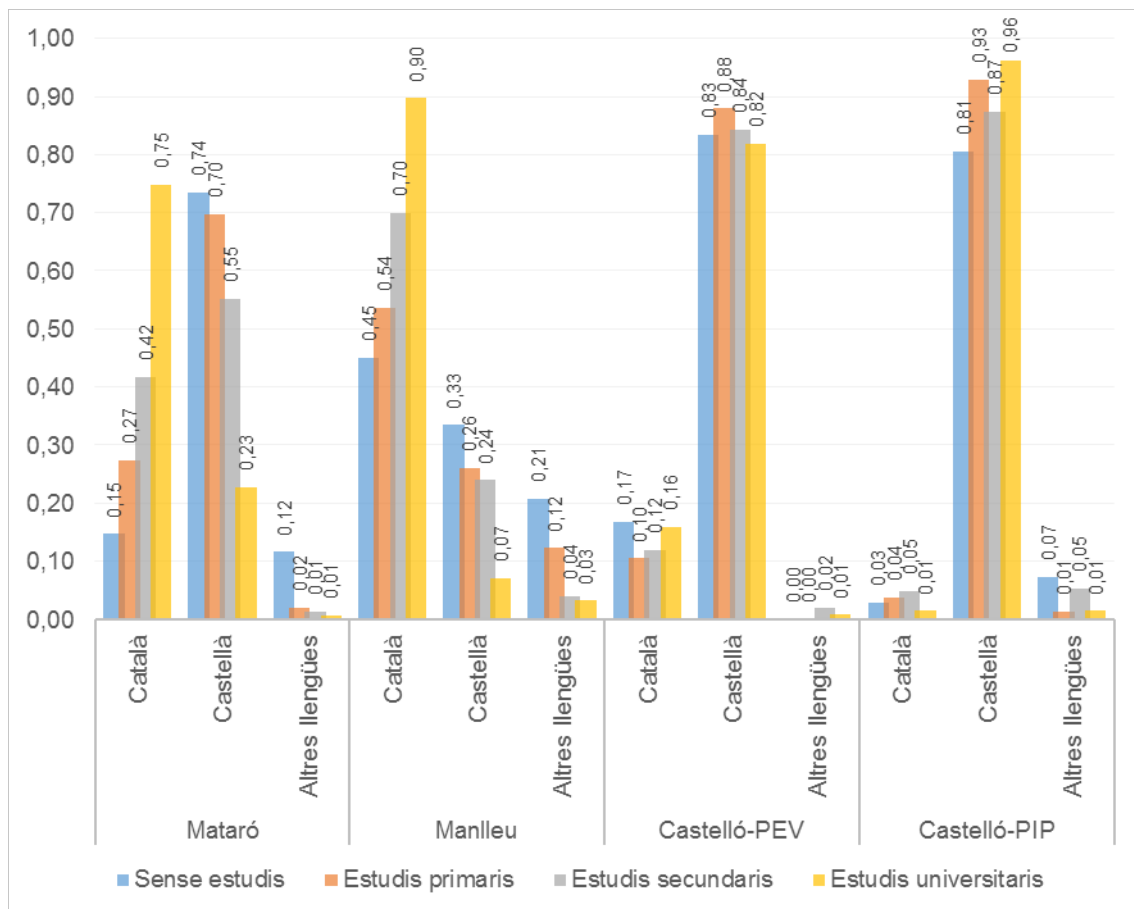
Per a acabar, el *Gràfic 7.20* representa els índexs d'ús amb companys del català, el castellà i altres llengües en funció del nivell d'estudis assolits per les mares dels participants. D'acord amb l'anàlisi ANOVA i els estadístics d'associació eta, a Mataró i Manlleu hi ha diferències estadísticament significatives entre les mitjanes d'ús del català, el castellà i altres llengües per als grups formats a partir d'aquest criteri; en canvi, a Castelló no hi ha contrastos significatius entre els grups. De nou, la forma que prenen les diferències és idèntica en el cas de Mataró i Manlleu, si bé tots els grups de Manlleu es caracteritzen per uns índexs superiors d'ús del català i, en menor mesura, de les altres llengües, i uns índexs inferiors d'ús del castellà. A Mataró l'ús del català amb companys de classe apareix associat als descendents de mares amb major nivell d'estudis, amb una diferència màxima de 0,60 entre els usos dels descendents de mares sense estudis i de mares amb estudis universitaris – l'únic grup de la localitat que fa servir sobretot el català. En el cas de l'ús del castellà la tendència és clarament la inversa, amb més ús a mesura que disminueix el nivell d'estudis assolits per les mares dels participants. Així, l'ús d'aquesta llengua és majoritari en tots els

---

<sup>2</sup> En concret, l'alumnat que parla altres llengües amb progenitors representa el 3,7% del total als PIP privats-concertats, el 10,6% del total als PEV públics i fins al 26,3% del total als PIP públics. En paral·lel, la mitjana de l'índex d'ús d'altres llengües a la llar segons titularitat i programa lingüístic és de 0,02 als PIP privats-concertats, de 0,09 als PEV i de 0,22 als PIP.

grups excepte els descendents de mares amb estudis universitaris, que el parlen en menys d'una quarta part de les ocasions. Per últim, l'ús d'altres llengües només apareix de manera no residual entre descendents de mares sense estudis. A Manlleu, on la relació entre capital instructiu de la mare i ús del català amb companys continua sent molt clara, l'ús del català és majoritari en tots els grups amb l'excepció dels descendents de mares sense estudis. L'ús del castellà s'estructura a la inversa: ocupa un terç dels usos dels descendents de mares sense estudis, una quarta part dels usos dels descendents de mares amb estudis primaris i secundaris, i té una presència molt reduïda en els usos dels descendents de mares amb estudis universitaris. L'ús d'altres llengües amb companys torna a associar-se als descendents de mares amb menor capital instructiu: hi corresponen una cinquena part dels usos dels descendents de mares sense estudis, poc més d'una desena part dels usos dels descendents de mares amb estudis primaris i menys del 5% dels usos en la resta de casos. Finalment, a Castelló els contrastos entre grups són molt més matisats i la direccionalitat dels canvis no és sempre clara: no és sorprenent, doncs, que l'anàlisi ANOVA no detecte diferències significatives entre els grups.

Gràfic 7.20. Índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües amb companys de classe dels estudiants de 4t d'ESO dels centres de la mostra, per localitat, programa lingüístic i nivell d'estudis de la mare. Mitjanes



En conjunt, les dades indiquen que tant a Manlleu com sobretot a Mataró el català apareix associat als descendents de mares amb major capital instructiu, i el castellà i sobretot les



altres llengües guanyen presència a mesura que disminueix el capital instructiu de les mares. En canvi, a Castelló la poca freqüència global d'ús del català en tots els grups i les diferències tan poc marcades entre grups convida a pensar que difícilment hi haurà una percepció generalitzada de l'ús lingüístic com a marcador de classe social.

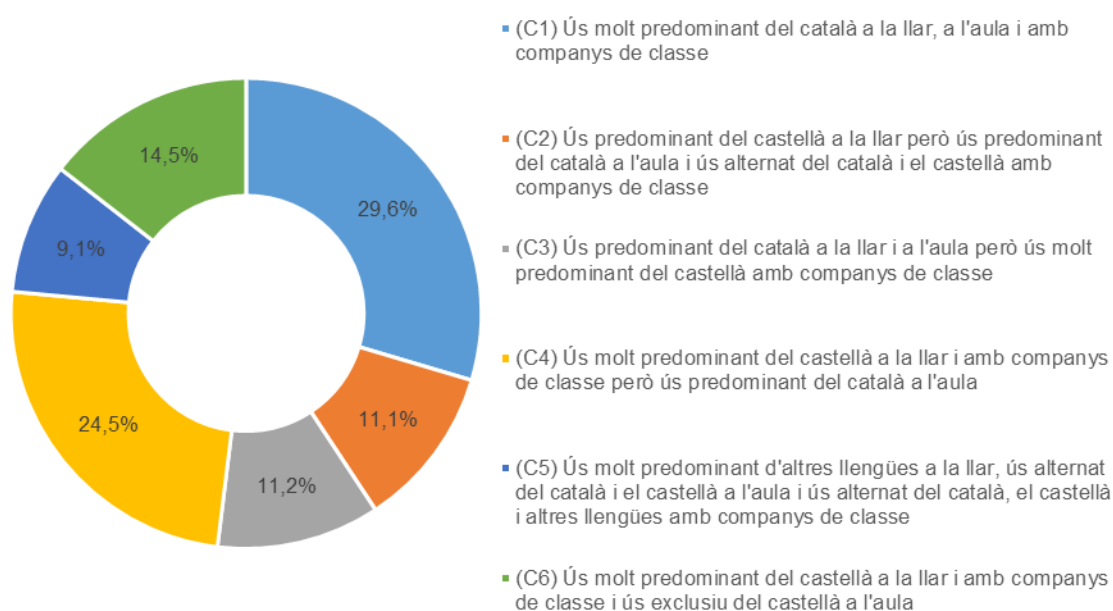
## 7.5. Perfils d'estudiants segons els usos lingüístics a la llar, a l'aula i amb companys de classe

Una vegada analitzats els usos en cadascun dels espais de socialització he emprat una tècnica estadística multivariant que em permet simplificar la complexitat de les dades agrupant els estudiants en diferents perfils en relació als seus usos del català, el castellà i altres llengües a la llar, a l'aula i amb companys de classe. Amb el suport tècnic de Vanessa Bretxa he dut a terme una anàlisi de conglomerats jeràrquics seguint el mètode de Ward3 amb els diferents índexs d'ús com a variables dependents. En el cas dels usos a la llar i amb companys de classe he incorporat al model tant l'índex d'ús del català com els índexs d'ús del castellà i altres llengües. Per contra, en el cas dels usos a l'aula el model només incorpora l'índex d'ús del català, ja que prèviament havia descartat tant els usos espuris d'altres llengües com l'índex d'ús del castellà, que només aportava el “negatiu” del primer. L'anàlisi m'ha permès identificar fins a sis grups, d'entre 109 i 356 estudiants, que presenten uns usos lingüístics relativament homogenis (*Gràfic 7.21 i Taula 7.15*). Per raons de claredat expositiva els he ordenat a partir de la mitjana d'ús del català en els tres espais i els he assignat una etiqueta que sintetitza les idiosincràsies dels seus usos lingüístics en comparació amb la resta de conglomerats, a partir dels usos a la llar –catalanoparlants, castellanoparlants i al·loglots– i els principals canvis entre la llar i l'aula i/o els companys de classe, en cas que n'hi haja –catalanització o castellanització a l'aula i/o amb companys.

En primer lloc hi apareix C1, a què faré referència com a “catalanoparlants dominants”, i que és el conglomerat més nombrós: agrupa pràcticament tres de cada deu estudiants de la mostra. Els estudiants inclosos en aquest grup es caracteritzen per un ús molt predominant del català tant a la llar com a l'aula i amb companys de classe. En segon lloc hi trobem dos conglomerats que representen poc més del 10% de la mostra cadascun. Els estudiants inclosos en aquests grups fan un ús global similar del català, però amb patrons diferenciats en funció dels espais. C2, a què faré referència com a “castellanoparlants amb catalanització amb companys”, està format per estudiants que a la llar parlen sobretot castellà però que a l'aula parlen sobretot català i que parlen tant català com castellà amb companys de classe, amb un lleuger predomini del primer. Per contra, C3 està format per estudiants que a la llar i a l'aula hi parlen sobretot català però que amb els companys de classe hi parlen de manera molt predominant castellà: m'hi referiré com a “catalanoparlants amb castellanització amb companys”. A continuació hi trobem C4, que aplega gairebé un de cada quatre estudiants de la mostra. M'hi referiré com a “castellanoparlants amb catalanització a l'aula” perquè el formen adolescents que fan un ús molt predominant del castellà a la llar i amb companys

de classe però que a l'aula hi parlen sobretot català. Tot seguit hi trobem C5, el conglomerat més reduït de tots (9,1%). L'he etiquetat com a “al·loglots” perquè agrupa estudiants que parlen de manera molt predominant altres llengües a la llar, que a l'aula alternen el català i el castellà i que amb companys de classe hi empren tant el català com el castellà i altres llengües, tot i que amb predomini del castellà. L'últim conglomerat (C6) integra un 14,5% dels estudiants que es caracteritzen per uns usos a la llar i amb companys de classe paral·lels als de C4 –amb un claríssim predomini del castellà– però que, a diferència dels primers, a l'aula només hi parlen castellà: viuen per tant instal·lats en usos quasi monolingües del castellà. M'hi referiré com a “castellanoparlants exclusius”.

Gràfic 7.21. Perfils d'estudiants segons el seu ús del català, el castellà i altres llengües a la llar, el seu ús del català a l'aula i el seu ús del català, el castellà i altres llengües amb companys de classe. Percentatges (n=1203)



Taula 7.15. Índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües a la llar, índex d'ús del català a l'aula i índexs d'ús del català, el castellà i altres llengües dels estudiants inclosos en cada conglomerat. Mitjanes

Congl.	Etiqueta	IUCT llar	IUCS llar	IUAL llar	IUCT aula	IUCT companys	IUCS companys	IUAL companys
C1	Catalanoparlants	0,91	0,07	0,02	0,95	0,88	0,10	0,01
C2	Castellanoparlants amb catalanització amb companys	0,22	0,77	0,02	0,71	0,54	0,38	0,01
C3	Catalanoparlants amb castellanització amb companys	0,68	0,27	0,05	0,66	0,12	0,87	0,00
C4	Castellanoparlants amb catalanització a l'aula	0,07	0,91	0,02	0,65	0,05	0,93	0,00
C5	Al·loglots	0,04	0,07	0,89	0,50	0,20	0,54	0,24
C6	Castellanoparlants	0,04	0,94	0,01	0,00	0,02	0,97	0,00

Tot seguit explore la composició interna d'aquests grups en relació a diferents variables, de naturalesa categòrica –localitat i programa lingüístic, titularitat del centre, sexe, origen geogràfic familiar, llengua amb progenitors i nivell d'estudis de la mare– i escalar – condició lingüística de docència (CLD) i condició lingüística del centre (CLC). El que m'interessa ressaltar són, però, les particularitats de la composició de cada grup en relació al conjunt dels estudiants inclosos en l'anàlisi de conglomerats,<sup>3</sup> i doncs, si determinats grups definits a partir de les variables independents hi estan sobrerrepresentats o infrarepresentats en relació a la mitjana. Cal fer notar que una anàlisi *khi quadrat* de la relació entre les variables categòriques esmentades i la distribució de l'alumnat en els diferents conglomerats apunta a l'existència de diferències significatives per a totes les variables, si bé en el cas del sexe aquestes diferències només són significatives a  $p < 0,05$ . Quant a les variables escalars, una anàlisi ANOVA de la intersecció entre els diferents conglomerats i la CLD i la CLC apunta a l'existència de diferències estadísticament significatives en els valors d'aquestes variables per als diferents grups. A més, els valors dels estadístics d'associació eta són força alts: 0,62 per a la CLD i fins a 0,70 per a la CLC. L'apartat es tanca amb una anàlisi de la distribució entre els conglomerats dels 16 grups que resulten de l'encreuament de la localitat i el programa lingüístic, d'una banda, i la llengua amb progenitors, de l'altra. L'objectiu és comprovar fins a quin punt els estudiants amb una socialització lingüística similar a la llar presenten usos lingüístics diferents en els espais considerats en funció de l'entorn sociolingüístic de la localitat i del programa lingüístic en què s'escolaritzen.

## 7.5.1. Caracterització dels conglomerats

### 7.5.1.1. Caracterització del primer conglomerat (C1)

El grup que he anomenat “catalanoparlants dominants” i que representa el 29,6% dels estudiants es caracteritza per fer un ús molt predominant del català en tots tres àmbits, per bé que amb la incorporació d'alguns usos del castellà i altres llengües que mai no depassen, però, el 10% del total. Pel que fa a la localitat i el programa lingüístic, els estudiants inclosos en aquest conglomerat són molt majoritàriament de Mataró (67,4%), seguits dels de Manlleu (25,8%), els dels PEV de Castelló (5,1%) i els PIP de Castelló (1,7%). Tanmateix, cal no perdre de vista que en el conjunt dels participants incorporats a l'anàlisi el nombre absolut d'estudiants de cadascuna de les localitats i programes lingüístics és molt diferent. En concret, els estudiants de Mataró representen el 50,5% del total, els de Manlleu el 13,5%, els dels PEV de Castelló el 21,4% i els dels PIP de Castelló el 14,5% del total. En aquest sentit, el que resulta rellevant és que la presència d'estudiants de Mataró i Manlleu s'hi incrementa força en relació a la mitjana –25% i 50% més, respectivament– i que en canvi la presència d'estudiants de Castelló hi és molt més reduïda, tant en el cas dels PEV –

---

<sup>3</sup> L'anàlisi només incorpora els estudiants que han respost tots els ítems que he tingut en compte per a l'elaboració del model. Així doncs, es basa en les respostes de 1.203 estudiants del total de 1.412 estudiants que formen la mostra general. Això fa que els percentatges que es proveeixen en aquest apartat i els que es poden trobar en altres apartats puguin sofrir lleus variacions.

75% menys— com sobretot dels PIP —90% menys. Més de tres de cada quatre estudiants d'aquest grup dels “catalanoparlants dominants” provenen de centres privats-concertats (77,8%), cosa que representa un increment del 40% respecte la mitjana, en què els estudiants d'aquests centres hi són lleugerament minoritaris (47,2%). La presència de xics i xiques hi és molt similar —47,3% i 52,7%, respectivament— i molt semblant també a la seua presència en el conjunt d'estudiants incorporats a l'anàlisi de conglomerats —46,9% i 53,1%, respectivament.

Quant a l'origen geogràfic familiar, la llengua amb progenitors i el nivell d'estudis de la mare, podem veure que en congruència amb les anàlisis precedents aquest grup està format principalment per nats als TLC amb dos progenitors nats als TLC, que representen el 74,3%, amb un increment del 35% respecte la mitjana; entre els que parlen català amb progenitors, que representen el 83,7%, amb un increment del 65% respecte la mitjana; i entre els perfils formatius més alts: mares amb estudis secundaris (41,1%) i sobretot amb estudis universitaris, que representen el 49,7%, amb un increment del 40% respecte la mitjana. Finalment, i en relació a les variables escalars, els participants inclosos en aquest conglomerat estudien en centres en què el català és la llengua predominant a les llars dels estudiants (0,60) i és pràcticament l'única llengua de docència (0,89).

En resum, el “retrat robot” d'un participant inclòs al grup dels “catalanoparlants dominants” és un xic o una xica que estudia en un centre privat-concertat de Mataró o de Manlleu; nascut als TLC i amb dos progenitors que també hi han nascut, que parla català amb progenitors i té una mare amb estudis secundaris o superiors; i que estudia en centres en què el català és pràcticament l'única llengua de docència i predomina en els usos a la llar dels estudiants.

### ***7.5.1.2. Caracterització del segon conglomerat (C2)***

Aquest grup, que he anomenat “castellanoparlants amb catalanització amb companys” i que representa l'11,1% del total, està format per estudiants que parlen sobretot castellà a la llar però amb el professorat hi parlen sobretot en català i parlen una mica més de català que de castellà amb companys de classe. Novament, els estudiants són majoritàriament de Mataró (62,7%), seguits ara dels estudiants dels PEV de Castelló (21,6%), de Manlleu (11,9%) i finalment dels PIP de Castelló (3,7%). En comparança amb la mitjana de l'alumnat inclòs en l'anàlisi, en aquest grup hi ha més presència relativa d'estudiants de Mataró (20%), es manté estable la presència d'estudiants dels PEV de Castelló i decreix la d'estudiants de Manlleu (10% menys) i encara més dels PIP de Castelló (75% menys). Tot i que la presència d'estudiants de centres públics i privats-concertats hi és més semblant que en el grup de “catalanoparlants dominants” (C1), també en aquest grup hi predominen els estudiants de centres privats-concertats (53,0%), cosa que contrasta amb la resta de conglomerats i amb el conjunt d'estudiants inclosos en l'anàlisi, en què predominen els estudiants de centres públics. En aquest grup s'incrementa la diferència entre xics i xiques

ja detectable en el conjunt d'estudiants inclosos a l'anàlisi i les xiques hi representen un 60,2%.

Quant a l'origen geogràfic familiar hi tornen a predominar els nats als TLC amb dos progenitors que també hi són nats (43,3%), tot i que aquest percentatge és lleugerament inferior a la mitjana (47,9%) i s'incrementa en canvi la presència de nats als TLC amb un o dos progenitors nats fora dels TLC (23,9% i 16,4%), precisament els que fan servir en major mesura el castellà a la llar. En paral·lel a l'ús majoritari del castellà a la llar, dos terços dels estudiants de C2 parlen castellà amb progenitors, però també és remarcable la presència d'un 27,6% d'estudiants que hi parlen tant català com castellà. En comparació amb la mitjana, tots dos grups incrementen notablement la seua presència: un 35% més els castellanoparlants i un 50% els bilingües. A més, en aquest grup hi predominen clarament els descendents de mares amb estudis secundaris (57,6%) seguits dels descendents de mares amb estudis universitaris (26,5%); en el primer cas, la seua presència és superior a la mitjana, en el segon cas és en canvi inferior. Pel que fa a les variables escalars, els centres on estudien els estudiants inclosos en aquest conglomerat es caracteritzen per un ús docent del català lleugerament superior a la mitjana (0,78) i per una presència minoritària, tot i que superior a la mitjana, del català en els usos a les llars dels estudiants (0,42).

Així doncs, el perfil prototípic d'un estudiant inclòs a C2 és una xica de Mataró que estudia en un centre privat-concertat; nascuda als TLC i amb dos progenitors nats també als TLC, que parla castellà amb els seus progenitors i és filla d'una mare amb estudis secundaris; i que estudia en un centre en què el català predomina clarament en la docència i té una presència significativa en els usos a la llar dels estudiants.

### **7.5.1.3. Caracterització del tercer conglomerat (C3)**

Aquest conglomerat, que he anomenat "catalanoparlants amb castellanització amb companys" i que representa l'11,2% del total, està format per estudiants que tot i que fan servir sobretot el català en l'àmbit de la llar i a l'aula –dos terços dels usos en els dos casos– parlen de manera molt predominant el castellà amb companys de classe. Es tracta majoritàriament d'estudiants dels PEV de Castelló (41,5%), cosa molt remarcable perquè de mitjana els estudiants d'aquest perfil només representen el 21,4%. Tota la resta de grups per localitat i programa lingüístic hi tenen menys presència relativa: 39,3% i un 25% menys que de mitjana en el cas de Mataró, 6,7% i un 50% menys que de mitjana en el cas de Manlleu, i 12,6% i una caiguda del 15% en el cas dels PIP de Castelló. Com en la resta de grups amb l'excepció de C1 i C2, els "catalanoparlants amb castellanització amb companys" estudien molt majoritàriament en centres públics (69,6%). En canvi, xics i xiques hi estan representats de manera similar i propera a la mitjana: 48,9% i 51,1%, respectivament.

En paral·lel al major ús del català a la llar a mesura que augmenta el grau d'arrelament dels estudiants, els estudiants inclosos en aquest perfil són molt majoritàriament nats als TLC

amb dos progenitors nats també als TLC (60,2%) i, en menor mesura, nats als TLC amb un progenitor nat als TLC (27,1%); en tots dos casos, la seua presència relativa és un 20% superior a la mitjana. En coherència amb l'ús majoritari però no exclusiu del català a la llar dels estudiants inclosos a C3, hi ha una presència similar d'estudiants que parlen només o sobretot català amb progenitors —44,4%, un 30% per damunt de la mitjana— i d'estudiants que hi parlen tant català com castellà —42,2%, un 70% per damunt de la mitjana. Quant al nivell d'estudis de la mare, els percentatges són molt similars a la mitjana: hi predominen clarament els descendents de mares amb estudis secundaris (48,5%) i hi ha una presència significativa però menor de fills de mares amb estudis universitaris (30,3%). En relació a la condició lingüística de docència i del centre, els participants inclosos en aquest conglomerat estudien en centres en què el català és la llengua predominant de la docència però amb un valor inferior a la mitjana (0,64), i en què l'ús del català és molt minoritari a la llar dels estudiants (0,26).

El perfil d'estudiant que representa millor aquest conglomerat és doncs el d'un xic o una xica matriculada en un PEV d'un centre públic de Castelló o bé en un centre públic de Mataró; nascut als TLC i amb dos progenitors que també hi són nascuts, que parla català amb els seus progenitors, sol o acompanyat del castellà, i que és descendent d'una mare amb estudis secundaris; a més, estudia en un centre en què el català és la llengua predominant en la docència però és clarament minoritària a les llars dels estudiants.

#### ***7.5.1.4. Caracterització del quart conglomerat (C4)***

Els estudiants inclosos en aquest conglomerat, que he anomenat “castellanoparlants amb catalanització a l'aula” i que representa el 24,5% del total, es caracteritzen per fer un ús pràcticament exclusiu del castellà tant a la llar com amb companys de classe però, en canvi, per parlar sobretot català a l'aula. La majoria dels estudiants inclosos en aquest grup són de Mataró (51,9%) però també hi ha una presència remarcable d'estudiants dels PEV de Castelló (28,5%) i, en menor mesura, dels PIP de Castelló (15,9%): tots aquests grups hi guanyen presència relativa en comparació amb el conjunt d'estudiants inclosos en l'anàlisi. En canvi, els estudiants de Manlleu només hi representen un 3,7% del total, gairebé un 75% menys que de mitjana. Com en el cas de C3, C5 i C6, entre els “castellanoparlants amb catalanització a l'aula” hi predominen els estudiants de centres públics (68,8%), amb un increment de gairebé el 25% respecte la mitjana. Quant a la presència de xics i xiques, és pràcticament idèntica a la mitjana: 47,1% i 52,9%, respectivament.

C4 és el grup que compta amb una representació més semblant d'estudiants amb diferents orígens geogràfics familiars. Així, els nats als TLC amb un o dos progenitors que també hi són nascuts hi representen el 31,3% i el 34,7% del total, respectivament; en canvi, els nats als TLC amb dos progenitors nats fora són el 16,6% i els nats fora dels TLC el 17,4%. El que destaca respecte la mitjana és, però, que hi ha menys nats als TLC amb dos progenitors que també hi són nats (25% menys) i en canvi més nats als TLC amb un o dos progenitors



nats fora (30% més), precisament els grups amb majors índexs d'ús del castellà a la llar. També en relació a aquest ús preeminent del castellà a la llar, la immensa majoria dels estudiants de C4 parlen només o sobretot castellà amb els seus progenitors (89,5%). La majoria d'aquests “castellanoparlants amb catalanització a l'aula” són descendents de mares amb estudis secundaris (55,3%), però l'aspecte que els singularitza més en aquest aspecte és la presència menor de mares amb estudis universitaris –17,3%, un 45% menys que de mitjana– i la presència major de mares amb estudis primaris –22,2%, un 35% més que de mitjana. Finalment, en relació a les variables escalars els centres on estudien presenten característiques molt similars a les dels centres on estudiaven els “catalanoparlants amb castellanització amb companys” (C3): una presència predominant però inferior a la mitjana del català com a llengua de docència (0,67) i una presència clarament minoritària d'aquesta llengua a la llar dels estudiants (0,27).

En resum, el “retrat robot” d'aquests “castellanoparlants amb catalanització a l'aula” és el d'un xic o una xica que estudia en un centre públic de Mataró o, en menor mesura, en un PEV d'un centre públic de Castelló; que és nat als TLC i amb un o dos progenitors que també hi són nats, que hi parla només o sobretot castellà i que és descendent d'una mare amb estudis secundaris; i que estudia en un centre en què el català és la llengua de docència predominant però és clarament minoritària a les llars dels estudiants.

#### **7.5.1.5. Caracterització del cinqué conglomerat (C5)**

Aquest conglomerat agrupa el 9,1% dels estudiants i integra el conjunt d'usos lingüístics més heterogenis: els estudiants inclosos a C5 parlen molt majoritàriament altres llengües a la llar, i per aquest motiu els he anomenat “al·loglots”; a l'aula hi fan servir el català en la meitat de les ocasions i el castellà en la meitat restant; i amb companys de classe mantenen les llengües immigrants en una quarta part de les ocasions, parlen català en una cinquena part de les ocasions i castellà en més de la meitat. Aquest és el grup amb una presència més semblant d'estudiants de les diferents localitats i programes lingüístics. El que resulta remarcable és, però, que en relació a la mitjana hi guanyen presència relativa els estudiants de les localitats i programes lingüístics amb major incidència d'al·loglots, Manlleu –25,7%, gairebé un 50% més que la mitjana– i els PIP de Castelló –20,2%, un 30% més que la mitjana– i hi perden presència relativa els estudiants de Mataró (34,9%) i dels PEV de Castelló (19,3%). Com en la resta de conglomerats amb l'excepció dels “catalanoparlants dominants” (C1) i els “castellanoparlants amb catalanització amb companys” (C2), hi predominen clarament els estudiants de centres públics (70,6%). Aquesta tendència és coherent, a més, amb la major concentració dels estudiants nats fora dels TLC en els centres públics, com hem vist. Quant a la presència de xics i xiques s'hi eixampla la diferència que ja es detectava en conjunt, i les xiques hi arriben a representar el 63,0% del total.

El grup dels “al·loglots” està format sobretot per estudiants que podem caracteritzar com a immigrants de primera generació o de generació i mitja –el 82,6% són nats fora dels TLC– però també hi destaca un 14,7% d’estudiants nats als TLC amb dos progenitors nats fora. En coherència amb la predominança de l’ús d’altres llengües a la llar, pràcticament tots els participants inclosos a C5 parlen altres llengües amb progenitors (98,1%). Pel que fa al nivell d’estudis de la mare, i en consonància amb les relacions entre aquesta variable i l’ús d’altres llengües a la llar descrites adés, en aquest grup hi tenen més presència relativa els fills de mares sense estudis –22,8%, un 75% més que de mitjana– i menys presència relativa els fills de mares amb estudis universitaris –11,9%, un 60% menys que de mitjana. Amb tot, cal dir que també en aquest grup hi predominen els descendents de mares amb estudis secundaris (53,5%). En relació a les variables escalars, els centres on estudien els “al·loglots” es caracteritzen una presència predominant però lleugerament inferior a la mitjana del català com a llengua de docència (0,67) i per una presència minoritària d’aquesta llengua a la llar dels estudiants (0,33).

Així doncs, el perfil prototípic d’un estudiant inclòs a C5 és una xica que estudia en un centre públic de qualsevol de les localitats i programes lingüístics; nascuda fora dels TLC, que parla altres llengües amb progenitors i és descendent d’una mare amb estudis secundaris; i que estudia en centres en què el català predomina com a llengua de docència però té una presència minoritària a les llars dels estudiants.

#### **7.5.1.6. Caracterització del sisé conglomerat (C6)**

Els estudiants inclosos en aquest conglomerat, que he anomenat “castellanoparlants exclusius” i que representa el 14,5% dels estudiants, són els que presenten un grau màxim d’allunyament del català. No només viuen plenament instal·lats en l’ús del castellà a la llar i amb companys de classe sinó que afirmen que a les aules no hi parlen mai català. Quant a la composició en funció de la localitat i el programa lingüístic, aquest és l’únic grup en què predominen els estudiants del PIP de Castelló i l’únic, juntament amb el grup de “catalanoparlants amb castellanització amb companys” (C3), en què no hi ha una majoria d’estudiants de Mataró. Els estudiants del PIP de Castelló hi representen el 44,8%, amb un increment de prop del 70% respecte la mitjana; també s’hi incrementa un 25% la presència d’estudiants dels PEV de Castelló, que hi representen el 28,7%; finalment hi són presents en una proporció clarament inferior a la mitjana els estudiants de Mataró (23,0%) i Manlleu (3,4%). El fet que gairebé tres quartes parts dels estudiants de C6 siguin de Castelló i participen dels programes lingüístics amb una menor institucionalització del català, especialment en el cas dels PIP, explica que presente el valor més baix per a la condició lingüística de docència (0,49) i ajuda en part a explicar l’absència d’usos del català a l’aula. Cal introduir, en aquest punt, una distinció entre els estudiants dels PIP de Castelló, per a qui l’absència d’usos del català a l’aula s’ajusta bé tant a les expectatives d’ús en el marc del programa com a un entorn social fortament castellanitzat; i els estudiants de Mataró i



Manlleu –i, en menor mesura, dels PEV de Castelló– per a qui l'absència d'usos del català a pesar del disseny dels programes fa pensar en aquests usos monolingües més aviat com un acte de posicionament. Com en tots els conglomerats amb l'excepció dels “catalanoparlants dominants” (C1) i els “castellanoparlants amb catalanització amb companys” (C2) la gran majoria dels participants inclosos en aquest grup estudien en centres públics (68,4%). A més, és l'únic conglomerat format majoritàriament per xics, que hi representen un 55,7% del total.

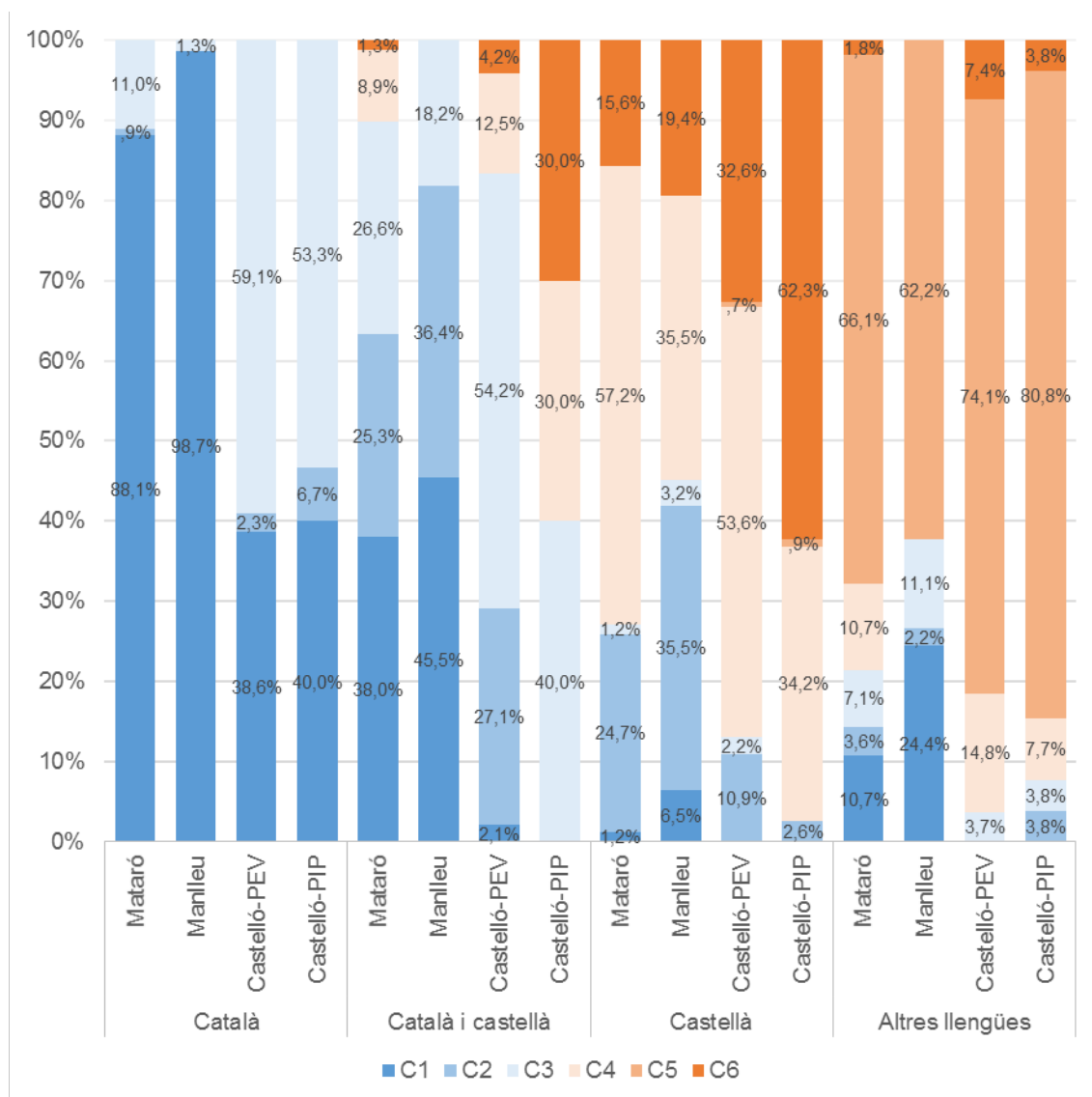
Els “castellanoparlants exclusius” són majoritàriament nats als TLC amb dos progenitors nats als TLC (39,8%). No obstant això, i com en el cas dels “castellanoparlants amb catalanització a l'aula” (C4), el que els singularitza és la major presència relativa d'estudiants nats als TLC però amb un o dos progenitors nats fora dels TLC, els grups que parlen més castellà a la llar i que representen el 25,7% i el 16,4%, respectivament. En paral·lel a l'ús pràcticament exclusiu del castellà a la llar, un 92,5% dels estudiants inclosos a C6 parlen només o sobretot castellà amb els seus progenitors. Quant al nivell d'estudis de les mares, aquest conglomerat destaca per la menor presència relativa de descendents de mares amb estudis superiors –24,7%, un 20% menys que de mitjana– que es tradueix en una major presència de descendents de mares amb estudis primaris (15,1%) i, sobretot, amb estudis secundaris (54,8%). Ja he esmentat adés que C6 és el grup amb un valor més baix per a la condició lingüística de docència (0,49). A més, és el grup que registra un valor més baix per a la condició lingüística del centre (0,23).

En definitiva, el perfil d'estudiant que representa millor aquest conglomerat és el d'un xic de Castelló, matriculat en un PIP d'un centre públic; nat als TLC amb un o dos progenitors que també hi són nats, que parla castellà amb progenitors i és descendent d'una mare amb estudis secundaris; i que estudia en un centre amb una presència minoritària del català com a llengua de docència i molt minoritària com a llengua d'ús a la llar dels estudiants.

### **7.5.2. Distribució dels grups segons localitat, programa lingüístic i llengua amb progenitors**

Una vegada vista la composició de cadascun dels conglomerats i les idiosincràsies que presenten en relació a la mostra general, tanque el capítol amb una anàlisi de la distribució entre els conglomerats dels 16 grups que resulten d'encreuar la localitat, el programa lingüístic i la llengua amb progenitors (*Gràfic 7.22*). L'objectiu és veure fins a quin punt els estudiants amb una socialització lingüística familiar semblant es comporten de maneres diferents en funció de l'entorn sociolingüístic de la localitat i del programa lingüístic en què estan escolaritzats –només a Castelló, és clar. Per a facilitar la interpretació, en el gràfic es representen els conglomerats amb major presència del català (C1, C2 i C3) de color blau, amb una trama d'intensitat creixent a mesura que se n'incrementa l'ús; i en un color marronós els conglomerats amb major presència del castellà (C4, C5 i C6), també amb una trama d'intensitat creixent a mesura que se n'incrementa l'ús.

Gràfic 7.22. Distribució dels grups segons localitat, programa lingüístic i llengua amb els progenitors en els conglomerats. Percentatges



Si ens fixem en primer lloc en els catalanoparlants podem veure que, mentre a Mataró i sobretot a Manlleu la immensa majoria –88,1% i 98,7%, respectivament– es decanten cap al grup de “catalanoparlants dominants” (C1), a Castelló es decanten principalment cap al grup de “catalanoparlants amb castellanització amb companys” (C3). En aquesta localitat només un 40% dels catalanoparlants queden inclosos a C1. És remarcable que el percentatge de catalanoparlants que es decanten cap a C1 o C3 no varie gaire quan es comparen els estudiants del PEV i del PIP, i que fins i tot n’hi haja més que es decanten cap al perfil amb menys ús del català amb companys de classe (C3) al PEV. Tanmateix, cal segurament relativitzar les dades sobre catalanoparlants del PIP, un grup amb només 15 participants –els catalanoparlants del PEV són gairebé el triple, 44. Per últim, cal destacar que fins a un 11,0% dels catalanoparlants de Mataró es decanten cap al grup de “catalanoparlants amb castellanització amb companys” (C3). Aquesta tendència se circumscriu bàsicament als centres de barris perifèrics de la ciutat, amb usos limitats del

català a la llar dels estudiants i amb usos encara inferiors d'aquesta llengua amb companys de classe: en concret, 21 dels 25 catalanoparlants de Mataró que es decanten cap a C3 estudien en centres amb aquestes característiques: MTP1, MTP3, MTP4, MTC1 i MTC5.

En el cas dels bilingües, a simple vista es pot constatar com a Mataró i Manlleu hi continuen predominant els grups amb major presència del català, mentre que als PEV de Castelló hi torna a predominar el grup de “catalanoparlants amb castellanització amb companys” (C3) i als PIP de Castelló hi predominen, ara, els grups més decantats cap al castellà. A més, en comparació amb els catalanoparlants es detecta més variació a dins de cada localitat i també entre localitats. A Mataró hi predominen els “catalanoparlants dominants” (C1), un grup que incorpora el 38,0% dels bilingües, però no és gens negligible la presència de “castellanoparlants amb catalanització amb companys” (C2) i de “catalanoparlants amb castellanització amb companys” (C3), grups en què el castellà té una presència predominant bé en els usos a la família (C2) bé en els usos amb companys de classe (C3). A més, gairebé un 10% dels bilingües de Mataró queda inclòs al grup de “castellanoparlants amb catalanització a l'aula” (C4), amb usos pràcticament monolingües dels castellà a la llar i amb companys de classe. A Manlleu el predomini dels perfils amb més ús del català és més clar: 5 dels 11 dels bilingües queden incorporats al grup de “catalanoparlants dominants” (C1), 4 al grup de “castellanoparlants amb catalanització amb companys” (C2) i només 2 al grup de “catalanoparlants amb castellanització amb companys” (C3). Per últim, hi ha un contrast patent entre bilingües escolaritzats en PEV i en PIP, un contrast que ja he destacat quan analitzava els usos amb companys en funció de la llengua amb progenitors i que indica que els usos i l'autocategorització lingüística dels bilingües poden ser especialment sensibles al programa d'escolarització, com ha destacat també Baldaquí (2003). Un 54,2% dels bilingües dels PEV s'incorporen al grup de “catalanoparlants amb castellanització amb companys” (C3) i fins a un 27,1% al grup de “castellanoparlants amb catalanització amb companys” (C2). No es pot perdre de vista, però, que més del 15% de bilingües dels PEV es troben en els conglomerats de “castellanoparlants amb catalanització a l'aula” (C4) i de “castellanoparlants exclusius” (C6), amb usos pràcticament exclusius del castellà a la llar i amb companys de classe. Finalment, entre els bilingües dels PIP només un 40% s'emmarquen en un dels grups amb més ús del català (C3), tot i que amb usos molt restringits amb companys. En canvi, els conglomerats “castellanoparlants amb catalanització a l'aula” (C4) i “castellanoparlants exclusius” (C6) acumulen cadascun fins a un 30% dels bilingües dels PIP.

En el cas dels castellanoparlants hi predominen a tots els contextos els conglomerats amb menys ús del català, si bé els distingeix la proporció d'estudiants que es decanten cap al grup de “castellanoparlants amb catalanització a l'aula” (C4) o de “castellanoparlants exclusius” (C6), amb usos monolingües també a l'aula. Una majoria clara dels castellanoparlants de Mataró (57,2%) empren molt poc el català a la llar o amb companys de classe però parlen predominantment aquesta llengua a l'aula (C4). Tot i això, al voltant

d'un 15% dels castellanoparlants d'aquesta localitat tampoc parlen català a l'aula (C6). Una proporció major dels castellanoparlants de Mataró (24,7%) es decanta, en canvi, per incorporar usos del català també amb companys de classe (C2). En contrast amb Mataró, a Manlleu hi ha més castellanoparlants en perfils amb més ús del català: un terç dels castellanoparlants es troba al grup de “castellanoparlants amb catalanització amb companys” (C2) i fins i tot un 6,5% al grup de “catalanoparlants dominants” (C1), i en correspondència només un terç dels castellanoparlants queden inclosos a C4. Tanmateix, hi augmenta lleugerament –fins al 19,4%– el percentatge de castellanoparlants inclosos al grup de “castellanoparlants exclusius” (C6).

El panorama canvia radicalment quan ens fixem en Castelló, en què els perfils amb menys ús del català representen prop del 80% entre els castellanoparlants dels PEV i gairebé el 100% entre els castellanoparlants dels PIP. Més de la meitat dels castellanoparlants dels PEV han quedat inclosos al grup de “castellanoparlants amb catalanització a l'aula” (C4) i fins a un terç al de “castellanoparlants exclusius” (C6), a pesar que el català és la llengua vehicular principal del programa. Cal deixar constància també del 10,9% de castellanoparlants dels PEV que s'incorporen a C2 i que, en conseqüència, presenten un cert ús del català amb companys de classe. Finalment, es pot veure clarament com als PIP dos terços dels castellanoparlants es decanten per C6 i viuen per tant instal·lats en usos monolingües del castellà. Només un terç s'incorpora al grup de “castellanoparlants amb catalanització a l'aula” (C4). En aquest sentit es detecta una diferència important entre castellanoparlants escolaritzats als PEV o als PIP que s'explica bàsicament per la presència diferenciada del català com a llengua vehicular de matèries no lingüístiques. Mentre que més de la meitat dels castellanoparlants dels PEV incorporen usos significatius del català a l'aula a pesar de mantenir usos bàsicament monolingües en castellà a la llar i amb companys, gairebé dos terços dels castellanoparlants dels PIP no fan servir el català ni tan sols a l'aula.

Els estudiants que parlen altres llengües amb progenitors s'agrupen de manera majoritària en el conglomerat dels “al·loglots” (C5) en totes les localitats i programes: aquest conglomerat incorpora a l'entorn de dos terços dels al·loglots de Mataró (66,1%) i de Manlleu (62,2%), tres quartes parts dels al·loglots dels PEV de Castelló (74,1%) i fins a un 80,8% dels al·loglots dels PIP de Castelló. El fet de parlar altres llengües a la llar és un criteri altament distintiu respecte la resta de conglomerats i segurament ha tingut molt de pes en la classificació. Tant que ens podria fer passar per alt diferències importants entre localitats i programes lingüístics pel que fa als usos a l'aula i amb companys de classe dels estudiants inclosos a C5. En general, aquests estudiants es caracteritzen per un ús molt predominant d'altres llengües a la llar, per un ús alternat del català i el castellà a l'aula i un ús també alternat del català, el castellà i altres llengües amb companys de classe. Ara bé, en el cas dels usos a l'aula es detecten diferències molt clares en funció dels programes: així, en les aules regides pel model de conjunció en català de Mataró i Manlleu l'ús del català dels

estudiants inclosos a C5 equival a 0,66 i 0,77, respectivament; en canvi, a les aules dels PEV aquest índex es redueix a 0,26 i als PIP queda en 0,14. Les diferències són encara majors en el cas dels usos amb companys. A Mataró s'acosten molt a la mitjana de C5, amb una presència significativa de les altres llengües (0,24) i el català (0,21) però amb un clar predomini del castellà (0,53). En canvi, a Manlleu hi predomina el català (0,48), amb una presència significativa però més reduïda de les altres llengües (0,32) i el castellà (0,18). Finalment, a Castelló el català hi té una presència nul·la, el castellà hi predomina clarament –tant als PIP (0,74) com sobretot als PEV (0,85)– i les altres llengües es fan servir més als PIP (0,25) que als PEV (0,12), com he remarcat adés.

Més enllà de C5, a Mataró i Manlleu s'hi troben percentatges no negligibles d'al·loglots en perfils amb més ús del català, cosa que no es reedita a Castelló. Així, es pot destacar el 10,7% d'al·loglots de Mataró i fins al 24,4% dels al·loglots de Manlleu inclosos al grup de “catalanoparlants dominants” (C1), i una presència una mica inferior d'al·loglots de Mataró (7,1%) i de Manlleu (11,1%) al grup de “catalanoparlants amb castellanització amb companys” (C3). El decantament cap a aquests conglomerats d'una part dels al·loglots de Mataró i sobretot de Manlleu és un símptoma clar d'una certa incorporació del català a la llar d'aquests estudiants, paral·lela a la reducció de l'ús de les llengües immigrants en el canvi entre generacions (*cf.* Comajoan *et al.* 2013: 52-63). A més, el fet que una part dels al·loglots de Mataró i Manlleu s'incorporen al grup de “catalanoparlants dominants” (C1), juntament amb la presència significativa d'usos del català amb companys entre els al·loglots de Mataró i Manlleu inclosos al grup dels “al·loglots” (C5), apunten a una certa capacitat d'atracció del català en els usos interpersonals amb companys de classe en aquestes localitats, especialment a Manlleu. Per contra, entre els al·loglots de Castelló l'ús del català se circumscriu com a màxim a l'espai de l'aula, tant en el cas dels estudiants inclosos a C5 com del 14,8% i el 7,7% d'al·loglots que s'incorporen al grup de “castellanoparlants amb catalanització a l'aula” (C4) als PEV i als PIP, respectivament.

## 8. Anàlisi qualitativa dels usos lingüístics a la llar

Una vegada vistes les freqüències i la distribució dels usos del català, el castellà i les llengües immigrants a Mataró, Manlleu i Castelló des d'un punt de vista quantitatiu, en aquest apartat iniciem el recorregut per les experiències i les trajectòries de socialització lingüística a partir de les quals aquests adolescents construeixen i negocien les seues identitats lingüístiques i socials a cavall de la llar, les aules i els seus grups d'iguals. De la mateixa manera que les trajectòries dels adolescents, l'anàlisi qualitativa arranca, en aquest capítol, amb el tractament dels usos lingüístics a les llars.

Com he indicat en el marc teòric, m'aproxime a aquest espai a partir dels paradigmes de la *socialització lingüística* (Schieffelin i Ochs 1986; Duranti, Ochs i Schieffelin (ed.) 2011) i de les *polítiques lingüístiques familiars* (King, Fogle i Logan-Terry 2008; Spolsky 2009: 10-30; Curdt-Christiansen 2013) i, més en concret, de la consideració dels diferents membres de la família –nuclear i extensa– com a *actors* d'aquestes polítiques, amb capacitat de decidir sobre les pròpies tries i d'intervenir sobre les tries de la resta d'actors. L'anàlisi s'ocupa principalment, doncs, dels posicionaments i les tries dels participants en els seus usos lingüístics amb diferents membres de la família. A més, veurem que l'espai de la llar no és alié a la influència de les pràctiques i els rols sociolingüístics que els infants i adolescents despleguen en altres esferes d'ús lingüístic: sovint, els usos en aquest espai reflecteixen les tensions que experimenten en altres espais els parlants de llengües minoritzades i immigrants. Això es tradueix, en ocasions, en tries divergents i en intervencions explícites sobre els usos, que revelen certes discrepàncies entre el projecte lingüístic dels progenitors i la voluntat de *reproduir* una(es) llengua(ües) en particular i l'escenificació, per part dels descendents, d'uns rols sociolingüístics que “importen” a la llar el seu posicionament en altres espais.

L'anàlisi indica que, a Mataró i a Manlleu, l'ús del català es troba plenament consolidat a les llars catalanoparlants, en un marc en què, a més, alguns progenitors d'origen castellanoparlant reproduïxen, en canvi, el català a llar. A Manlleu s'hi detecta, fins i tot, algun cas de reproducció fallida del castellà en una família formada a l'entorn d'una *parella lingüísticament mixta* (PLM). A Castelló, per contra, es detecta una atracció notable cap al castellà que es manifesta sobretot en el terreny de les llars formades a l'entorn de PLM. Com veurem, alguns dels descendents d'aquestes parelles importen el rol castellanoparlant mantenidor en què, en general, se situen fora de la llar, i d'aquesta manera es consoliden tries divergents amb el progenitor catalanoparlant. Quant a les llengües immigrants, a Manlleu i Castelló –les dues localitats en què els adolescents al·loglots tenien una presència consistent en la mostra– es mantenen força en els usos amb progenitors però, especialment entre els adolescents d'origen marroquí, hi ha una tendència clara a l'ús de les llengües majoritàries de l'entorn amb els germans: el català a Manlleu i el castellà a Castelló.

## 8.1. Els usos lingüístics a les llars de Mataró

L'anàlisi quantitativa dels usos a les llars de Mataró ens ha permès constatar l'atracció cap al català en el canvi entre generacions: l'ús del català entre progenitors i avis hi representa poc més del 30% del total però se situa prop del 50% dels usos entre participants i germans. L'ús del castellà segueix un procés contrari, i passa del 55% del total entre progenitors i avis al 41% entre participants i germans. L'ús de les llengües immigrants també pateix una certa erosió, entre el 13% en els usos entre progenitors i avis i el 10% en els usos entre participants i germans. La mostra qualitativa també ofereix mostres d'aquestes tendències generals. Dels 24 progenitors nats a la resta de l'Estat, d'un total de 82, fins a cinc han transmés només el català als participants; un altre hi parla sobretot castellà però també català, especialment en espais públics. Si hi comptem els progenitors nats a Catalunya en el si de famílies castellanoparlants, el poder d'atracció del català és encara major. És simptomàtic, per exemple, que bona part dels estudiants nascuts en llars en què només es parla català en el si de la família nuclear –participant, progenitors, i germans quan en tenen– esmenten l'origen castellanoparlant d'algun dels progenitors i/o la presència d'usos del castellà en el si de la família extensa –l'única excepció són les entrevistes MTC6-CT i MTC2-CT, fetes en centres amb una condició lingüística molt favorable al català. En la resta d'entrevistes amb catalanoparlants familiars, ara i adés hi apareixen referències a l'ús del castellà amb els avis i/o amb la família del(s) progenitor(s) d'origen castellanoparlant. Els dos catalanoparlants familiars de l'entrevista MTC3-a el parlen amb els avis: MTC3-HCT1 amb els avis materns i paterns “que van venir de: *Murcia* i d'Astúries” i que “com que no saben català: parlo amb ells castellà”; MTC3-DCT1 només “amb els avis de part de pare que venen de Sevilla i de Granada”. En el cas de MTC4-HCT1, escolaritzat en un centre privat-concertat amb una condició lingüística clarament favorable al català, la referència a l'ús del castellà s'amplia a tota la família extensa de la branca paterna.

### Extracte 8.1. Entrevista MTC4-CT (un xic, catalanoparlant inicial)

- 
- 1 ENT: ja ho has dit però amb els pares: quina llengua parles?  
MTC4-HCT1: a- amb els dos català  
ENT: amb els dos català  
MTC4-HCT1: ((gest d'assentiment))
- 5 ENT: i: i llavors, deies que amb algú de la família:  
MTC4-HCT1: ntX sí, amb els meus avis, o sigui amb els pares del meu pare ... doncs: castellà  
ENT: mhM  
MTC4-HCT1: i: amb els germans del meu pare, amb els meus tiets, pues també castellà ... de: per part de la meva mare tot català
- 10 ENT: molt bé  
MTC4-HCT1: sí  
ENT: els teus avis són: ... han, han nascut a Catalunya?:  
MTC4-HCT1: no, no no, els del meu pare van néixer: a Albacete?, bueno ... i: els de la meva mare ... la: la meva àvia?, va néixer a Badalona:
- 15 ENT: mhM  
MTC4-HCT1: i el meu avi a Múrcia  
ENT: Múrcia  
MTC4-HCT1: sí ((gest d'assentiment))  
ENT: molt bé, i llavors: e m: sempre els hi has parlat en català, llavors
- 20 MTC4-HCT1: sí  
ENT: i amb els: germans?, tens germans?
-

---

	MTC4-HCT1: sí, una
	ENT: i què el- com: li parles?
	MTC4-HCT1: en {( @ ) català} ((gest d'assentiment))
25	ENT: en tots els, totes les situacions: [i:]
	MTC4-HCT1: [sí]
	ENT: molt bé, i:: m: i sempre li has parlat caste- català
	MTC4-HCT1: sí, sí

---

Cal recalcar que en aquestes llars catalanoparlants “homogènies” l’ús del castellà amb una part de la família extensa no penetra en les relacions amb la família nuclear, amb una excepció que esmentaré després. La presència del castellà s’explica, doncs, per l’origen lingüístic dels progenitors però gairebé mai per processos d’atracció cap a aquesta llengua. A més, alguns dels catalanoparlants familiars resten importància als usos del castellà en aquest camp. MTP2-DCT2, escolaritzada en l’únic centre públic amb una condició lingüística favorable al català, explica que parla “als meus avis en castellà” però especifica que “només amb els meus avis de part de pare” i que “només els veia un cop a la setmana o cada dos”. En casos en què presenten una major inversió en una identitat catalanoparlant i adopten un rol mantenedor deixen intuir que, tot i que alguns familiars els parlen castellà, ells no sempre en fan ús actiu. MTP2-DCT1 explica que el castellà l’ha après en part amb els avis materns i que “des de petita parlava: castellà amb ells” però no especifica si encara ho fa en l’actualitat, i MTC2-HCT2 diu que “el castellà: la meva àvia: parla: amb la meva mare i: les meves tres tietes en castellà” però no deixa clar si ell també ho fa.

Els participants criats en llars castellanoparlants parlen d’usos del català amb membres de la família extensa que s’estenen en ocasions a la família nuclear, i que indiquen un cert poder d’atracció del català i el que s’intueixen com a estratègies d’accés al català a iniciativa dels progenitors i/o dels fills. MTC3-HCS1 parla d’usos puntuals del català amb progenitors durant la primera infància fruit d’una estratègia per a assegurar-hi l’accés: “el català el- els meus pares: com: volien que jo: també: ... parlés català: de petit em parlaven: en català: una mica”. També a l’entrevista MTP1-CS-a parlen d’incorporacions del català a la llar. Una de les participants, MTP1-DBI1, explica que tot i que els seus progenitors són nats a la resta de l’Estat “normalment amb la meva mare parlo català i amb el meu pare castellà”, i que “si estem els tres pues parlo: parlem en català, o parlem en castellà”. La resta de la família extensa “no saben català” i doncs “sí que parlo en castellà”, amb l’excepció dels cosins, amb qui “barreja” el català i el castellà. De la seua banda, MTP1-DCS2 reivindica la pertinença a Catalunya dels seus pares, que “han nascut aquí, els dos ... són: catalans”, però explica que hi parla castellà perquè “no els van ensenyar català: a l’escola” i perquè “a sobre tota la meva família és d’Andalusia: el ... i: *Murcia*: i per (a)llà ... i a vere, tota la meva família sempre, parlem castellà”. Aquesta participant fa referència a situacions puntuals en què son pare mira de parlar-hi català: “a vegades el meu pare em diu, ((nom MTP1-DCS2)): parla’m en català, que així aprenc una mica”. Finalment, MTP1-DCS1 reconeix que parla castellà amb els pares i amb el germà gran, que això no obstant “està casat i a- amb la:: família de la seva dona que també són molt amics sí que parlo: català”. Totes tres s’esforcen a demostrar



la seua disponibilitat per a parlar català, un posicionament que coincideix amb trajectòries de canvi cap a rols convergents o catalanoparlants en la interacció amb iguals i amb estratègies d'accés a espais catalanoparlants.

En ocasions aquestes incorporacions del català tenen lloc amb els germans, tot i que en llars castellanoparlants homogènies els usos resultants són només esporàdics. MTC1-DCS1 explica que hi parla castellà però “no sé, de vegades, si: li has d'explicar alguna cosa: del col·le, no: català”, i MTP4-HCS1 parla d'usos molt puntuals del català com a “codi secret” amb el seu germà quan estan fora de Catalunya: “bueno jo {(??) quan vaig de viatge:} ... parlar català {( @) perquè: ... perquè} no t'entenguin però”. En el cas de descendents de *parelles lingüísticament mixtes* (PLM) (Vila 1993; Boix-Fuster 2009, 2011), els usos amb germans semblen decantar-se cap a la llengua predominant en la socialització amb iguals: MTC1-DBI1, escolaritzada en un centre amb una condició lingüística molt desfavorable al català, hi parla castellà; MTC2-HBI2, escolaritzat en un centre amb una condició lingüística molt favorable al català, hi parla en aquesta llengua. Els altres dos bilingües inicials no tenen germans (MTP1-DBI1) o no els ho pregunte (MTC2-HBI1).

Això ens obliga a fixar-nos en les pressions que exerceix l'entorn sobre els usos lingüístics a la llar. Aquestes pressions es manifesten, en primer lloc, en forma de canvis de tria en funció de l'espai. Aquest és el cas dels participants a MTC1-CS-b: MTC1-HCS2 comença dient que “a vegades” parla “en català amb la meva germana” però no acaba d'especificar quan ni per què ho fa. Tot seguit, MTC1-DBI1 explica que “amb el meu pare quan: sobretot quan sortim de casa i tal: parlem en català” i MTC1-HCS2 també s'hi reconeix: “sí, fora també parlo jo en català, segons si: vaig a un: a un lloc públic parlo en català”. De la seua banda, MTC3-HCT1 va fer referència a canvis en la tria amb el seu germà en funció de l'espai i els participants en la interacció.

Extracte 8.2. Entrevista MTC3-a (una xica i un xic, catalanoparlants inicials, i una xica i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 MTC3-HCT1: jo a casa amb u- amb el meu germà català, però quan estem amb els amics: castellà  
ENT: mhm a casa parreu català: i, i fora parreu: ((mira el guió)) en castellà ... molt bé, i llavors: hi ha hagut: algun canvi?, a banda de: ((assenyala MTC3-HCT1)) del teu, no?, de: [de quan:]  
MTC3-HCT1: (((gest d'assentiment)))
- 5 ENT: quan vau començar a parlar en castellà amb els amics?, o sempre ho heu fet?  
MTC3-HCT1: e: s- sempre, sí, com que ells ens parlen en castellà doncs nosaltres: els responem així, i entre nosaltres també  
ENT: sempre  
MTC3-HCT1: sí ((gest d'assentiment)) sempre
- 

El posicionament convergent de MTC3-HCT1 i el germà es manifesta no només en l'ús del castellà quan s'adrecen als amics sinó també, i de manera molt inusual en el corpus de Mataró, en un canvi de tria entre ells. I això a pesar que, en el marc de Catalunya i segons Calsamiglia i Tusón (1980) o Woolard (1989, 1992), tan prompte com a finals dels 70 la tria del català en la *comunicació subordinada* entre catalanoparlants davant d'*espectadors* (*bystanders*) (Goffman 1981) castellanoparlants semblava àmpliament legitimada, com corroboren més

endavant Boix (1993: 102-103) i altres. L'extracte funciona com a recordatori que, a Catalunya, no tots els canvis beneficien el català, tot i que ho fan majoritàriament. En un altre cas, MTC3-HCT2 parla de la castellanització dels usos a la llar com a conseqüència d'una reestructuració familiar: la nova parella de sa mare s'acaba d'instal·lar a casa amb el seu fill. Ara, MTC3-HCT2 parla “català, amb els meus pare i la meua mare: i amb el meu: padrastre castellà” i “amb el meu germanastre parlo normalment castellà però també puc parlar amb ell català, i amb la meua germana català”. Aquests canvis coincideixen a més amb un posicionament progressiu en un rol castellanoparlant al centre, que tracta de legitimar o si més no de racionalitzar com a conseqüència de canvis en l'expertesa: “jo: primer parla- o sigui sabia més: català, que castellà, i ara és al contrari sé més castellà que català perquè el nòvio de la meua mare és castellà i llavòrens: pos sé més castellà”.

Aquest exemple mostra que, contra el *romanticisme lingüístic* (Leung, Harris i Rampton 1997) que ens indueix a pressuposar una correspondència entre llengua transmesa a la llar i competència, ús i identificació predominants amb aquesta llengua, aquestes relacions no es poden donar per descomptades. La majoria dels participants de Mataró presenten un sentit més o menys explícit d'identificació amb la llengua que han heretat a casa i identifiquen els usos a la llar com a base de la seua major expertesa i *autoritat* (Woolard 2016) en l'ús d'aquesta llengua. Un cas força explícit és MTC6-HCT1, que a més fa servir de manera consistent les categories “català” i “castellà” per a interpretar les relacions entre parlants familiars del català i el castellà, de manera similar al que detecta Woolard (1989, 1992) a principis dels 80. En la seua visió aquestes identitats es construeixen a partir de l'origen dels progenitors i la llengua parlada a casa i guien les tries en les interaccions endolingües i exolingües: ell parla català amb “catalans” i, encara que “en teoria parlo català”, alterna al castellà per a interactuar amb “castellans” i també amb “gent de fora”. Tanmateix, en la seua visió aquestes pràctiques no qüestionen el seu *autèntic jo* catalanoparlant: “penso que ara parlo més castellà que abans, però: ... però no sé, per mi el català sempre serà més important que el castellà”.

També hi ha casos que ens obliguen, però, a posar en quarantena la correspondència entre usos a la llar, expertesa i identificació. El següent extracte mostra com MTP1-HCS1 sí que veu en l'ús del castellà a la llar la base de la seua identificació i major expertesa en aquesta llengua, sense renunciar a presentar-se com a parlant competent del català a partir dels usos a l'aula. En canvi, MTP1-DCS3 reconeix que parla sobretot castellà a la llar i amb companys però tot i això se'n desidentifica i es veu més experta en català. Noteu que quan parla de l'ús del castellà ho fa en tercera persona i no es representa com a agent de la tria.

#### Extracte 8.3. Entrevista MTP1-CS-b (una xica i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 MTP1-HCS1: no sé, jo castellà perquè és la que parlo a casa, la que: m'han ensenyat de- des de petit ... després català, no?, *porque* és una llengua que: parlo a classe, no sé, que la: que la domino bastant bé ... i anglès la última perquè: m: em costa una mica ...  
ENT: [vale ((mira MTP1-DCS3))]
- 5 MTP1-DCS3: [bueno jo] català perquè: em sé expressar millor: l'anglès perquè m'agrada molt: ...
-

- 
- m'agrada, encara que no sàpiga [m'agrada]  
 ENT: [ @ ] @  
 MTP1-DCS3: i castellà: t- ... no m'acaba d'agradar gaire, com: no sé ... no sé, molt: ... no sé, no m'agrada
- 10 ENT: no t'agrada?  
 MTP1-DCS3: no ... el parlo perquè: clar, a me casa el parlen: i: així si: al cole em parlen en castellà, també, però ... no [perquè: m'agradi]  
 ENT: [però però] a vere: per exemple tu m'has dit, que: a casa, parles:  
 MTP1-DCS3: [castellà]
- 15 ENT: [castellà] bàsicament? ... amb els amics: aquí a l'escola, parlen: parles castellà?  
 MTP1-DCS3: mhm  
 ENT: i amb altres amics parles català ...  
 MTP1-DCS3: però m'agrada més el català
- 

En l'entrevista MTC3-a, MTC3-DCS1, també castellanoparlant familiar, s'expressa en termes similars. En tots dos casos, aquest posicionament es correspon amb un ús predominant del català amb iguals en l'àmbit del lleure, fora dels centres educatius: MTC3-DCS1 mostra una forta identificació amb el seu grup d'esplai, un espai que Boix (1993) ja havia singularitzat com a especialment catalanitzat i on aquesta participant parla "sempre català". També apareix lligat a estratègies d'accés a espais més catalanoparlants: MTP1-DCS1 es planteja canviar de centre per a fer el batxillerat, i una de les opcions que contempla és MTC2, categoritzat pels participants com a clarament catalanoparlant.

Aquests no són els únics casos en què els participants mostren més identificació amb el català que ús en fan a la llar. MTC2-HBI2, per exemple, emfasitza l'ús del català a la llar i resta importància a l'ús del castellà amb son pare i amb la branca paterna de la família. Si en un primer moment explica que "a casa es parla català: i: tota la família parla català", tot seguit reconeix que "per part del meu pare: la meva família és d'Andalusia: i: molts cops parlen castellà i amb el m- el meu pare a casa parlo castellà". En aquest cas, a més, es detecta una certa ambivalència entre l'èmfasi en l'autocategorització com a catalanoparlant i, alhora, la representació de l'ús familiar del castellà com un avantatge quant a l'expertesa i l'autoritat en aquesta llengua: "per això tinc més fluïdesa parlant", diu. Finalment, també es detecten moviments cap a la identificació i l'ús del castellà entre catalanoparlants familiars, tot i que són menys freqüents. MTC3-HCT1 i MTC3-HCT2 en representen dos casos. Tots dos estan escolaritzats en un centre en què, pel que sembla, en la transició a la secundària s'hauria produït una castellanització dels usos entre estudiants sense canvi de centre, i doncs amb estabilitat de la condició lingüística, un cas atípic d'acord amb l'anàlisi de Bretxa (2014, 2016) i sobre el qual tornaré més endavant.

Pel que fa finalment a la reproducció de llengües immigrants, cal fer notar que aquest perfil d'estudiants té molt poca incidència en la mostra qualitativa de Mataró: només una participant s'autocategoritza en l'enquesta com a al·loglota, MTP3-DAL1, que parla portugués amb els seus pares. Hi ha també dos casos de PLM, tot i que en aquests casos no s'ha pogut o no s'ha volgut reproduir aquestes llengües a la llar. MTC1-DCS4 és filla de pare portugués i mare nascuda a la resta de l'Estat, i diu que "de petita" potser parlava portugués amb son pare "però ja no em recordo de res". De la seua banda, MTC3-HCS1 és

fill de pare francès i mare nascuda a Catalunya però en una família castellanoparlant, i diu que amb son pare hi parla castellà i que el francès “no: parlo amb ell, però: algunes paraules me les ensenya”. També fa l'assignatura optativa de francès al centre però reconeix que tot i així sap més anglès. Fins i tot en el cas de MTP3-DAL1, en què s'ha reproduït amb èxit el portugués i la participant se'n percep com a parlant autoritzada, es produeix una certa incorporació d'usos del castellà en els usos amb progenitors –“a vegades en castellà, però: ((gest de negació)) poques vegades”– i sobretot amb germans, especialment amb els de menor edat: amb un germà gran que viu a Londres “castellà i portugués: barrejat, i: ja està ... i: amb una germana que viu aquí amb mi: castellà”.

## 8.2. Els usos lingüístics a les llars de Manlleu

També a Manlleu, l'anàlisi quantitativa dels usos a les llars ha permès assenyalar la capacitat d'atracció del català en el canvi entre generacions, que passa de representar el 35% dels usos entre progenitors i avis a sobrepassar el 60% dels usos entre participants i germans. Aquest creixement s'explica tant per la reducció de l'ús del castellà, entre el 35% dels usos entre progenitors i avis al 21% en els usos entre germans, com de l'ús d'altres llengües, entre el 30% dels usos entre progenitors i avis al 17% dels usos entre germans. La capacitat d'atracció del català també es deixa sentir si ens fixem en els usos lingüístics a la llar en funció de l'origen geogràfic familiar. El català té una presència important en els usos lingüístics en llars amb un o dos progenitors nats fora dels territoris de llengua catalana, en què representa el 70% i el 40% dels usos totals, respectivament, i força més reduïda però també significativa en les llars dels participants nats fora dels TLC, en què representa a l'entorn del 20% dels usos. Aquesta capacitat d'atracció es complementa amb la solidesa de la retenció del català en llars catalanoparlants, en què el castellà té una escassa o nul·la penetració.

Com a Mataró, hi trobem progenitors nats a la resta de l'Estat que han transmés només el català als descendents. La mare de MNC1-DCT3 és nascuda en una localitat de Cadis, però d'acord amb la participant a la llar només hi parla català. De fet, MNC1-DCT3 es posiciona en un rol catalanoparlant mantenedor en els espais de socialització amb iguals, i ho feia fins i tot abans d'arribar a MNC1 i a pesar d'estar escolaritzada en una escola de clar predomini castellanoparlant, CEIP1.<sup>1</sup> En un altre cas, tots dos progenitors de MNC2-DBI2 són nats a la resta de l'Estat, i tot i que sembla que el pare ha intentat reproduir el castellà a la llar la participant se situa en aquest espai en una posició de subjecte catalanoparlant i rebutja, per norma general, l'ús del castellà amb son pare i el seu germà.

Extracte 8.4. Entrevista MNC2-BI (un xic, catalanoparlant inicial, i dues xiques, bilingües inicials català-castellà)

---

1 ENT: vale, i amb els germans?, teniu germans [1 o no?]

---

<sup>1</sup> Per a anonimitzar la referència a altres centres educatius de la localitat he fet servir, seguides d'un nombre, les sigles CEIP i IES per a fer referència a centres de titularitat pública, d'infantil i primària en el primer cas i de secundària en el segon; i la sigla EC per a fer referència a escoles de titularitat privada-concertada.

---

	MNC2-DBI2: [1 ((gest d'assentiment))]
	MNC2-DBI3: [1 ((gest de negació))]
	MNC2-HCT2: sí
5	ENT: com hi parreu?
	MNC2-HCT2: català
	MNC2-DBI2: en català ... bueno ell em xerra de vegades en castellà: el meu pare també em xerra de vegades en [castellà, però jo]
	MNC2-DBI3: [ja, és que:]
10	MNC2-DBI2: en català
	ENT: tu sempre en català
	MNC2-DBI2: sí:
	MNC2-DBI3: ((gest d'assentiment))
	ENT: és a dir encara que el t- teu pare et parli castellà tu parles [català]
15	MNC2-DBI2: [sí,] bueno: algunes frases no, [1 però: @]
	ENT: [1 ja @]
	MNC2-DBI3: [1 @ @]

---

Aquesta resistència sembla contradictòria amb el fet que MNC2-DBI2 es desidentifica del català durant l'entrevista i que, segons explica, en els usos amb iguals escenifica una posició de subjecte més bilingüe i un rol convergent. Aquest cas ens obliga de nou a relativitzar la relació entre heretatge a la llar i identificació i usos amb iguals. A més, apunta a la *separació d'auditoris* (Goffman 1956: 83-86) com una estratègia que permet als parlants presentar diferents posicions de subjecte en diferents espais. En aquest cas, el rol catalanoparlant mantenidor que manté a la llar i la reproducció aparentment “fallida” del castellà podrien ser conseqüència de l'impacte dels usos lingüístics amb iguals en les primeres etapes de socialització a l'escola, en què el català devia predominar de manera aclaparadora, com d'altra banda ho continua fent en l'actualitat. De fet, MNC2-DBI2 i una altra participant a la mateixa entrevista, MNC2-DBI3, interpreten el seu moviment cap a una posició de subjecte més bilingüe o castellanoparlant com un canvi recent, com veurem.

A diferència de MNC2-DBI2, en general els descendents de PLM sí que parlen castellà amb el progenitor castellanoparlant. A l'entrevista MNP1-CT, MNP1-DBI1 explica que parla castellà amb son pare i català amb sa mare, i amb germans “tant fa, el català o el castellà”.<sup>2</sup> D'acord amb aquesta participant la tria amb el germà no està condicionada per la temàtica de la conversa, l'espai en què té lloc o el marc de participació. Tampoc no sembla que hi intervinga la clau de l'esdeveniment: “quan em barallo [...] li dic de tot”, “{(@) lo que se me viene a la cabeza}”, però tant en català com en castellà. El manteniment del castellà amb el germà contrasta amb la tendència a l'ús exclusiu del català que es detecta en els altres descendents de PLM de Manlleu, MNC1-HCT5, MNC1-DBI1 i MNC2-DBI1. Una explicació plausible per a aquesta diferència rau en la condició lingüística dels centres on s'escolaritzen. MNP1-DBI1 prové de CEIP1, l'única escola primària amb una condició lingüística clarament favorable al castellà, i estudia a MNP1, amb una presència similar del català, el castellà i altres llengües a les llars dels estudiants. La resta estan escolaritzats en centres amb una condició lingüística molt favorable al català.

---

<sup>2</sup> A MNP1-CT hi participa un altre estudiant que s'havia autocatégoritzat com a bilingüe inicial en l'enquesta, MNP1-HBI1. Tanmateix, explica que parla castellà amb tots els membres de la família nuclear. Sobre les diferències entre llengua inicial i llengua amb progenitors, vegeu Tenorio (2013).

Tot i que s'autocategoritza en l'enquesta com a catalanoparlant inicial, MNC1-HCT5 parla castellà amb el pare i català amb la mare i el germà. Tanmateix, assenyala una situació més o menys excepcional, “quan estic al poble de la meva àvia: allà a Zamora”, en què fa servir el castellà també amb sa mare i amb el germà, perquè “com que:: la meva família d'allà no entén el català: normalment parlem amb castellà quan estem davant seu”. MNC1-DBI1, que també parla castellà amb el pare i català amb la mare i els germans, s'expressa en termes similars a MNC1-HCT5 sobre els usos amb germans al poble de sa mare, i esmenta intervencions explícites tot i que esporàdiques per a forçar l'ús del castellà.

Extracte 8.5. Entrevista MNC1-CS (una xica, bilingüe inicial català-castellà, i una xica i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 MNC1-DBI1: bueno, a Andalusia quan: [la gent]  
MNC1-HCS1: [c(l)aro]  
MNC1-DBI1: diu, xerreu castellà ((gest d'assentiment)) però: bueno casi mai  
ENT: quan sou allà: [1 la gent:]
- 5 MNC1-DBI1: [1 sí @]  
MNC1-DCS1: [1 @]  
MNC1-HCS1: [1 @] [2 home normal]  
ENT: [2 qui us demana] que parreu [castellà?, o:]  
MNC1-DBI1: [me tieta] o: ((gest de negació))
- 10 ENT: [1 la gent d'allà]  
MNC1-HCS1: [1 sinó {( @) no t'entenen}]  
MNC1-DBI1: [2 allà no s'enteren ((mira MNC1-HCS1))]  
MNC1-DCS1: [2 @ @]  
MNC1-HCS1: sí, es pensen que els insultes [1 @ @]
- 15 MNC1-DBI1: [1 ja: @]  
MNC1-DCS1: [1 @ @]
- 

D'acord amb els participants, quan concorren espectadors a qui no es pot pressuposar un coneixement passiu del català l'ús d'aquesta llengua desperta recels perquè s'interpreta com una estratègia d'ocultació d'informació. Hi tornaré més endavant quan analitze els usos de les llengües immigrants, a Manlleu i també a Castelló. Per últim, també MNC2-DBI1 parla castellà amb el pare i català amb la mare i el germà, però remarca que hi incorpora “diferents expressions en castellà [...] d'aquella manera rara de parlar: que deixes anar expressions en castellà?” com ara “{( @) cojones: i coses d'aquestes}”. En un altre moment de l'entrevista també justifica la inclusió del marcador discursiu “y eso” en una seqüència en català, i explica que “tinc alguna expressió castellana, no passa res”. La interpretació de l'entrevista com un esdeveniment acadèmic i en què l'ús lingüístic s'orienta cap a l'estàndard pot haver-la impel·lit, en bona mesura, a justificar-se. Sembla plausible, però, que en un context de clar predomini del català com el de Manlleu l'ús de certs marcadors discursius, que passarien desapercibuts en estils de parla habituals en territoris amb més presència social del castellà, es puguin interpretar en certa mesura com a marcats i com a indicis d'un origen i/o una preferència bilingüe.

A les llars castellanoparlants homogènies els usos lingüístics amb la família nuclear es mantenen també relativament monolingües, i doncs la incorporació d'usos del català hi és més aviat testimonial. Per exemple, MNC1-HCS1 explica que parla català amb la mare “a:

vegades quan ve {( @ ) algun amic}” –amb el pare no perquè “el meu pare no en sap, de català”. En aquest cas, la modificació del marc de participació i la incorporació de participants catalanoparlants condueix a un canvi de tria amb la mare, i construeix el català com una llengua més apropiada per a l’ús públic. D’altra banda, diferents castellanoparlants familiars de MNP1 van fer referència a usos puntuals del català amb germans petits. En ocasions, són aquests germans els que “importen” el català: per exemple, la germana de MNP1-DCS3 de vegades parla en català perquè “com és petita: barreja el castellà i el català”, tot i que ella explica que “{( @ ) li contesto} en castellà”. També és el germà de MNP1-HCS2 el que introdueix l’ús del català: “com el meu germà és petit i això: sats?, ell: ntx parla molt català, perquè al col·le ara com és petit:”, però en aquest cas s’hi adapta: “parlem una mica de tot”. A més, MNP1-HCS2 ho legitima com una estratègia de familiarització amb el català: hi parla “les dues perquè: aprengui de tot ja”. MNP1-HCS4 mobilitza el mateix argument per a legitimar l’ús ocasional del català amb el germà, que encara no ha accedit a l’escola: “al petit: e- a vegades li parlo català perquè n’aprengui, també ... té tres a- té dos anys”.

Si ampliem l’espectre més enllà de la família nuclear, hi trobem una referència de MNP1-DCS1 a uns cosins que “tenen tota tota la família: que és castellana” però que “els seus pares li han ensenyat català, {(L2) y es que, (v)amo<sup>h</sup> e<sup>h</sup> que ni de coña hablan ca<sup>h</sup>tellano}”. En conseqüència, es veu “forçada” a parlar-hi en català. Aquest comentari va emergir de manera més o menys fortuïta, però és clar que amb un altre disseny del qüestionari i amb una major insistència en els usos lingüístics amb la família extensa se n’haurien pogut documentar més casos. De la mateixa manera, i tenint en compte les tendències que indica l’anàlisi quantitativa, és clar que documentar l’origen lingüístic dels progenitors, més enllà del lloc de naixement, hauria permès constatar una major atracció cap al català que la que mostra la transmissió del català per part de progenitors nats a la resta de l’Estat.

Un últim apunt sobre les llars castellanoparlants. Els participants presenten la llar com un espai d’accés a un “accent” que categoritzen com a “andalús” i amb què mantenen una relació ambivalent. D’una banda l’interpreten com un índex d’autenticitat i autoritat en l’ús del castellà, en contrast amb una majoria de catalanoparlants familiars que el parlen amb un marcat *accent de segona llengua*. Així, els participants a MNP1-CS-b mostren un cert orgull de posseir aquest accent i de poder-lo desplegar en la interacció. Un d’ells, MNP1-HCS4, explica que “yo en casa castellano, andalú<sup>h</sup>, acento andalú<sup>h</sup>” i ho escenifica amb una aspiració de /s/ que s’ha consolidat com un dels trets més emblemàtics d’aquest estil de parla (Pujolar 1997: 153-155). Això no obstant, aquesta varietat s’interpreta com una deformació i una desviació respecte l’estàndard que es valora en espais com l’escola, com indica el següent extracte. A més, com veurem, aquesta varietat s’associa icònicament a un tipus de *personatge social* (*social personae* o *type*) (Eckert 2016), els “quillos” o “canis” i les “xonis”, dels qual la majoria tracten de desalinejar-se.

- 1 MNP1-HCS4: yo vivía con mi padre y me fui a vivi(r) un tiempo a casa mi abuela y no vea<sup>h</sup> cómo se me pegó el acento andalu<sup>h</sup> de mi abuela, y ahora  
MNP1-DCS5: [ya]  
MNP1-HCS4: [vuelvo a] vivir en casa de mi padre y: hablo bien, tío, [hablo:]
- 5 MNP1-DCS5: [ya, normal] ... ya ya  
ENT: @ ((a MNP1-HCS4)) {(@) no,} [que l'andalús no es parlar bé?, o:]  
MNP1-DCS5: [@ {(a) no e<sup>h</sup> que hable<sup>h</sup> mal @] no: @ ya,} [ntx]  
MNP1-DCS4: [sí:] pero te come<sup>h</sup> la<sup>h</sup> letra<sup>h</sup>  
MNP1-HCS4: ya:
- 10 MNP1-DCS5: [e<sup>h</sup> diferente]  
MNP1-DCS4: [y hay cosa<sup>h</sup> que aquí] está mal  
MNP1-DCS3: sí  
MNP1-DCS4: [dicho]  
MNP1-DCS5: [sí,] e<sup>h</sup> diferente
- 15 MNP1-HCS4: ¿cómo e<sup>h</sup>tá?, aburri(d)o  
MNP1-DCS5: @ [1 @@@]  
MNP1-DCS3: [1 @@@]  
MNP1-DCS4: [1 @@@]  
MNP1-HCS4: [1 @@@]
- 20 MNP1-DCS5: sí  
MNP1-HCS4: aburrido: normal ...

Per últim, la llar es configura com l'espai d'aprenentatge i ús per excel·lència de les llengües immigrants. En línia amb el que apunten Fabà (2010: 69-70) o Areny (2007), 13 dels 15 participants al·loglots de Manlleu són d'origen amazic, en bona part originaris de Nador, al Marroc. Només hi ha una participant, MNC1-DAL3, que parla àrab en la varietat marroquina o dàrija amb tots dos progenitors, i una bilingüe inicial àrab-amazic, MNC1-DAL2, que parla àrab amb la mare i amazic amb el pare. 9 d'aquests estudiants ja són nats a Catalunya, només quatre al Marroc i dues més a Melilla, en famílies provinents de Nador. 6 afirmen que parlen només amazic amb el pare; en són uns pocs més, 9 en total, els que parlen només una llengua immigrant amb la mare: MNC1-DAL3 en àrab, la resta en amazic. Juntament amb l'amazic o l'àrab, és el castellà que disposa de major penetració en aquests usos. De les 15 relacions en què es fa servir tant l'amazic o l'àrab com el català i/o el castellà, 10 corresponen a la combinació d'amazic i castellà; només dues a la combinació de català i amazic, en un cas, i amb l'àrab, en l'altre; i finalment dues més a la combinació d'amazic, català i castellà. Del que he dit també en deriva que el català i/o el castellà no arriben a desplaçar per complet l'amazic o l'àrab en els usos amb progenitors. Així ho reflecteixen també les dades quantitatives, en què el gruix del retrocés de les llengües immigrants en el canvi entre generacions es concentra en els usos amb germans.

A l'hora d'explicar quins factors afavoreixen la tria de les llengües immigrants o del català i/o el castellà amb progenitors, MNC1-DAL5 aporta com a element explicatiu la distinció entre la llar i l'espai públic. D'acord amb la seua representació, “fora de casa: surt amb castellà, sempre [...] després: a dintre: ja: ja podem distingir, si amb castellà o amb, amb: amazic”. Aquesta mena de *censura anticipada* (Bourdieu 2001: 115), aparentment espontània, de la tria de llengües immigrants en l'espai públic es correspon amb la presència de sancions a l'ús d'aquestes llengües davant d'espectadors exolingües, que tractaré més



endavant. Tanmateix, no tots els participants es reconeixen en aquest patró. En la mateixa entrevista, MNC1-HAL1 afirma que parlen amazic o castellà “quan volem”. El següent extracte proporciona algunes claus complementàries.

Extracte 8.7. Entrevista MNC2-AL (una xica i un xic, amazigòfons inicials)

- 
- 1 ENT: castellà i amazic barrejat ((mira el guió)) molt bé, sempre els heu parlat, en aquesta llengua?,  
o: ... o hi ha hagut canvis? ...  
MNC2-HAL1: pse ... bueno català al principi no, i: castellà tampoc, però ara que: d'allò, [sí]  
ENT: [ja:] al principi [només]
- 5 MNC2-HAL1: [ara que ja porten] molts temps aquí ja [xxx]  
ENT: [ja,] al principi només amazic  
MNC2-HAL1: sí  
ENT: i quan diries, que els parles en català o en castellà? ...  
MNC2-HAL1: quan de ve- de vegades que: ... quan els hi haig d'explicar algo de fora els hi, els hi
- 10 xerro castellà i català  
ENT: de fora de casa?  
MNC2-HAL1: sí ...  
ENT: ((a MNC2-DAL1)) i tu?, com: sempre els has parlat, en castellà i amazic [barrejat?]  
MNC2-DAL1: (((gest d'assentiment)))
- 15 ENT: i quan, quan els parles castellà i quan amazic?  
MNC2-DAL1: ((gest de dubte)) no sé, però no sé, ho barrejo ... puc dir: una frase: amb els dos  
idiomes  
ENT: ja: ...  
MNC2-DAL1: ((gest de negació))
- 20 ENT: mhm ... no n'hi ha cap motiu?: ... ((mira MNC2-DAL1)) així  
MNC2-DAL1: ((gest de negació))
- 

Començant pel final, MNC2-DAL1 manté una posició similar a MNC1-HAL1, de qui he parlat adés, i no detecta un patró definit per a la tria lingüística. A més, introdueix la noció de “barreja” que anirà reapareixent en altres entrevistes. Des del seu punt de vista, aquests usos no s'estructuren a partir de la separació de codis i l'assignació de cada llengua a espais, moments o temes particulars, sinó de manera similar al que Myers-Scotton anomena *alternança de codi com a tria no marcada* o simplement *alternança de codi no marcada (unmarked codeswitching)* (1993: 114). En canvi, MNC2-HAL1 sí que detecta una certa associació entre tema i tria, amb una alternança de tipus situacional: sosté que quan “els hi haig d'explicar algo de fora”, i per tant evoca un espai-temps diferent del de la llar, hi acaba important les pràctiques lingüístiques que hi són pròpies.

A més, MNC2-HAL1 observa com la familiarització progressiva dels progenitors amb el català i el castellà ha possibilitat la incorporació d'aquestes llengües a la llar. Tot i que no és així en el cas dels participants a MNC2-AL, en general les mares tenen més dificultats per a accedir-hi. Aquest patró diferenciat d'accés a les llengües locals en funció del gènere és habitual en altres contextos, com ha assenyalat Norton Peirce (1995; Norton 2013), i apareix bàsicament com a conseqüència de la participació desigual en el mercat laboral (Pujolar 2007: 306-307), tot i que la crisi econòmica podria estar introduint canvis en aquest aspecte (Caglitutuncigil 2015). No sorprén, doncs, que els participants reporten més usos exclusius de l'amazic o l'àrab amb mares que amb pares. D'altra banda, el fet que en la majoria d'usos combinats hi figure el castellà indica que els progenitors s'incorporen en sectors del mercat laboral en què aquesta és la llengua d'ús preminent, i és un reflex de la

tendència a la *interposició* del castellà en les relacions exolingües dels catalanoparlants amb els nous immigrants (Pujolar 2010, a partir d'Aracil 1983). Hi ha, amb tot, excepcions: MNC1-DAL2 explica que sa mare ha accedit al català a partir d'aprenentatges formals combinats amb una ocupació de baixa qualificació, fent tasques de neteja, però en un espai de clar predomini catalanoparlant com l'escola MNC1. En la seua visió, “me mare porta aquí: ... disset, disset anys: o divuit [...] i:: me mare sap parlar molt bé el cat- el castellà, i el català [...] perquè me mare l'ha estudiat i a part de que: fa set anys que treballa: aquí a l'escola [...] doncs: ja: ... ja, ja: el parla perfectament, i això”.

En els usos amb germans és el català que presenta una major capacitat de penetració, com també detecten en un nivell quantitatiu Comajoan *et al.* (2013: 56-59). En aquest cas, a més, l'ús del català sí que sol desplaçar per complet l'amazic i l'àrab. Això apunta a un procés de substitució lingüística ràpida i coincideix amb diferents estudis d'àmbit europeu que assenyalen que, en general, els adolescents d'origen marroquí “shift quite rapidly [...] to the host country language” (di Lucca, Masiero i Pallotti 2008: 54). 10 d'aquests 15 participants hi parlen només català i tres més hi parlen sobretot català tot i que mantenen alguns usos de l'amazic. Només dues estudiants fan referència a l'ús del castellà amb germans, i totes dues han fet la primària a CEIP1, amb una condició lingüística clarament favorable al castellà, i en l'actualitat a MNP1, on el català, el castellà i les llengües immigrants tenen una presència similar a les llars dels estudiants. Amb tot, en aquests casos el català i l'amazic també hi mantenen una certa presència.

Un dels factors que condiciona les tries lingüístiques amb germans és la presència dels progenitors i, doncs, els canvis en el marc de participació amb la incorporació com a participants ratificats de parlants amb una competència limitada en català. Així ho explica MNP1-DAL5, que diu que “en alguna situació: així: amb els pares que ens entenguem tots, però [*amb els germans*] sempre: [...] ens parlem català”. A més, en ocasions es mobilitza l'alternança entre amazic i català per a marcar canvis de tema o en la clau de l'esdeveniment. Noteu, però, que no sembla que hi haja una associació unívoca entre la clau de “seriositat” i l'ús del català o de l'amazic: aquesta associació s'ha d'inferir situacionalment.

#### Extracte 8.8. Entrevista MNP1-AL-a (tres xiques i un xic, amazigòfons inicials)

- 
- 1 ENT: i quan: quan creieu que els parreu amazic i quan: català?, és a dir perquè creieu que en, [1 en un moment hi parreu català: en l'altre] [2 amazic:]  
MNP1-DAL3: [1 ((es tapa la cara amb la mà)) @@]  
MNP1-HAL1: [2 jo normalment és] per explicar-me millor, sats?, en moments així sèrios, que t'has
- 5 d'explicar algo: normalment en català que no amb amazic  
ENT: mhm  
MNP1-DAL1: sí bueno jo normalment català ...  
MNP1-DAL3: jo: amb els meus germans: català i castellà, i:: quan: hem de parlar algo sèrio: ja en marroquí ... [bueno]
- 10 ENT: [mhm]  
MNP1-DAL3: @  
ENT: {( @ ) algo sèrio}  
MNP1-DAL1: [1 @ @]  
MNP1-DAL3: [1 {( @ ) sí: } @]
- 15 ENT: [1 {( @ ) quan discutiu?, o:}]
-

---

	MNP1-DAL1: sí:
	MNP1-DAL3: sí
	ENT: sí? ((gest d'assentiment, mira el guió)) d'acord
	MNP1-HAL1: pels insults, [1 {(@) també és freqüent} @]
20	MNP1-DAL1: [1 @@@]
	MNP1-DAL2: [1 @@@]
	MNP1-DAL3: [1 @@@]
	ENT: [1 @@@] ... ((mira el guió)) molt bé, i sempre hi heu [parlat així:?, o:]
	MNP1-DAL3: (((gest d'assentiment)))
25	ENT: heu anat parlant més català:
	MNP1-DAL3: ntx ...
	MNP1-DAL1: [jo:]
	MNP1-HAL1: [jo abans] parlava més amazic que no: català
	MNP1-DAL1: sí, jo també, quan era més petita parlava més l'amazic, però ara ja el català
30	MNP1-DAL2: [1 ((gest d'assentiment))]
	ENT: [1 ja]
	MNP1-DAL3: [1 jo amb] el meu germà gran: que té vint-i-un anys: parlo amazic
	ENT: mhm
	MNP1-DAL3: perquè li agrada més ... i: amb els meus: ... quatre germans més, català i castellà
35	ENT: mhm
	MNP1-DAL3: ((gest de negació)) ja està

---

Al final de l'extracte s'introdueix la dimensió temporal com a condicionant de l'ús del català o el castellà amb germans. D'acord amb la seua visió, la incorporació d'aquestes llengües és gradual i progressiva, amb més ús com més temps porten a Manlleu, i també en funció de l'edat d'arribada: el manteniment de l'amazic és més habitual amb els germans grans i l'ús més o menys exclusiu del català o el castellà és més habitual amb els germans d'edat propera o més petits. A l'entrevista MNC1-AL-b, per exemple, MNC1-HAL1, que en aquell moment fa deu anys que ha arribat a Manlleu, recorda que “fa: dos anys” que han començat a incorporar el català i que aquesta llengua “just ara” comença a predominar en els usos amb germans, tot i que “també: parlem: bueno, parlem: mixte, diguem”. En canvi, les altres participants són nascudes a Vic i, com a mínim des que en tenen consciència, amb germans hi han parlat sempre català: MNC1-DAL4 explica que “com que: {(??) sempre} hem viscut aquí no me'n recordo però: sí, català”.

Hi ha encara una última motivació que insinua MNP1-HAL1 en l'extracte anterior: la capacitat “per explicar-me millor” en català i la percepció de certes limitacions en les seues habilitats en amazic i àrab, com a conseqüència de processos d'adquisició incompleta o d'*atrició* (Schmid 2011: 7) –*encongiment*, d'acord amb Boix i Vila (1998: 261-262)– d'aquestes llengües. Alguns dels participants es presenten com a catalanoparlants dominants a pesar d'haver heretat l'amazic o l'àrab a la llar, i ho justifiquen a partir de l'ús predominant d'aquesta llengua amb germans i amics. MNC1-DAL4, per exemple, explica que “jo: català és el que: xx més perquè: amb els germans: amb: els amics: amb tots català menys amb els pares, que: bueno és amazic”. La percepció de pèrdua d'expertesa s'aguditza quan viatgen al Marroc, un canvi de lloc en què es modifiquen les expectatives sobre els usos lingüístics i sobretot el marc de participació i les habilitats lingüístiques dels interlocutors. Els familiars marroquins desconeixen el català i el castellà, i això inhabilita l'estratègia amb què gestionen les dificultats amb l'ús de l'amazic o l'àrab a la llar alternant al català i/o el castellà, com es pot veure en el següent extracte.

- 1 MNC1-DAL3: és que casi bé més parlem en català, eh?, e- els hi fem canviar: com les paraules  
MNC1-DAL2: mhm  
MNC1-DAL3: {{{(??) és a}}}  
MNC1-DAL2: [ho barrejem] casi bé tot [de vegades]
- 5 MNC1-DAL3: [ja:] ...  
ENT: és a dir que algunes coses les dieu en [1 amazic:] [2 o en àrab:]  
MNC1-DAL3: [1 sí: ((gest d'assentiment))] [2 ((gest d'assentiment))]  
MNC1-DAL2: [2 ((gest d'assentiment))]  
ENT: després passeu al català:
- 10 MNC1-DAL2: sí  
MNC1-DAL3: ((gest d'assentiment))  
ENT: aneu fent: una mica [de barreja]  
MNC1-DAL3: [i quan anem] al Marroc ens costa molt de: dir aquella paraula, [li dius xx]  
MNC1-DAL2: [sí, a vegades]
- 15 MNC1-DAL3: als teus pares: i et donen el significat i la paraula (((gest d'assentiment))  
ENT: [mhm]  
MNC1-DAL3: perquè sinó se't perden, com que estàs xxx amb el català:  
ENT: ja  
MNC1-DAL3: se't perd tot
- 20 ENT: creieu que a: ... en: utilitzant-lo menys: aneu perdent: una [mica de:]  
MNC1-DAL3: [sí:]  
MNC1-DAL1: sí  
MNC1-DAL2: (((gest d'assentiment)))  
ENT: [el vocabulari,] potser?, les coses més:
- 25 MNC1-DAL3: és que amb el català el fem servir per tot ...  
ENT: mhm  
MNC1-DAL3: a fora: amb els amics: a col·le: el castellà n- no tant, només a algunes assignatures  
((gest de negació)) però el català és que és: per tot
- 

### 8.3. Els usos lingüístics a les llars de Castelló

En contrast amb les tendències detectades a Mataró i Manlleu, l'anàlisi quantitativa dels usos a les llars de Castelló aporta proves complementàries del trencament de la transmissió intergeneracional del català que han documentat abans altres treballs (Ferrando *et al.* 1989; Prats 2003; Conill i Querol 2006; Forner 2009; Montoya i Mas 2011: 197-206; Fabà i Montoya 2012; Conill i Salomé 2013; Sorolla i Flors-Mas 2015). L'ús d'aquesta llengua, que representa un escàs 28% dels usos entre progenitors i avis en el conjunt de la mostra, es redueix fins a un 22% dels usos amb progenitors i un 21% dels usos amb germans. Les llengües immigrants també pateixen una erosió considerable entre el 16% dels usos entre progenitors i avis i el 9% del usos amb germans. Tot plegat afavoreix l'ús del castellà, que passa d'una mica més de la meitat dels usos entre progenitors i avis a dos terços dels usos amb progenitors i fins a un 70% dels usos amb germans en el conjunt de la mostra. A més, si ens fixem en l'ús del català a la llar segons l'origen geogràfic familiar podem constatar-ne la minorització fins i tot en la població més arrelada: en llars amb dos progenitors nats als TLC el català ocupa poc més d'un terç dels usos totals (37%), en contrast amb el 70% i el 82% que representa en els usos d'aquest grup a Mataró i Manlleu, respectivament. Completa el panorama la incapacitat evident de penetració en llars en què els participants mateixos o si més no els seus progenitors són nats fora dels TLC, en què a penes si representa el 4% dels usos totals.

En general, el retrat resultant de l'anàlisi qualitativa dels usos a les llars catalanoparlants, bilingües català-castellà i castellanoparlants amb origen autòcton de Castelló és de major heterogeneïtat que a Mataró i Manlleu. Hi ha dos elements que hi contribueixen. D'una banda el trencament de la transmissió intergeneracional del català, inèdit a Mataró i Manlleu i a Catalunya en general (Torres 2005, 2007) i que provoca una major variabilitat dels usos. De l'altra, si ha emergit més variació és també perquè vaig insistir més en els usos en la família extensa, després d'adonar-me de la importància dels usos lingüístics amb els avis i l'origen lingüístic dels progenitors a l'hora d'entendre el retrocés del català a les llars.

Els discursos dels estudiants criats en llars catalanoparlants apunten al manteniment i l'estabilitat de l'ús del català amb la família nuclear. Una excepció, doncs, a la "normalitat" dels usos amb iguals fora de la llar, marcada per un ús molt predominant del castellà. A l'entrevista CSP1-CT-PEV, per exemple, CSP1-HCT1 explica que parla "el valencià amb: tota la família, i després el castellà en amics", i CSP1-DCT1 que "sempre he parlat en la família valencià: ... i el castellà: ací a l'institut: i en les amigues: c- casi sempre he parlat castellà". L'homogeneïtat dels usos en bona part de les llars catalanoparlants s'aprecia bé en el següent extracte que reflecteix, a més, l'experiència discordant de CSP3-HCT2.

Extracte 8.10. Entrevista CSP3-CT-PEV (dues xiques i dos xics, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: estàem en les llengües a casa: ((mira CSP3-HCT1 i CSP3-DCT1)) valencià en tota la família: vosatros dos?  
 CSP3-HCT1: en tota, sí, en tota  
 ENT: mhm ... teniu germans:?
- 5 CSP3-HCT1: [sí]  
 CSP3-DCT1: [sí]  
 ENT: i tam(b)é els parleu [en valencià]  
 CSP3-DCT1: [[[gest d'assentiment]]]  
 ENT: en els germans
- 10 CSP3-HCT1: ((gest d'assentiment))  
 ENT: ((assenyala CSP3-DCT2)) tu tam(b)é?  
 CSP3-DCT2: sí:  
 ENT: ((gest d'assentiment)) en germans::  
 CSP3-DCT2: germans: cosins: tíos:
- 15 ENT: tots  
 CSP3-DCT2: pares: auelos: [sí]  
 ENT: [tota] la família, ((a CSP3-HCT2)) i tu?  
 CSP3-HCT2: m: yo: en mi casa: valenciano ... excepto con mi hermano que a veces e: hablamos en: valenciano, otras veces en castellano: y otras veces en inglés
- 20 ENT: mhm  
 CSP3-HCT2: sí, en: los tres idiomas ... ahora bien, con:: que sí: tíos, abuelos, o primos  
 ENT: mhm  
 CSP3-HCT2: normalmente castellano
- 

Tot i que després admet que amb el seu germà "la verdad: hablamos: más valenciano", el cert és que CSP3-HCT2 apunta a un ús consistent del castellà amb tota la família extensa, per bé que els seus pares parlen català entre ells i tot indica que deuen ser catalanoparlants d'origen. A més, aquest participant es desidentifica obertament del català, se situa en una posició de subjecte castellanoparlant i adopta un rol bàsicament mantenidor amb iguals, i també fa servir el castellà durant la primera secció de l'entrevista, com mostra l'extracte. CSP3-HCT2 no representa, però, l'única excepció al manteniment del català en els usos en

llars catalanoparlants. El participant CSC2-HCT3 narra un cas de no reproducció del català que no es produeix, d'acord amb la seua visió, com a resultat del projecte lingüístic dels progenitors sinó més aviat arran de l'escolarització i de la pressió dels usos amb iguals.

Extracte 8.11. Entrevista CSC2-CT (quatre xics, tres catalanoparlants inicials i un bilingüe inicial català-castellà)

- 
- 1 CSC2-HCT3: jo sempre:: quan era xicotet sempre parlava valencià, sempre sempre, i quan vaig començar a vindre ací: [vaig e- vaig:]  
 ENT: (((gest d'assentiment))) ...  
 CSC2-HCT3: ja: a soles parle castellà, [e: {(fluix) o sigue}]
- 5 ENT: [mhm, abans] anaes a una a(l)tra escola?  
 CSC2-HCT3: no, quan: ntx, quan vaig començar a vindre al:  
 ENT: vale (((gest d'assentiment)))  
 CSC2-HCT3: [al:] al parvulari  
 ENT: mhm i quan, quan diries, en quin moment diries que va: canviar?
- 10 CSC2-HCT3: pf: als, e:: als: tres anys, als: quatre o per ahí  
 ENT: vale, en seguida que:  
 CSC2-HCT3: sí: quan jo: quan jo vaig, començar a parlar jo parlava en valencià  
 ENT: mhm ((gest d'assentiment))  
 CSC2-HCT3: i ara:: i: vaig aprendre ací el castellà: [bé i:]
- 15 ENT: (((gest d'assentiment)))  
 CSC2-HCT3: i: va- i el vaig: posar principal  
 ENT: mhm o sigue: tu vas arribar de casa, diguem, parlant valencià: i quan: te vas anar s- m:: ...  
 relacionant en els a(l)tres [xiquets:]  
 CSC2-HCT3: (((gest d'assentiment)))
- 20 ENT: vas passar més al castellà  
 CSC2-HCT3: mhm ((gest d'assentiment))  
 ENT: però ja des del principi, [des de: xicotet]  
 CSC2-HCT3: (((gest d'assentiment)))  
 ENT: i:: però tu has d- a casa: parles més castellà?
- 25 CSC2-HCT3: sí: [ara sí]  
 ENT: [ara parles] més castellà  
 CSC2-HCT3: ((gest d'assentiment))  
 ENT: però quan vas, quan eres més xicotet parlaes més valencià  
 CSC2-HCT3: ((gest d'assentiment))
- 30 ENT: ((gest d'assentiment)) vale, i tam(b)é diries que és en aquella época?, allà als tres o quatre anys [quan va canviar?, mhm]  
 CSC2-HCT3: [mhm ((gest d'assentiment)) però per-] perquè: a vore, jo no me'n recorde, és de: [dels vídeos]  
 ENT: [mhm]
- 35 CSC2-HCT3: que tinc de quan era xicotet, e: ... tots parlen en valencià, tota la meua família
- 

Tot i que no pot recordar amb exactitud el procés i que el recurs a l'escolarització i als usos amb iguals té un inevitable component de racionalització *a posteriori*, els enregistraments que esmenta li proporcionen una certa evidència de l'ús del català en la primera infantesa –d'ací, segurament, l'autocategorització com a catalanoparlant inicial en l'enquesta. A més, en un moment anterior de l'entrevista ha explicat que els seus progenitors són d'origen catalanoparlant i que parlen sobretot català amb els avis. De fet, en la seua visió els canvis ocasionals en el marc de participació provocats per la inclusió dels avis a la conversa –“quan acaben de parlar en els meus avis”– possibiliten els únics usos amb progenitors avui dia. Amb tot, entre ells els pares de CSC2-HCT3 parlen castellà, un element que des d'una perspectiva quantitativa sembla que té un impacte clar sobre la no reproducció del català a la localitat, sobretot en el cas de les PLM (Sorolla i Flors-Mas 2015). Aquest cas apunta a un canvi esglaonat des d'un projecte inicial de reproducció del català a l'ús actual del

castellà, afavorit per dues tendències complementàries: l'ús del castellà entre progenitors, que pot afavorir que el castellà es consolide en l'espai de la *comunicació dominant* (Goffman 1981) a la llar, en els enunciatos que s'adrecen al conjunt dels participants; i el posicionament de CSC2-HCT3 en un rol castellanoparlant des de l'inici de l'escolarització, una posició de subjecte que “importa” a casa i que no es contrarresta amb la intervenció dels progenitors.

En contrast, i contradient de manera limitada l'escàs poder d'atracció del català, trobem quatre castellanoparlants d'origen però emparellats amb catalanoparlants que han optat per reproduir només el català a la llar: les mares de CSP2-HBI1 i CSP4-DCT1, i els pares de CSP1-DCT2 i CSP2-HCT1.<sup>3</sup> Així, el català es consolida com a tria predominant amb el progenitor castellanoparlant però també emergeixen certs usos del castellà. CSP1-DCT2 fa referència a l'expertesa limitada de son pare en català, que percep com una amenaça a la seua *imatge* (Goffman 1967) i que en ocasions “resol” activant la seua major expertesa en castellà: a la llar hi parla “sobretot: el valencià, lo que passe és que: a mon pare li coste un poc el valencià a vegades, però: *o sea*, ell diu que li coste, però [...] {( @ ) jo crec que no li coste,} perquè sempre m'ha parlat en valencià [...] entonces m'és un poquet estrany i a vegades: en mon pare parle en castellà”. En el cas de CSP2-HCT1, l'ús del castellà amb son pare es produeix després d'una infantesa marcada per usos més monolingües.

Extracte 8.12. Entrevista CSP2-CT-PEV (quatre xiques i un xic, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 CSP2-HCT1: quan era més menut parlava més valencià, més que res: supose que seria per la influència de ma mare  
ENT: mhm  
CSP2-HCT1: però ara: ... m: no sé, últimament: ... bueno últimament ... l'any passat, o: me referisc
- 5 als anys passats, parle: més castellà en ell  
ENT: ((gest d'assentiment)) vale ... però entonces quan eres xicotet diguem ell te parlae en castellà i tu li contestaes en valencià?  
CSP2-HCT1: sí, [1 era:]  
ENT: [1 o:]
- 10 CSP2-DCT2: [2 @ @]  
CSP2-HCT1: [2 més o menys] aixina  
ENT: mhm  
CSP2-HCT1: a vegades me parlava en castellà o valencià però jo sempre li contestava [en valencià]  
ENT: (((gest d'assentiment))) vale ... i ara: pos ... feu més en castellà
- 15 CSP2-HCT1: sí  
ENT: mhm  
CSP2-HCT1: típiques brometes: que mos fem entre mon pare i jo:  
CSP2-DCT2: {( @ ) sí:}  
CSP2-DCT3: [ @ ]
- 20 CSP2-HCT1: [no sé,] ara més que res ens les fem en [castellà]  
CSP2-DCT1: [ @ ]  
ENT: mhm, vale ... o sigue és sobretot per a fer broma: o és: en general? ...  
CSP2-HCT1: més: que res: ... broma, però en general també
- 

CSP2-HCT1 apunta com a elements explicatius el rol més actiu de la mare com a *actor* de la política lingüística familiar i el seu canvi des d'un rol mantenidor a un de convergent, i

<sup>3</sup> Tot i ser força excepcionals, aquests casos fan evident l'oportunitat de recerques que ens ajuden a entendre quins sectors de la societat valenciana incorporen usos del català i què els mou a esdevenir-ne *nous parlants* (O'Rourke i Ramallo 2011; O'Rourke i Pujolar 2013; O'Rourke, Pujolar i Ramallo 2015).

també esmenta la tria marcada del castellà com un mecanisme per a efectuar canvis de clau –“típiques brometes”– tot i que hi ha usos del castellà que no s’hi vinculen.

De la seua banda, CSP4-DCT1 incorpora un element suplementari per a explicar l’alternança entre català i castellà amb sa mare, castellanoparlant d’origen però que ha reproduït el català a la llar. Explica que “quan arribe algú, o: que està m’auela per davant i l-da- o sea la mare de ma mare és andalusa i no: anem a parlar en valencià p(er) a que ella no mos entenga i tal”. Per a CSP4-DCT1, la modificació del marc de participació i la incorporació d’interlocutors castellanoparlants afavoreix el canvi al castellà en la comunicació dominant i, eventualment, la tria d’aquesta llengua amb la mare, d’origen castellanoparlant. Aquest mecanisme l’estén a la interacció amb son pare, catalanoparlant d’origen: “en mon pare tam(b)é valencià normalment: tam(b)é puntualment: pues ve algú i igual parlem en castellà: no tenim problema”. Com anirem comprovant, aquests usos reflecteixen una pauta més general que a Castelló limita l’ús del català en la comunicació dominant a situacions en què tots els participants ratificats poden ser categoritzats com a catalanoparlants. En canvi, quan algun dels participants ratificats és categoritzat com a castellanoparlant es tendeix a passar al castellà en la comunicació dominant i a restringir el català a la comunicació subordinada entre participants catalanoparlants i, en alguns casos, fins i tot a passar al castellà en aquest espai. Sostindré que aquesta pauta és un dels trets que diferencia la posició del català a Mataró i Manlleu i a Castelló, i que contribueix a construir el català alternativament com una llengua amb característiques de les *llengües anònimes*, i en concret la validesa per a l’ús públic en interaccions exolingües, o per contra com una d’ús exclusivament endolingüe (Woolard 2008a; 2008b; 2016: 21-38).

Tant en llars catalanoparlants amb dos progenitors d’origen catalanoparlant com, encara més, en llars en què un dels progenitors és d’origen castellanoparlant, el castellà té una certa presència en els usos amb la família extensa. Alguns participants aprofiten l’esment d’usos del castellà amb segments molt delimitats de la família extensa per a recalcar el predomini del català en els usos a la llar i emfasitzar la seua posició de subjecte catalanoparlant. CSP2-DCT4 explica que “jo: en la meua família tota en valencià, tota, {(flux) tota,} menos algun: tio: que és d’allí tam(b)é de Madrid: i: [...] cosins segons, que: [...] per influència dels col·les: ... privats, i coses d’estes jo que sé, que parlen: castellà entre els amics i això: ... però com els vec: poc, o sea: ... valencià, pràcticament valencià @”. En canvi, l’ús del castellà és força més generalitzat en altres casos. CSP1-DCT1 parla català amb gairebé tots els adults de la família extensa però “en les meues cosines: només en les cosines, sempre parle castellà”. En casos com el de CSP4-DCT1, que he tractat adés, s’esmenta tota la branca familiar del progenitor castellanoparlant com a espai d’ús del castellà: “la: família de ma mare, sol parlar en castellà: perquè són andalusos [...] i en la família de mon pare parlem valencià”.

Com ja hem destacat amb dades quantitatives a Sorolla i Flors-Mas (2015), la interrupció de la transmissió del català impacta especialment les llars formades a l’entorn de PLM. Aquests



casos de no reproducció del català es poden situar en un contínuum des de la decisió d'alguns progenitors de no transmetre el català al rebuig de la posició de subjecte catalanoparlant per part d'alguns descendents, amb diferents casos intermedis en què el progressiu decantament dels descendents cap a un rol castellanoparlant mantenidor a la llar no es contrarresta amb una intervenció eficaç sobre les tries per part dels progenitors.

En primer lloc, hi ha casos en què el trencament de la transmissió es produeix si més no aparentment com a conseqüència de la decisió del(s) progenitor(s) catalanoparlant(s). En alguns casos, tots dos progenitors són d'origen catalanoparlant: CSP2-HCS2 explica que “yo: suelo hablar en castellano con mis padres: [...] pero: ... bueno, ellos entre ellos sí que hablan castellano, pero con los demás amigos y: familiares: suelen hablar en valenciano [...] pero: yo suelo hablar en castellano con to(do) el mundo”. Aquest participant es posiciona en un rol castellanoparlant mantenidor que manté estable en tots els seus espais de socialització, a pesar que disposa de contextos que faciliten l'ús del català tant en la família com a l'aula i fins i tot en la socialització amb iguals al poble, on passa molts caps de setmana amb un grup que funciona bàsicament en aquesta llengua. En altres casos, només un dels progenitors és d'origen catalanoparlant. CSP4-DCS1 explica que “el meu pare:: la seua família, que parle valencià [...] però en casa parlem castellà”. En aquest cas, la modificació del marc de participació quan es troben amb la família paterna i la consolidació del català en la comunicació dominant afavoreix un cert ús del català amb el pare: “en mon pare: si estem allí en casa de la meua àvia: sí que parlem valencià però sinó: castellà”. En altres casos, la consolidació del català en la comunicació dominant quan es troben amb la branca catalanoparlant de la família no afecta els usos amb progenitors. Per exemple CSP2-DCS3 explica que “jo a casa: en realitat parle castellà:” amb sa mare, son pare i el seu germà, “però: per part de la família de ma mare: com parlen més valencià: pues amb ells parle valencià”. A més, en aquest cas la relació és força freqüent, perquè “la meua tia: viu en la porta de davant, {( @ ) i ella parle valencià}”. En casos com el de CSP2-DCS3, l'ús del català amb una part de la família extensa, i també l'escolarització en PEV, els permet desenvolupar un sentit d'expertesa i de *permís social* (Woolard 2016: 254) per a parlar el català en la socialització amb iguals, a pesar de l'ús exclusiu del castellà amb la família nuclear.<sup>4</sup> En ocasions també hi ajuda que la branca catalanoparlant de la família provinga d'un poble de les comarques d'interior, cosa que facilita la participació en grups d'iguals que funcionen en català. CSP4-HBI2 ho representa explicant que té “vários contextos”: “ací en el Grau:<sup>5</sup> en ma casa: jo: sempre parle castellà”, però “en casa dels meus avis: p- parle: valencià [...] i: en el meu poble?, tam(b)é: p- parle valencià, però amb tots, amb tots”.

En contrast, hi ha casos en què el membre catalanoparlant d'origen de la PLM sí que ha intentat reproduir el català a la llar però no ha aconseguit consolidar-ne l'ús amb els

---

<sup>4</sup> Això no vol dir, però, que altres parlants els reconeguen aquesta posició de subjecte, com veurem.

<sup>5</sup> CSP4 està ubicat al Grau de Castelló, el districte marítim de la ciutat. Faré referència a “el Grau” de manera ocasional per a singularitzar l'entorn de socialització fora del centre dels participants de CSP4.

descendents. El cas de CSC2-HCT3, que he comentat adés, aporta tres factors clau que van reapareixent ara i adés en aquests casos de “reproducció fallida”. D’una banda, la tendència a l’ús del castellà entre progenitors, molt prevalent en el cas de les PLM, que consolida aquesta llengua en la comunicació dominant a la llar i en legitima l’ús per a adreçar-se al progenitor catalanoparlant. De l’altra, la prevalença del castellà en la socialització fora de la llar, que condueix la majoria de bilingües inicials i també alguns catalanoparlants inicials a posicionar-se en rols castellanoparlants en aquest espai i, en ocasions, a “importar-los” a la llar. L’escolarització en PIP hi podria jugar un paper complementari, en la mesura que la discontinuïtat entre els usos a la llar i a l’escola poden contribuir a una certa “devaluació” del català, però sobretot perquè en general hi troben menys catalanoparlants familiars i la dominància del castellà s’hi fa molt més evident.<sup>6</sup> Per últim, cal destacar la dimensió temporal del rebuig a l’ús del català: en molts casos, el procés d’importació a la llar d’un rol castellanoparlant mantenidor és progressiu i es produeix en paral·lel a trajectòries de posicionament en rols mantenidors també a l’aula i amb iguals. En aquesta dimensió temporal també cal contemplar canvis en la intervenció dels progenitors sobre els usos.

Hi ha casos en què el “fracàs” de la reproducció del català es fa patent perquè apareixen tries divergents respecte de les dels familiars catalanoparlants. CSC1-DCS3 explica que a casa “algunas veces hablan, valenciano y eso [...] mi padre a mí sí, pero yo le contesto en castellano [...] y luego mis abuelos también hablan valenciano”. El següent extracte mostra com, a pesar de la intervenció explícita per a forçar l’ús del català de son pare, i també de l’àvia de l’altra participant, CSC1-DCS4, totes dues s’hi neguen. Per a legitimar aquest posicionament recorren a l’espontaneïtat amb que “els ix” parlar en castellà, a la manca d’expertesa en català i a la idea que quan hi parlen no expressen el seu *auténtic jo*.

Extracte 8.13. Entrevista CSC1-CS-b (dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: ((a CSC1-DCS3)) i tu: en ton pare dius que de vegades te parle valencià?  
 CSC1-DCS3: sí, y m- y me dice: háblame en valenciano o no te contesto @ entonces le hablo valenciano ... pero si nos no  
 5 ENT: vale, però: diries que és en algun moment: en especial o és: sempre intente [que li parles en valencià?]  
 CSC1-DCS3: [cuando se enfada,] cuando se enfada me habla en valenciano  
 ENT: va:le  
 CSC1-DCS4: [@]  
 CSC1-DCS3: [@] ((a CSC1-DCS4)) sí: es verda(d), siempre ... y ya está  
 10 ENT: o sigue en el moment en què: t’està pegant la bronca, diguem  
 CSC1-DCS3: [sí:]  
 ENT: [se cànvie] al valencià i te demane a tu tam(b)é que te:  
 CSC1-DCS3: @  
 ENT: que li parles valencià, no?, però de normal, no:  
 15 CSC1-DCS3: no, de normal: castellà  
 ENT: mhm ... i heu dit en algun: ((a CSC1-DCS4)) t’a:[uela, parlae?]  
 CSC1-DCS4: [mi a- mi] abuela me habla siempre en valenciano: y me dice, pero háblame en valenciano y yo no no no no, que:  
 ENT: @  
 20 CSC1-DCS4: es que parezco:
- 

<sup>6</sup> Com he indicat en l’anàlisi de conglomerats en el capítol anterior, a Castelló més d’un 80% dels bilingües amb progenitors escolaritzats en PEV es decanten cap a perfils amb més ús del català, i en canvi el 60% dels bilingües amb progenitors escolaritzats en PIP es decanten cap a perfils amb més ús del castellà.

---

	CSC1-DCS3: es que suena muy raro
	CSC1-DCS4: sí, pa- [e:]
	ENT: [vos]
	CSC1-DCS4: siempre me equivoco
25	ENT: vos: ah vale ... sempre vos equivoqueu, [quan parleu valencià?]
	CSC1-DCS4: [sí:] ...
	CSC1-DCS3: [entonces:]
	CSC1-DCS4: [- lo pienso] y lo: sé escribir bien, pero: a la hora de expresarme: ((gest de negació))
	[siempre me:]
30	ENT: [ja, te co-] te coste un poquet
	CSC1-DCS4: sí, parezco {{@} tartamuda}
	ENT: ((a CSC1-DCS3)) i tu dius que sone raro, [has dit?]
	CSC1-DCS3: [sí:] ... que no me queda bien, hablar valenciano
	CSC1-DCS4: @
35	ENT: no: no te:
	CSC1-DCS3: no no no ((mira CSC1-DCS4 i CSC1-HCS3)) [no]
	ENT: [però] per què diries que no: ((s'encongeix d'espatlles)) [{{(??) pregunta}]
	CSC1-DCS3: [porque:] estoy acostumbrada a hablar castellano: entonces cuando hablo valenciano: parece que: ¿estoy hablando yo?, entonces:
40	ENT: ja, pareix que no parles tu no?
	CSC1-DCS3: sí, [claro]
	ENT: [que sigue] una a(l)tra persona
	CSC1-DCS3: ((gest d'assentiment))

---

La percepció que només poden expressar-se amb naturalitat en una de les llengües del seu repertori, una idea que remet al *naturalisme sociolingüístic* que analitza Woolard (2016: 30-37), i el recurs a l'espontaneïtat per a justificar els comportaments lingüístics els retrobem en els discursos d'altres participants. CSP3-DBI4 explica que “con mi padre: ... aunque él me hable en valenciano: yo le hablo en castellano porque: me sale solo”, a pesar que “él siempre está: háblame en valenciano, en valenciano [...] pero le hablo en castellano”. Segons CSP3-DBI4, la seua germana gran fa “igual que yo, con mi padre”. Tant la mare com la germana contribueixen, doncs, a consolidar el castellà en la comunicació dominant i actuen com a models d'ús lingüístic que habiliten i legitimen la tria del castellà per a adreçar-se al pare. També CSP2-HCS1 recorre a molts d'aquests elements: “yo lo que normalmente hablo es el castellano, ¿vale? [...] pero::: ... e- el valenciano, en mi casa, e:: mi a- mi familia, o sea mi abuela: mi madre y eso son: valencianas y: *i elles a mi me parlen en valencià* pero yo: a la hora de contestarles pues: les contesto en: castellano porque [...] no sé, me sale”. A més, considera que el català “l'entenc i això però parlar: {(fluix) me: no sé,} me costa més”. En aquest cas, a més, sosté que de menut “pense que sí que li contestae [...] en valencià algunes voltes, però ara: no sé, {(fort) no: ara tam(b)é: a voltes li parle en valencià} i q- [...] alguna vegada de molt, però [...] de molt en quant”.

A cavall entre la no reproducció (aparentment) deliberada del català i els casos en què no se n'aconsegueix consolidar l'ús, hi ha casos en què la no reproducció sembla el resultat conjunt del relaxament de la política lingüística familiar i el posicionament del(s) progenitor(s), que desisteixen de parlar català i/o d'intervenir sobre les tries dels descendents, a mesura que aquests semblen menys disposats a ocupar una posició de subjecte catalanoparlant en l'espai de la llar. En aquest marc hi podem situar el cas de CSC2-HCT3, ja esmentat. També hi podem enquadrar CSC1-DBI4, que explica que “mon

pare: i ma mare: [...] parlen castellà amb, amb el meu germà i amb mi” a pesar que “tinc: familiars, com: els abuelos:” o “els: tios” de la branca paterna “que em parlen valencià i parlem valencià”. A diferència d’ella, el seu germà petit se situa en un rol mantenidor i no ocupa una posició de subjecte catalanoparlant ni tan sols en aquests contextos facilitadors: “no le agrada @ {( @ ) no vol, no vol parlar-lo}”, sosté. La percepció de CSC1-DBI4 és que l’ús del castellà a la llar s’ha anat consolidant amb el pas del temps i a pesar del projecte inicial de reproduir-hi el català.

Extracte 8.14. Entrevista CSC1-BI (quatre xiques, bilingües inicials català-castellà)

- 
- 1 CSC1-DBI4: jo crec que m: de: de petita me parlaven va- més valencià, però pels: pares de ells, [o:]  
 ENT: [mhm]  
 CSC1-DBI4: me parlaven més vale- valencià que ara ... n- no sé, ara {( @ ) ja no me parlen tant,}  
 però [de petita]
- 5 ENT: [mhm]  
 CSC1-DBI4: sí que parlaven valencià, que: [m’arrecor-]  
 ENT: [en casa]  
 CSC1-DBI4: a casa:: i: sí, {(flux) a casa} [ @ ]  
 ENT: [mhm?,] i quan diries, en quin moment diries que ha canviat, [o ha anat: sent a poc a poc o
- 10 aixina]  
 CSC1-DBI4: [pf:: crec que quan va nèixer] el meu germà, que van començar a parlar castellà  
 perquè mon pare i ma mare: parlaven entre ells en valencià  
 ENT: mhm  
 CSC1-DBI4: quan: eso, i amb: mi també parlaven, però: crec que va nèixer el m- el meu germà i
- 15 van començar a: parlar castellà, no sé: {( @ ) no sé què:}
- 

CSC1-DBI4 veu el naixement del seu germà com un punt d’inflexió en què s’introdueix el castellà en els usos amb progenitors i també entre progenitors. En aquest cas, el factor determinant del canvi en la política lingüística familiar sembla tant la decisió dels progenitors com el posicionament del germà, més que no el de CSC1-DBI4 mateixa. En efecte, ella se situa en una posició de subjecte castellanoparlant però adopta rols convergents amb la família extensa i també a l’aula i amb iguals, tot i que no al centre. El cas de CSP1-DCT4 presenta paral·lelismes però també diferències amb el de CSC1-DBI4. Com CSC1-DBI4, aquesta participant limita l’ús del català a les relacions amb la família extensa, “en la meua àvia i: en ma mare a vegades”, tot i que “casi res”. Aquests usos esporàdics amb la mare es produeixen com a conseqüència de canvis en el marc de participació amb la incorporació d’interlocutors catalanoparlants, bàsicament l’àvia i altres membres de la família materna. Com en altres casos, la posició de subjecte castellanoparlant més o menys mantenidora de CSP1-DCT4 s’ha anat consolidant amb el pas del temps, coadjuvada per la convergència al castellà de la mare: la participant situa aquest canvi en la transició a secundària, un moment en què també ha efectuat un canvi de rol en la interacció amb iguals, des d’un posicionament convergent a un de mantenidor.

Extracte 8.15. Entrevista CSP1-CT-PIP (dues xiques, una catalanoparlant inicial i una bilingüe inicial català-castellà)

- 
- 1 ENT: ((a CSP1-DCT4)) tu que parles u- un poquet en valencià un poquet en castellà en ta mare, en algun moment li parlaes més valencià que ara:?, o:  
 CSP1-DCT4: de menuda  
 ENT: mhm?
-

---

5	CSP1-DCT4: de menuda més valencià ENT: ((gest d'assentiment)) CSP1-DCT4: ara més castellà ENT: mhm, i quan:: [però t'arrecordes del moment] CSP1-DCT4: [i el meu germà igual]
10	ENT: en què: vau canviar un poquet?, o: o ha sigut: CSP1-DCT4: no: ha sigut aixina: de repent, [no sé] ENT: [mhm] CSP1-DCT4: però més quan vaig: vindre ací a l'institut ... ja més castellà ENT: mhm
15	CSP1-DCT4: i no sé el per què, però: ((mira ENT)) ... no sé ENT: o sigue quan vas arribar a l'institut vas començar a parlar CSP1-DCT4: [sí:] ENT: [més castellà] tam(b)é a casa CSP1-DCT4: sí ((gest d'assentiment))
20	ENT: i: per què diries que: que pot ser? CSP1-DCT4: no ho sé ... CSP1-DBI1: @ ENT: [mhm] CSP1-DCT4: [perquè:] en el meu germà parlae valencià, jo també, però: ara tam(b)é parle castellà,
25	no sé ha sigut a: no sé ((gest de negació))

---

Deixant de banda els casos de no reproducció o de reproducció fallida, en la resta de llars formades a l'entorn d'una PLM s'ha aconseguit en línies generals reproduir les dues llengües, que es fan servir amb els progenitors respectius. La majoria d'aquests bilingües inicials situen els usos a la llar com a base de l'expertesa, el permís d'ús i la disponibilitat per a parlar el català i el castellà, a pesar que la segona predomine clarament en els usos amb iguals. En casos puntuals com el de CSP3-DBI2, que explica que “mon pare sempre m'ha parlat valencià [...] i ma mare castellà [...] entones: soc: totalment bilingüe”, els usos a la llar serveixen també per a reivindicar una posició de subjecte “bilingüe” que s'identifica amb la flexibilitat i la capacitat d'adaptació a les preferències dels altres, sense privilegiar cap de les dues llengües. A més, CSP3-DBI2 sosté que una vegada s'ha establert la tria amb un progenitor es manté força rígida i relativament inafectada pel marc de participació.

**Extracte 8.16. Entrevista CSP3-BI-PEV (tres xiques i un xic, bilingües inicials català-castellà)**

---

1	CSP3-DBI2: en mon pare: sempre sempre sempre valencià ENT: mhm CSP3-DBI2: des de ben petita: o hi ha vegades que: és que: e: en el meu germà jo parle castellà: hi ha vegades que estem els tres a la conversació: i li dic ((mira ENT)) ((nom germà CSP3-DBI2)),
5	<i>cállate</i> ((mira CSP3-HBI1)) bueno, c- continua parlant papá: i escomence:: ENT: mhm CSP3-DBI2: a parlar en ell castellà: i en: ENT: mhm, vale en la situació en què ja [n'hi han:] CSP3-DBI2: [sí]
10	ENT: una a(l)tra persona ja s'e:mbolique un poquet CSP3-DBI2: no no no: és a dir, jo parle en mon germà perfectament castellà i no me lie al parlar en: [mon pare: {(fluix) en valencià}] ENT: [vale ((gest d'assentiment)) o sique que és:] que és automàtic CSP3-DBI2: [{{@} sí::}]
15	ENT: [una persona] una llengua

---

Com mostra aquest cas i altres, l'èxit de la reproducció del català i l'ús d'aquesta llengua amb el progenitor d'origen catalanoparlant no garanteix que es parle amb germans. Lògicament, l'ús del castellà és pràcticament exclusiu entre descendents de catalanoparlants

d'origen o de PLM que no han volgut/pogut reproduir el català a la llar, però també entre la gran majoria de descendents de PLM que sí que l'han reproduït. A Mataró i Manlleu, en aquests casos els usos amb germans sembla que es decanten cap a la llengua predominant en els centres educatius i altres espais de socialització amb iguals. A Castelló, donada la preeminència del castellà en els usos amb iguals en tots els centres, no sorprén que els usos amb germans s'hi decanten clarament. En aquest marc, la intervenció dels progenitors ofereix resultats minsos: com apunta CSP1-DBI1, “en mon germana: a ve- ma mare mos obliga a: parlar el valencià [...] però no: ... no mos agrae, entonces parlem en castellà”. Sense perdre de vista aquesta tendència general, es poden assenyalar també algunes (poques) excepcions. CSP2-HBI3 parla castellà amb sa mare i la família materna i català amb son pare i la família paterna, però també amb la seua germana. Hi ha un altre bilingüe inicial, CSC2-HBI3, que parla català amb sa mare i amb un dels seus dos germans. En aquest cas s'ha produït un procés de reestructuració familiar, amb la separació i el posterior trasllat del pare a Madrid, que n'és originari i on ha tingut tres filles amb una altra parella. CSC2-HBI3 explica que “castellà, amb: les meves tres germanes?, tam(b)é: castellà, perquè són de Madrid, i: el meu germà major, parle valencià, en el:: en el mitjà, parle castellà”. Finalment, també representen una excepció tres dels quatre participants a l'entrevista CSP4-BI-PEV, que parlen català amb la mare i els germans i castellà amb son pare –cal descomptar-hi, ací, el cas de CSP4-HBI1, per defunció del pare.

De nou, l'anàlisi del marc de participació i la posició del català i el castellà en la comunicació dominant a la llar proporcionen pistes per a interpretar aquesta divergència. En la majoria de llars formades a l'entorn d'una PLM, i a pesar de l'ús del català amb un dels progenitors, sembla que el castellà es consolida com a llengua de la comunicació dominant, amb el conjunt dels participants, i el català es restringeix generalment a la comunicació subordinada, entre participants categoritzats com a catalanoparlants. CSP2-DBI2 hi fa referència quan sosté que “quan estem en conjunt: sí que sol- me solc dirigir a ma mare: aleshores parle castellà [...] però si me dirigisc a mon pare jo parle valencià sempre”. L'ús del castellà entre progenitors, el patró hegemònic entre les PLM de la mostra, contribueix a la consolidació del castellà en la comunicació dominant. Tot plegat indica a infants i adolescents que el castellà és una llengua apropiada per a adreçar-se al conjunt dels participants, incloent els germans i també, en ocasions, el membre catalanoparlant de la parella.

En canvi, en els casos en què es consolida l'ús del català amb germans sembla que l'espai de la comunicació dominant a la llar l'ocupa el català o que aquesta posició està com a mínim en disputa. L'entrevista CSP2-BI-PIP en proporciona un exemple. Una dels participants, CSP2-DBI3, representa el cas més típic i explica que “jo: parle, en: en ma mare i en el meu germà en castellà: i en mon pare: en valencià” i esmenta de passada que “mons pares entre ells parlen en castellà”. En canvi, CSP2-HBI3 explica que “mon pare li parle valencià a ma mare, però ma mare li conteste {{@} en castellà}”, i sosté que d'aquesta manera

“s’apanyen”. Caldria veure fins a quin punt aquesta tria divergent és constant, però indica d’alguna manera que cap dels dos no cedeix l’espai de la comunicació dominant a l’altra llengua. En aquest marc, el català té unes certes possibilitats de consolidar-se en la comunicació dominant i això pot haver afavorit una tria força inusual del català amb la germana. En el cas de CSC2-HBI3, un altre d’aquests casos “excepcionals”, arran de la separació dels seus pares el català s’ha pogut consolidar com a llengua de la comunicació dominant a la llar per la presència de la mare, membre catalanoparlant de la PLM. L’absència del pare és també clau en la consolidació del català a la llar de CSP4-HAL1: “jo parle en: en ma casa: [...] en valencià [...] i: m: en l’única que parle castellà és en m- m’auela per part de: de pare però: sempre parle valencià jo” –tot i que “en els amics: castellà”. Dues participants de la mateixa entrevista també parlen català amb la mare i els germans i limiten l’ús del castellà als pares, que d’acord amb la seua visió ocupen una posició relativament perifèrica: “en casa: valencià sempre [...] menos en mon pare però: [...] tota la vida parlant valencià”, diu CSP4-DBI1; en paral·lel, CSP4-DBI2 explica que “jo en ma casa parle valencià: menos en mon pare castellà”.

Hi ha altres factors que també diferencien en certa mesura aquests casos dels més generals, en què es consolida l’ús del castellà amb germans. D’una banda, en quatre dels cinc casos considerats, descomptant-hi el de CSP2-HBI3, són les mares les membres catalanoparlants de la parella. Hi ha autors que han sostingut que, en general, els pares tenen un menor influx en la socialització lingüística dels infants, i resultats com els de Querol (2000: 111-113) apunten que en el context valencià les mares catalanoparlants tenen una mica més d’èxit a l’hora de reproduir el català. Amb tot, l’anàlisi dels casos de reproducció fallida i exitosa del català en PLM de la mostra qualitativa no mostra diferències considerables en funció del gènere, ni tampoc ho fan les dades quantitatives.<sup>7</sup> També es poden assenyalar certs factors extrafamiliars. En tres dels cinc casos els estudiants estan escolaritzats en PEV, cosa que pot afavorir una certa continuïtat entre els usos a la llar i a l’aula i que pot contribuir a legitimar i assignar valor a aquest recurs lingüístic. Tant els resultats de Baldaquí (2003) com l’anàlisi quantitativa de la tesi apunten que els usos i les identifications lingüístiques dels bilingües inicials semblen especialment sensibles al programa lingüístic. Amb tot, dos d’aquests participants, CSP2-HBI3 i CSC2-HBI3, han estat escolaritzats sempre en PIP. A més, en la mostra qualitativa són una clara majoria els participants fills de PLM i escolaritzats en PEV que parlen només castellà amb germans; i hi ha fins i tot casos

---

<sup>7</sup> En la mostra quantitativa hi ha 55 parelles formades per una mare d’origen catalanoparlant i un pare d’origen castellanoparlant i 39 parelles formades per un pare d’origen catalanoparlant i una mare d’origen castellanoparlant. La freqüència amb què reproduïen només el català, les dues llengües o només el castellà és molt similar amb independència de la composició de la parella, tot i que el percentatge de transmissió exclusiva del català és lleugerament superior quan és la mare el membre catalanoparlant de la parella. En emparellaments de mare catalanoparlant i pare castellanoparlant, un 12,7% reproduïen només el català, un 43,6% les reproduïen totes dues i el 43,6% restant reproduïen només el castellà. En emparellaments de pare catalanoparlant i mare castellanoparlant, un 7,7% reproduïen només el català, un 43,6% les reproduïen totes dues i el 48,7% restant reproduïen només el castellà. Noteu també l’atracció de les PLM cap a la reproducció exclusiva del castellà, que ja hem destacat a Sorolla i Flors-Mas (2015).

de reproducció fallida del català entre estudiants escolaritzats en PEV. Finalment, i donat que no hi ha diferències rellevants en la condició lingüística dels centres i que el castellà sempre predomina en els usos amb companys de classe, també sembla rellevant l'existència d'espais de socialització fora de la llar i les aules que funcionen en català. Aquest és el cas de CSP4-DBI2, que explica que “quan vaig al poble: valencià també, i ací castellà [...] i allí sempre parle valencià: però quan estem ací: en els meus amics i tal castellà”. També CSP2-HBI3, un adolescent amb hàbits de socialització poc convencionals, esmenta espais com la parròquia en què parla sobretot català: “fora de casa: jo: perquè: tinc moltes amistats majors, i en tots parle: valencià quan anem als: a la parròquia, pues valencià, e: a tots a casi tots els puestos valencià [...] a pocs puestos parlem: ... parle el castellà”.

Per a tancar l'anàlisi de les llars formades a l'entorn d'una PLM, cal destacar que els usos lingüístics amb la família extensa solen estar marcats per l'ús del català amb una de les branques familiars i del castellà amb l'altra. Això no obstant, l'ús del castellà amb la família extensa d'origen castellanoparlant sol ser més consistent que el del català amb la d'origen catalanoparlant, en què s'escolen més sovint alguns usos del castellà. A més, hi ha percepcions contrastades de l'impacte dels usos en la família extensa sobre els usos amb membres de la família nuclear. CSP2-HBI1 explica que parla català amb tots dos progenitors però matisa que “tinc una part de la fa- una família que és molt valenciana i una altra part que tam(b)é que és molt castellana”, originària de Conca i que ha escolaritzat els cosins en PIP: “sempre han anat en línia castellana”. En general, percep que “valencià no saben casi res”, i explica que en aquest marc ell hi parla sobretot “castellà, perquè: si per exemple estem units, és que: tam(b)é quede un poc malament, tots parlant castellà [...] i jo me: a- comence a parlar valencià amb els meus pares, i parlem castellà per a que tot el món s'entere i tot això”. De nou, la incorporació d'interlocutors castellanoparlants provoca un canvi de tria en l'espai de la comunicació dominant i també, pel que sembla, en la comunicació subordinada entre CSP2-HBI1 i els seus progenitors. Per contra, les xiques que participen a CSP2-BI-PEV no detecten aquest tipus de canvis. CSP2-DBI2 sosté que “jo quan estic reunida: me done igual si és per part de la família de ma mare que parle castellà: o per la de mon pare, jo: si me dirigisc a mon pare jo li parle valencià sempre”. De fet, però, sembla que si no percep discontinuïtats entre els usos amb la família nuclear i els usos amb la família extensa és perquè en tots dos espais l'ús del català es limita a la comunicació subordinada amb son pare, un tipus d'ús més admissible en situacions de contacte exolingüe. La restricció del català a la comunicació subordinada apareix de manera més clara en el cas de CSP2-DBI1, que a més no pot presuposar habilitats passives en català a la família del pare, de Gran Canària: si “tinc que parlar en ma mare a soles, jo: parle valencià, però: si: incluïm en la conversació a gent que no parle valencià: jo: els parle en castellà”.

Situant-nos en tercer lloc en les llars castellanoparlants, cal dir que es tracta d'espais marcats per usos força més homogenis que les llars catalanoparlants i sobretot que les que es



formen a l'entorn de PLM. Sense aparents excepcions, aquests usos són a la base de la seua expertesa i autoritat en l'ús d'aquesta llengua i els serveixen per a construir una posició de subjecte castellanoparlant que posteriorment poden desenvolupar, sense discontinuïtats remarcables, en els usos amb companys de classe i altres iguals. L'aprenentatge del català a l'aula no sembla que afecte en essència aquesta posició. Així ho implica CSC1-DCS1 quan sosté que “no soc valencianoparlant, no parle en casa ni res” tot i que “estudie [...] a classe valencià”. L'ús del castellà a la llar també es mobilitza en alguns casos per a justificar la preferència i la identificació amb aquesta llengua. En la mateixa entrevista, CSC1-HCS2 explica que prefereix “el castellano, porque es lo que llevo hablando des de pequeño”. Un altre participant, CSP2-HCS3, que a més d'identificar-se fortament amb el castellà es posiciona en un rol mantenidor a l'aula i en la interacció amb iguals, explica que “mi lengua materna siempre ha sido el castellano, con mi familia: [...] y con mis amigos y todo eso siempre hablo en castellano”.

Es tracta amb tot d'un grup heterogeni pel que fa a l'origen geogràfic familiar. A les llars castellanoparlants hi trobem tant participants fills de progenitors nats a Castelló, ja siga en el si de famílies autòctones que han interromput la transmissió del català o de famílies provinents d'altres territoris de l'Estat; fills de parelles amb un progenitor nat a Castelló i un nat a la resta de l'Estat; fills de parelles formades per dos progenitors nats a la resta de l'Estat i també alguns pocs participants nats a la resta de l'Estat; hi trobem, finalment, participants nats a diferents països de Llatinoamèrica en el si de famílies castellanoparlants. Quan cap dels progenitors és nat a Castelló o a la resta de TLC la presència del català a la llar és residual, com indica també l'anàlisi quantitativa. És força explícita en aquest sentit la descripció dels usos a la llar de CSP2-HCS3, de progenitors nats a Andalusia: “en mi casa yo hablo castellano: con mis padres y: lo que son con los demás familiares y todo eso también hablo en castellano y ellos se hablan entre ellos en castellano”. Els usos també són molt homogenis en llars amb dos progenitors nats a Castelló però en el si de famílies provinents d'altres territoris de l'Estat, com indica CSP1-DCS6 quan explica que a la llar hi parla “castellano, con todos”, “siempre”, també amb els membres de la família extensa que “no saben nada de valenciano, porque: mis abuelos son todo- [...] de: ¿la Mancha?”.

En les llars castellanoparlants, la incorporació d'usos del català és molt limitada. Es pot parlar del cas de CSP2-DCS6, nascuda a Mèxic com els seus pares, que estan separats. Explica que “mi madre está casada con un hombre, vale, y: tiene una familia que sí que habla el valenciano, entonces: [...] con ellos sí que hablo valenciano, porque: no sé, son de aquí, y: hablan en valenciano, pues: [...] les hablo en valenciano pero {(??) muy poco}”. L'impacte sobre els usos en la família extensa és escàs, en el seu cas, però l'impacte sobre els usos en la família nuclear és pràcticament insignificant: sa mare i el seu padrastre parlen castellà entre ells, i ella també els hi parla. A més, hi ha castellanoparlants familiars que incorporen usos puntuals del català amb germans com a estratègia de familiarització. Per als participants a CSP1-CS-PIP-b, aquest ús es produeix bàsicament a demanda dels germans.

- 
- 1 CSP1-HCS5: tenc una: germana  
 ENT: mhm  
 CSP1-HCS5: que a vegades, e:: m'a- le: me: demana, que:: ntx que le parle en valencià per a què  
 [1 millorem: els dos, mhm]
- 5 ENT: [1 per a practicar, mhm] [2 vale]  
 CSP1-DCS6: [2 mi he-] mi hermana también me lo:  
 CSP1-HCS5: @  
 CSP1-DCS6: me [lo dice a veces]  
 ENT: [però tu no]
- 10 CSP1-DCS6: pero no  
 ENT: @  
 CSP1-DCS6: yo no quiero [1 @@] [2 @@]  
 CSP1-HCS5: [1 @@]  
 ENT: [1 @@] [2 {( @ ) tu passes, no?,}] vale
- 15 CSP1-DCS6: @
- 

CSP1-DCS6 rebutja també aquests usos puntuals, un posicionament que coincideix amb l'adopció d'un rol castellanoparlant mantenidor a l'aula i amb iguals i també en l'entrevista, en què parla només castellà. En altres casos com el de CSP4-DCS3, aquests usos molt contextualitzats i clarament orientats a l'activitat acadèmica sorgeixen per iniciativa de “las dos: es una cosa mútua”: “con mi hermana a veces sí que hablo valenciano: [...] para practicar y eso [...] que es pequeña”, explica. En altres casos, com el de CSP3-DCS2, aquests usos apareixen fruit de la recomanació dels mestres: explica que a casa parla “castellano pero con mi hermana pequeña e:: valenciano, porque: nos dijeron también en el colegio era bueno [...] porque: como empezaba a hablar el idioma y todo eso”, però només hi parla català “en algún momento [...] si estuviera así siempre: tampoco me acordaría [...] de hablar valenciano”. Encara en l'espai de la família nuclear, CSP4-HCS1 fa referència a usos puntuals del català amb son pare, amb qui habitualment parla castellà. Nascut a Tarragona en el si d'una família originària d'Andalusia, son pare “va: aprendre un poquet, e: en el carrer”, el català. CSP4-HCS1 explica que només hi parla aquesta llengua “quan estem:: [...] amb el futbol per exemple sí, a vegades [...] i per exemple quan:: ma mare ja s'ha anat a dormir i per exemple estem els dos veent la tele: en el saló”. Aquesta tria marcada del català situa l'esdeveniment en una clau de proximitat i contribueix a construir una relació entre pare i fill que s'articula, a més, a l'entorn d'activitats pròpies d'una certa noció de masculinitat. L'absència de la mare és doncs crítica, perquè modifica el marc de participació i habilita la tria del català i alhora els permet orientar-se cap a activitats típicament masculines. Deixant de banda aquests usos, poc o molt anecdòtics, l'ús del català es limita per norma general a la família extensa, ja siga amb algun(s) dels avis, ja siga per aparellaments de membres de la família extensa amb catalanoparlants. Per exemple, CSP1-DCS4 parla català amb un cosí “porque:: su: madre, sí que: es valenciana de aquí [...] y entonces hablan en valenciano”.

En comparació amb Manlleu, l'origen dels al·loglots familiars de Castelló és més divers, tant a la localitat en conjunt com en la mostra de l'estudi. En la mostra qualitativa en concret el col·lectiu amb més representació és el d'origen romanés, amb 8 participants en

total, seguit del d'origen marroquí, amb 7 participants. S'hi inclouen, a més, tres estudiants nascudes a Nigèria, França i el Brasil, respectivament, i un descendent d'una PLM nipocastellana, CSC1-HAL1: sa mare és nascuda al Japó, son pare a Múrcia, però ell ha nascut i ha viscut sempre a Castelló. Tots els estudiants d'origen romanés de la mostra tenen el romanés com a llengua inicial tret d'un hongaresòfon, CSP3-HAL2, nascut en una ciutat propera a la frontera amb Hongria. Cinc dels 7 marroquins són descendents d'amazigòfons, però dos d'aquests –CSP1-HAL2 i CSP1-HAL4– afirmen que els han transmés principalment l'àrab marroquí, que és també la llengua inicial de la resta.<sup>8</sup> Les participants francesa i brasilera tenen el francès i el portugués, respectivament, com a llengües inicials. La nigeriana és parlant de pidgin nigerià,<sup>9</sup> que ella anomena *Broken English*. Tanmateix, la llengua de la seua comunitat d'origen, que abans d'emigrar parlava només amb els seus avis, és l'edo,<sup>10</sup> també anomenat bini, que és el nom que fa servir ella. De la seua banda, CSC1-HAL1 s'autocategoritza en l'enquesta com a bilingüe inicial castellà-japonés. També a diferència de Manlleu, on són majoria els estudiants nascuts a Catalunya, a Castelló tots excepte dos són nascuts en els seus països d'origen.

La llar es configura com l'únic espai de socialització en què encara predomina l'ús de les llengües immigrants. Tanmateix, i a pesar de l'arribada recent, en la majoria de casos s'hi han incorporat alguns usos del castellà, la llengua majoritària a la ciutat i que vehicula la immensa majoria de relacions exolingües, entre autòctons i al·lòctons i entre al·lòctons de diferents orígens i llengües familiars. Si ens centrem en primer lloc en els usos amb progenitors, cal dir que 14 dels 19 participants hi parlen les llengües immigrants en exclusiva. En concret, són 5 dels 7 estudiants d'origen marroquí, 6 dels 8 estudiants d'origen romanés, i les tres participants nascudes a Nigèria, França i el Brasil. Tot i que sovint es representa els progenitors com els principals actors que intervenen en les tries per a assegurar la reproducció de les llengües immigrants, hi ha estudiants com CSP1-HAL6 que també es posicionen com a actors d'aquesta política lingüística familiar i que expressen la seua voluntat de mantenir la llar com un espai poc o molt monolingüe.

Extracte 8.18. Entrevista CSP1-AL-PIP (una xica, anglòfona inicial, i una xica i dos xics, romanesòfons inicials)

---

1 CSP1-HAL6: pues: jo parle: només en: ... en: romanés  
 ENT: mhm?  
 CSP1-HAL6: perquè:: no sé, em sent millor amb, en parlant amb els meus pares en romanés, i::

---

<sup>8</sup> A banda de la major presència relativa d'arabòfons, una diferència respecte de Manlleu és que els estudiants d'origen amazigòfon anomenen “bereber” la llengua, mentre que en tot el corpus de Manlleu només es troben dues ocurrences del terme “berber” i tres de “bereber”: “amazic” i també “marroquí” hi senyoregen clarament quan hi fan referència. Cal dir, amb tot, que els participants d'origen amazigòfon de Castelló tenen un coneixement força precís de les diferents varietats dialectals de l'amazic del Marroc i de la seua localització geogràfica, així com dels esforços d'estandardització –a l'entrevista CSP1-AL-PEV comenten l'intent d'establiment d'una varietat supradialectal de la llengua, que anomenen en clau irònica “bereber remix”– i també de canvis recents en l'estatus legal de la llengua al Marroc.

<sup>9</sup> Vegeu ‘Pidgin, Nigerian’ a *Ethnologue*: <https://www.ethnologue.com/language/pcm> (última consulta: 06/04/2016).

<sup>10</sup> Vegeu ‘Edo’ a *Ethnologue*: <https://www.ethnologue.com/language/bin> (última consulta: 06/04/2016).

---

	molt: <i>de vez en cuando</i> , e: [parle un poquet]
5	CSP1-HAL5: [{{(fluix) de vegades}] CSP1-HAL6: en castellà ENT: mhm? CSP1-HAL6: però:: molt de vegades ENT: vale ((gest d'assentiment)) i quan diries, que els parles en castellà?
10	CSP1-HAL6: [pues::] ENT: [o sigue és en] algun moment en especial?, [o:] CSP1-HAL6: [en un] moment en especial, quan: per eixemple no sé dir una paraula: una paraula en romanés? ENT: mhm
15	CSP1-HAL6: o:: o en valencià, o en altra llengua: se ho pregunte: en castellà ENT: ((gest d'assentiment)) CSP1-HAL6: i aleshores ells: si ho saben m'ho diuen

---

Tanmateix, fins i tot en aquests casos es parla d'usos puntuals del castellà que els serveixen per a cobrir certes “llacunes” en les llengües immigrants, en procés d'atrició o bé adquirides de manera incompleta. En els discursos dels estudiants, això es concreta en referències a pràctiques de “barreja” lingüística com les que he analitzat a Manlleu. Per exemple, un altre participant a CSP1-AL-PIP, CSP1-HAL5, explica que amb els seus pares hi parla “en romanés, però:: ntx, ho mescle a vegades amb el castellà, el que no: [...] alguna: expressió, o alguna cosa”, i sosté que els seus pares també recorren a aquestes alternances: “tam(b)é mesclen un poc [...] no tant com jo però tam(b)é”. Com hem vist a Manlleu, el recurs al castellà els permet gestionar una pèrdua d'expertesa que genera una certa “angoixa” als progenitors. CSP3-HAL2 explica que a la llar hi parla hongarés perquè “el meu pare: ... diu que: tinc que parlar-ho, {{(èmfasi) parlar-ho}} per a: per a que no: no se m'oblida [...] entones: doncs: parle amb ells, hongarés”, tot i que amb la seua germana hi parla en castellà. Com en el cas de CSP3-HAL2, també el pare de CSP4-HAL2 i CSP4-HAL3, germans bessons i amazigòfons inicials, intervé sobre les seues tries perquè parlen l'amazic a casa i manté l'amazic quan s'hi adreça. En general, però, ells només el parlen amb la mare.

**Extracte 8.19. Entrevista CSP4-AL-PEV (tres xics, amazigòfons inicials)**

---

1	ENT: li parleu castellà al vostre pare: però sempre li heu parlat castellà? CSP4-HAL3: [sí ((gest d'assentiment))] ENT: [o en algun] moment ha canviat, [1 això] CSP4-HAL3: [1 ntx]
5	CSP4-HAL2: [1 en algun] moment sí que he canviat, [en algun moment] CSP4-HAL3: [jo no] CSP4-HAL2: però ENT: mhm ... però normalment: [1 xxx] CSP4-HAL2: [1 sí, però no-]
10	CSP4-HAL3: [1 ell em] contesta: en bereber ... i [1 {{(}) jo en castellà}] [2 @@] CSP4-HAL1: [1 @@] [2 @@] ENT: [2 ah, vale vale vale,] però és que vosatros li parleu: castellà CSP4-HAL3: [sí] ENT: [i ell] vos conteste en bereber
15	CSP4-HAL3: ((gest d'assentiment)) ENT: mhm ((gest d'assentiment)) CSP4-HAL2: però és que: jo m'estic acos- e: estic acostumat, és que des de xicotet: em parle amb ell: ... e: en castellà, no sé per què ENT: mhm
20	CSP4-HAL2: i así {{(}) m'he quedat} [ @] ENT: [vale] CSP4-HAL2: però ell em diu, parla'm en: en bereber, i jo no CSP4-HAL1: [ @ @]

---

---

	ENT: [((gest d'assentiment))]
25	CSP4-HAL2: {(flux) no sé per què} ((gest de negació)) ps, és así i avant CSP4-HAL3: [ @ ] ENT: [però:] a la vostra mare sí que li parleu [en:] CSP4-HAL3: [sí] CSP4-HAL2: sí
30	ENT: per què creeu, que és això? CSP4-HAL1: alpargata CSP4-HAL3: [((@) no sé)] CSP4-HAL2: [perquè ella:] no entén molt bé [1 el castellà] CSP4-HAL1: [1 ((a CSP4-HAL3)) {( @ ) espargata}] [2 @ ((gest de pegar amb una espardenya))]
35	ENT: [2 mhm] CSP4-HAL2: entonces li, [1 li parle:] [2 en bereber] CSP4-HAL1: [1 ((a CSP4-HAL3)) {( @ ) una xanqueta}] [2 @ @] [3 @ @] [4 @ @] CSP4-HAL3: [2 @ @] [3 @ @] [4 @ @] [5 @ @] ENT: [3 {( @ ) vos tiren la xancla,} [4 si li parleu castellà?]]
40	CSP4-HAL2: [4 qué va:] [5 @ @] CSP4-HAL1: [5 {( @ ) qué va hombre,} no] [1 @ @] CSP4-HAL2: [1 @ @] CSP4-HAL3: [1 @ @] ENT: [1 @ @]

---

Més enllà de la referència irònica a l'ús de l'espardenya per a castigar-los per la tria del castellà, és clar que tant el pare com la mare s'impliquen en la reproducció de l'amazic. Amb tot, cal tenir en compte que CSP4-HAL2 i CSP4-HAL3 arriben a la ciutat amb tot just un any: tota la seua trajectòria lingüística s'esdevé, per tant, en un context en què l'amazic és una llengua minoritària i restringida a l'espai de la llar. En aquest marc, es poden consolidar tries divergents entre (un dels) progenitors i els descendents que, com hem vist adés, també es produeix en el cas de PLM català-castellà.

A més, cal dir que a banda de la intervenció més o menys explícita sobre les tries, el gènere dels progenitors condiciona les oportunitats d'aprenentatge i de pràctica de les llengües locals i això acaba afectant també el seu grau de penetració en els usos a la llar. Quan ha d'explicar la diferència en les tries amb son pare i sa mare, a CSP3-HAL2 no se li escapa que sa mare “no entén molt bé el castellà”. S'expressa en termes semblants CSP1-DAL2 quan explica que “amb: la meua mare és més: romanés, perquè ella: ... entén castellà però no:: no parla mai, en casa, però: el meu pare sí que:: se: ((s'encongeix d'espatlles)) entén millor el castellà: i hi ha vegades que: mesclen els: dos idiomes”. A més, apunta que també els progenitors poden participar en la incorporació del castellà a la llar: “fa uns quants anys que: el meu pare va: va tindre més companys, i va poder practicar [...] el castellà, i: i hi ha expressions, que: li agraden: en castellà: i: sí que parla, però: la majoria és romanés”.

En llars formades a l'entorn d'una PLM, com és el cas de l'estudiant d'origen nipocastellà CSC1-HAL1, la manca de competència en japonés del membre castellanoparlant de la parella pot limitar el grau d'ús efectiu d'aquesta llengua entre la mare i els fills, i posar en risc la reproducció del japonés. En efecte, la consolidació del castellà com a llengua de la comunicació dominant en situacions amb participació de tota la família limita l'ús del japonés als moments en què mare i fill estan sols.

- 
- 1 CSC1-HAL1: bueno con mi madre, si: estamos: ella y yo así: sin nadie más, sí, sí sí que le suelo hablar en japonés:  
ENT: mhm
- 5 CSC1-HAL1: bueno e- ella me suele hablar en japonés y yo le: también le respondo en japonés  
ENT: vale, o sigue és quan esteu més bé: sols, no?  
CSC1-HAL1: sí porque mi hermano: no lo entiende demasiado:  
ENT: ((gest d'assentiment))  
CSC1-HAL1: y mi hermana nunca le ha interesado mucho  
ENT: @ vale, entonces és:
- 10 CSC1-HAL1: y mi padre apenas: apenas sabía {(flux) pero:}  
ENT: ((gest d'assentiment)) [mhm]  
CSC1-HAL1: [creo que] intentó aprenderlo, pero {(flux) la cosa no fue bien}
- 

De fet, en el cas de CSC1-HAL1 més que de reproducció cal parlar d'un aprenentatge tardà i més o menys autònom del japonés i d'una certa (re)activació de l'ús amb la mare que no s'ha produït en el cas dels germans. Com explica, “ahora sí que hablo mucho más japonés que cuando era pequeño porque ahora sé, {(èmfasi) evidentemente} mucho mucho más [...] de pequeño pues: s- solía hacer las frases que me sabía de memoria y ya está”. Ha estat doncs de més gran, i sembla que a iniciativa pròpia i amb la complicitat de la mare, que CSC1-HAL1 ha començat a assolir una certa expertesa en japonés a partir, entre altres, de classes particulars a partir dels “diez doce años”, quan “me puso una profesora” que “estuvo tres meses en nuestra casa y me enseñó: ... bastante”; del seguiment de sèries d'*anime* en versió original, que “tienen un lenguaje más, más fácil y ninguna trama demasia(d)o difícil así que: son perfectos” per a aprendre la llengua; i també finalment d'una estada curta amb la família del Japó, novament a iniciativa pròpia: “lo elegí yo, más bien”, explica, “me fui a vivir tres semanas: con los familiares allí en Japón”.

Si passem a tractar els usos amb germans s'hi observa un canvi significatiu, especialment en el cas dels participants d'origen marroquí. Tots aquests participants parlen castellà amb germans i només dos mantenen certs usos de l'àrab o l'amazic amb (algun dels) germans, cosa que contrasta amb el manteniment de l'àrab i l'amazic amb progenitors en cinc dels 7 casos. Aquest contrast es fa patent, per exemple, quan CSP1-HAL1 explica que “con mis hermanos hablo en castellano siempre [...] pero mi padre: y:: mi madre: en árabe *i avant*”. Pel que fa als usos parcials de l'amazic i l'àrab amb germans, CSP4-HAL1 explica que encara parla amazic ocasionalment amb el seu germà gran però que, en canvi, només parla castellà amb el menut. N'hi ha un altre, CSP1-HAL4, que limita l'ús de l'àrab amb la germana a un ús estratègic com a “codi secret” quan els interessa ocultar informació a espectadors que poden escoltar subreptíciament la conversa: “quan: no vull que: m'antenguen, en: àrab”, tot i que en general en l'espai públic –“per el carrer”– hi parla “en: espanyol”. Com veurem, l'ocultació d'informació és una de les inferències que desencadena la tria audible de les llengües immigrants en l'espai públic, fins i tot quan els parlants exolingües en posició d'escolta subreptícia no són participants ratificats de la interacció.

Com a Manlleu, l'edat, el moment d'arribada i el temps d'estada a la societat d'acollida apareixen com a factors clau en la incorporació d'usos del castellà o en el manteniment de les llengües immigrants amb germans. CSP1-HAL1, que adés afirmava que només hi parla castellà, matisa després que “menos a mi hermana que tiene: unos veinte años por ahí: bueno veinteuno [...] y hablo en, con ella en esto: en árabe”. CSP4-HAL2 i CSP4-HAL3, els germans bessons de qui ja he parlat, sostenen que les seues germanes grans parlen amazic “entre elles” i que “amb nosaltres: a vegades bereber, a vegades po- e: el castellà”. Un altre participant, CSP3-HAL1, també parla sobretot castellà amb el seu germà menut, ja nascut a Castelló. En aquest cas, però, des del seu rol de germà gran s'implica com a actor de la política de reproducció de l'àrab i explica que “el meu germà, que és més petit, e: quasi sempre està parlant castellà [...] i a vegades, e: intentem que: parle en àrab també [...] per a que no se li oblide”. Aquest posicionament de CSP3-HAL1 troba ressons en el dels participants a CSP1-AL-PEV envers algunes famílies d'origen marroquí que no reproduïxen l'àrab a la llar. CSP1-HAL4 explica que si “tus padres te enseñan desde el principio el árabe porque es tu lengua [...] aunque hay padres que no lo hacen, ¿sabes?”. CSP1-HAL1 admet que “siempre está {( @) la excepción}” i CSP1-HAL2 ho avalua negativament quan sosté que “sí: [...] siempre hay unos: {(èmfasi) pijos}, que s- siempre, no: mi hijo {(??) ¿para qué lo va a aprender?””. Amb la referència als “pijos”, CSP1-HAL2 sembla que lliga l'abandonament de les llengües immigrants a les aspiracions de mobilitat social. Amb tot, aquest posicionament no impedeix que pràcticament només parlen castellà amb germans.

La implicació en la reproducció de la llengua familiar reapareix amb més intensitat entre estudiants d'origen romanés, en especial entre els que s'identifiquen més amb la llengua, com ara CSP1-HAL6, de qui ja he parlat. CSP2-HAL1 representa un cas similar i també s'esforça a representar –i s'implica per mantenir– la llar com un espai més o menys monolingüe. Quan la germana, més menuda, hi parla ocasionalment en castellà, ell hi intervé mitjançant una tria divergent: “a lo millor: em pregunta: a mi em fa una pregunta la meua germana en castellà, però: jo li conteste en romanés”. Més enllà d'aquest cas, en general els estudiants d'origen romanés mantenen més el romanés en els usos amb germans i no n'hi ha cap que hi parle només castellà. Quan hi parlen sobretot romanés, com CSP2-DAL2, alternen de vegades al castellà com a estratègia per a compensar llacunes en romanés o com a apunts de contextualització per a indicar un canvi de clau; quan hi parlen sobretot en castellà, com CSP3-HAL2, l'ús de l'hongarés deriva de la presència o la intervenció dels progenitors. Finalment, CSP3-DAL1 fa referència a alternances al castellà amb germans “per a explicar-li alguna cosa que hem fet a classe: o algo: [...] qualsevol cosa que em pregunte: ... me ix”. En aquest cas, com hem vist a Manlleu, és el canvi de tema i l'evocació d'un altre espai-temps el que provoca aparentment l'alternança.

Pel que fa finalment als estudiants al·loglots amb altres orígens, CSP2-DAL1, nascuda a França, manté el francès amb el seu germà però parla castellà amb el seu germanastre, fill

de la parella actual de sa mare; CSP2-DAL3, nascuda al Brasil, hi combina el portugués amb el castellà i en menor mesura el català, segons explica com a conseqüència de l'adaptació a la tria prèvia del germà, més petit: hi parla “valencià castellà i portugués” “depende de como él empiece la conversación: le contesto y {( @ ) sigo}”; CSP1-DAL1, nascuda a Nigèria i filla única, explica que amb les seues cosines només hi parla castellà; també parla només castellà amb els seus germans CSC1-HAL1, d'origen nipocastellà.



## 9. Anàlisi qualitativa dels usos lingüístics a l'aula

En aquest capítol analitze els discursos en què els estudiants de Mataró, Manlleu i Castelló recontextualitzen els seus usos lingüístics a les aules. M'hi aproxime tot considerant els docents i els estudiants mateixos com a *actors* de les *polítiques lingüístiques educatives* i, doncs, com a subjectes amb agència i amb capacitat de decidir sobre les tries pròpies i d'intervenir sobre les tries dels altres. L'apartat que dedique a cadascuna de les localitats s'inicia amb l'anàlisi dels posicionaments i els usos dels professors i els estudiants a les aules, i es fixa en les tries que contradiuen en major o menor mesura el disseny del *model de conjunció en català* i dels programes en què es concreta el *model de línies valencià*, i també en els intents, més o menys reeixits, d'intervenció sobre les tries dels altres actors. La discussió s'articula sobre una concepció de l'ús lingüístic a l'aula com un fenomen multidimensional i sobre la distinció dels diferents espais i activitats que hi ocupa cadascuna de les llengües. Em basaré, amb aquest objectiu, en la distinció que fa Goffman (1956) –i que han aplicat a la recerca de l'aula Heller i Martín-Jones (2001), Heller (2006) o Martín Rojo (2010; 2015)– entre les activitats que tenen lloc en l'*escenari* de l'aula i les que tenen lloc, per contra, *entre bastidors*, al marge de les activitats principals. A més, em fixaré en la influència de les llengües familiars dels estudiants sobre els usos a l'aula i, en línia amb aquestes autores, en l'impacte que tenen les tries en aquest espai –especialment les que contradiuen el disseny institucional– en l'escenificació de posicionaments transgressors i de distanciament de l'escola i en la categorització dels alumnes com a “bons” o “mals” estudiants.

L'anàlisi indica que a les aules de Mataró i Manlleu són bàsicament els estudiants els que incorporen certs usos del castellà, i que en general només ho fan alguns castellanoparlants familiars i quan es troben en centres amb una condició lingüística poc favorable al català. En canvi, i amb comptades excepcions, els docents se ceneixen a l'ús del català en la gestió de l'escenari i limiten l'ús del castellà –en cas que hi alternen– a les seqüències d'interacció amb els estudiants, en resposta a intervencions prèvies dels alumnes, i doncs en espais liminars a cavall de l'escenari i els bastidors. A Castelló, en canvi, i tant a les aules del *programa d'ensenyament en valencià* (PEV) com del *programa d'incorporació progressiva* (PIP), hi ha docents que negocien canvis respecte la llengua prevista en el disseny i que, com a conseqüència, utilitzen el castellà en la gestió de l'escenari. A més, quan el català es consolida en els usos del professorat en aquest espai, en general no existeix una expectativa que els estudiants hi ocupen també una posició de subjecte catalanoparlant. De fet, la falta d'intervencions sobre els usos de l'alumnat i sobretot la convergència al castellà habilita alguns estudiants, especialment castellanoparlants familiars, a mantenir-hi el rol castellanoparlant mantenidor que caracteritza els seus usos lingüístics fora de l'aula.

En relació estreta amb aquestes qüestions, l'anàlisi s'ocupa per últim del grau d'*institucionalització* (Nelde, Strubell i Williams 1996; Williams 2005) del català en els

diferents programes lingüístics i, doncs, de la consolidació del català en els usos docents i de l'expectativa perquè els estudiants ocupen una posició de subjecte catalanoparlant a l'aula. A més, tractaré l'avaluació que fan els estudiants mateixos de la presència del català i el castellà a les aules. Veurem com el *model de conjunció en català* sembla àmpliament acceptat o tolerat pels estudiants de Mataró i gairebé tots els de Manlleu, tot i que en aquesta localitat emergeix alguna referència a la “imposició” del català que recolza, en bona mesura, sobre la concepció del castellà com a llengua comuna de l'Estat (Woolard 2008a, 2008b, 2016: 21-38). A Castelló hi tenen una certa consistència els discursos que reclamen una aplicació més consistent dels programes lingüístics, i doncs un ús efectiu del català quan el currículum en preveu l'ús vehicular. Alhora, però, també hi emergeixen certes demandes d'optativitat del català, que en ocasions recolzen sobre una construcció del català com a llengua que és propietat i es limitada als usos d'un subconjunt dels valencians.

A més d'aquests aspectes, que configuren el canemàs analític i argumental del capítol, a Castelló m'ocuparé de les motivacions per a l'elecció de programa lingüístic a l'ESO i el paper que hi juga, més enllà de les motivacions lingüístiques, la reconfiguració de la tria de programa com a mecanisme de distinció en clau socioeconòmica, com suggereixen Fuenmayor, Granell i Villareal (2003) i Colom (2012). Finalment, tant a Castelló com a Manlleu, que són les úniques localitats amb una representació consistent dels estudiants al·loglots a la mostra, analitze el tractament de les llengües immigrants a les aules i en altres espais d'aprenentatge lingüístic formal.

## 9.1. Els usos lingüístics a les aules de Mataró

D'acord amb l'anàlisi quantitativa, els centres de la mostra de Mataró es caracteritzen, en comparació amb els de Manlleu i sobretot amb els de Castelló, per un grau notable de diversitat sociolingüística, tant en relació a la presència del català, el castellà i altres llengües a les llars dels estudiants, com a l'ús d'aquestes llengües amb companys de classe i, per descomptat, també en els usos lingüístics a l'aula. En aquest últim camp hem constatat que el català ocupa de mitjana un 84% dels usos dels professors, amb una variació considerable entre els centres on es fa servir més –97% a MTC2– i els centres on es fa servir menys –57% a MTC1. En el cas de l'ús dels alumnes, que se situa lleugerament per sota de l'ús del professorat (75%), la variació és encara major, amb un ús màxim del 97% a MTC2 i mínim del 43% a MTC1. A grans trets, es pot dir que l'ús del català és menor en centres situats en barris perifèrics, amb una condició lingüística menys favorable al català –és a dir, amb una presència reduïda de catalanoparlants familiars– i majoritàriament de titularitat pública; i que l'ús del català és major en centres situats en barris del centre, amb una condició lingüística més favorable al català, i majoritàriament de titularitat privada.

En coherència amb el disseny del *model de conjunció en català* (Milian 1984; Vila 2008; Arnau i Vila 2013), des d'un punt de vista quantitatiu es pot afirmar que amb comptades excepcions el català és la llengua emprada majoritàriament per professors i alumnes a l'aula.

No obstant això, és clar que en la majoria de centres els usos bilingües català-castellà també hi tenen una certa presència, com han destacat altres estudis sobre els usos lingüístics a les aules de Catalunya (Unamuno i Nussbaum 2006; Corona, Nussbaum i Unamuno 2013; Newman, Patiño-Santos i Trenchs-Parera 2013; Bretxa i Vila 2014; Codó i Patiño-Santos 2014; CSASE 2014: 77-95; Woolard 2016: 244-246). A més, com destaquen algunes de les recerques tot just citades i com s'ha constatat en l'anàlisi quantitativa, el grau d'activació de l'ús del català a l'aula es pot posar en relació amb les característiques sociolingüístiques de l'alumnat: hi ha menys ús del català en centres amb més presència d'alumnat castellanoparlant familiar i al·loglot i també en centres amb alumnat d'extracció socioeconòmica i capital instructiu dels progenitors més baixos, uns aspectes que solen coincidir (González i Benito 2009). En aquest apartat, l'anàlisi qualitativa em permet aprofundir en la distribució del català i el castellà en els usos a l'aula d'acord amb la visió dels estudiants, i també analitzar els significats socials de les tries marcades del català i el castellà en espais reservats per a l'altra llengua. Hi tracte, finalment, l'avaluació de la política lingüística a les aules i l'impacte de la transició entre primària i secundària sobre la percepció d'institucionalització del català als centres.

### 9.1.1. La gestió lingüística de les aules de Mataró

Quan els diferents investigadors que han pres part en les entrevistes de Mataró pregunten als participants “quina llengua parleu a classe amb els professors?”, la resposta immediata en bona part de les entrevistes és “en català”. A partir de l'anàlisi quantitativa i d'altres estudis sabem, però, que el castellà també hi deu tenir una certa presència. D'acord amb Unamuno (2011), aquest tipus de resposta guarda relació més aviat amb el reconeixement del *règim sociolingüístic* dels centres, que identifica el català com *la* llengua de l'escola i, sobretot, de les activitats i els rols institucionals. En alguns casos, aquesta primera resposta a penes si rep algun matís, especialment en escoles i instituts en què l'ús del català se situa al voltant del 90% en el cas del professorat. En canvi, en els centres en què es detecten els índexs d'ús més baixos i especialment a MTP1, MTP3 i MTC1 la resposta inicial es matisa incorporant modificadors com “normalment” o “sobretot”, reformulant la resposta com a “més en català que en castellà” o afirmant que “depèn del professor”. Ara bé: com es distribueixen aquests usos del català i el castellà a l'aula, i de quina manera els recontextualitzen i avaluen els participants en els discursos?

Per a començar a afrontar aquestes qüestions, cal tenir en compte que la formulació de la pregunta incita els participants a parlar sobre el seu posicionament en la tria lingüística a l'aula més que sobre la llengua que empenen els docents en les explicacions i en la gestió de l'escenari de l'aula, de les activitats que hi tenen lloc i els participants que hi poden accedir, com es pot veure en el següent extracte.

Extracte 9.1. Entrevista MTP4-CS (dos xics, castellanoparlants inicials)

---

1 ENT: llavors, quan sou a classe, quina llengua: hi parleu, amb els professors?

---

- 
- MTP4-HCS2: català, [amb els professors]  
MTP4-HCS1: [@@]  
MTP4-HCS2: normalment català ... [sí ((mira MTP4-HCS1))]  
5 MTP4-HCS1: [{{(@) i castellà} @]  
ENT: tu hi parles castellà, amb els [professors]  
MTP4-HCS1: [depèn] amb el professor  
ENT: depèn  
MTP4-HCS2: si és de castellà pues: en castellà ((mira MTP4-HCS1))  
10 MTP4-HCS1: no però: ...  
ENT: i a la resta com: com ho fan, això, com:  
MTP4-HCS1: si és socials: ... parlo castellà ... i: depèn ...  
ENT: però depèn del professor:  
MTP4-HCS1: [sí]  
15 ENT: [de] l'assignatura:?, [o:]  
MTP4-HCS1: [si em] diu, que: parli català: però: ... parlo català, però: ... normalment castellà  
ENT: normalment castellà [amb els professors també]  
MTP4-HCS1: [((gest d'assentiment))]  
ENT: amb el de català? ...  
20 MTP4-HCS1: mhm?  
ENT: amb el de català [també?]  
MTP4-HCS1: [@@] {(@) amb algun moment} [1 @@]  
MTP4-HCS2: [1 @@]  
ENT: [1 {(@) amb algun moment} @]
- 

És sobretot MTP4-HCS1 qui fa servir el castellà a l'aula, i no tant els professors o MTP4-HCS2. Aquest últim inicia de fet l'extracte amb la resposta habitual en la majoria d'entrevistes i només ho matisa com a “normalment en català” quan MTP4-HCS1 comença a riure. Riure és una reacció habitual dels participants quan han de fer referència a pràctiques que, en major o menor mesura, es desvien del règim sociolingüístic de l'aula. D'acord amb Wallace Chafe, en la conversa el riure correspon a l'expressió oberta, perceptible, del que anomena *no seriositat* (*nonseriousness*), “an emotion that keeps us from taking seriously –and from taking action with respect to– experiences that it would be inappropriate to take seriously, or to act on” (Chafe 2003: 41). Es tracta d'un dispositiu perfecte, doncs, per a desproblematitzar en l'entrevista els posicionaments divergents respecte a les expectatives de la institució i, en certa mesura, també de l'investigador, que a partir de la tria lingüística, l'edat i l'escenari en què té lloc la interacció pot quedar alineat amb relativa facilitat en un rol de “pseudoprofessor”. A pesar d'això, l'extracte fa evident que la presència i el posicionament de l'investigador no són suficients per a silenciar aquests usos ni tan sols quan MTP4-HCS2 tracta de “reconduir” el posicionament de MTP4-HCS1, sembla que amb la intenció de protegir-li la *imatge* (Goffman 1967), limitant la tria del castellà a l'únic rol institucional amb qui es pot interactuar normativament en aquesta llengua: el professor de llengua castellana. MTP4-HCS1 rebutja aquesta salvaguarda i explica que “normalment” parla en castellà amb els professors i que el seu ús del català depèn d'intervencions explícites dels docents.

Així doncs, sembla que en els centres amb menor presència de catalanoparlants familiars és la major o menor disposició del professor a intervenir sobre les tries de l'alumne, i a establir l'ús del català com a condició per a considerar-lo un participant ratificat en l'escenari de l'aula, el que pot decantar els usos de l'alumnat cap al català o el castellà. Dit d'una altra

manera, d'acord amb els participants hi ha professors que tracten de modificar les tries de l'alumnat perquè s'expressi en català i es guanyi així el dret d'intervenir a l'aula, i hi ha professors que no ho fan. Entre els primers, l'exemple típic és el professor de català, que a banda de transmetre els continguts inclosos en el currículum té la missió de garantir l'assoliment de certes habilitats lingüístiques i d'avaluar la qualitat de les produccions dels alumnes. En una entrevista en un centre públic amb característiques similars a MTP4, MTP3-DAL1 explica que “casi sempre amb tots els profes” hi parla castellà, excepte “amb la de català perquè diu que a les seve<sup>h</sup> classes català”. La intervenció de la resta de docents sobre les tries varia des de l'exigència que es parli català –un posicionament molt poc habitual, si ens atenem a la visió dels estudiants– fins als que permeten l'ús del castellà en activitats que es desenvolupen entre bastidors i els que, fins i tot, alternen al castellà per a adaptar-se a les tries dels estudiants, com veurem tot seguit.

El següent extracte es correspon a una entrevista amb tres estudiants del centre públic MTP1, situat a la perifèria de la ciutat i en què l'ús del català és força limitat des d'un punt de vista quantitatiu. Hi retrobem punts en comú amb l'extracte anterior, en el sentit que en la interacció entre professors i alumnes no s'hi parla només català, però a diferència d'abans parlen de professors que no només no intervenen sobre les tries de l'alumnat sinó que alternen al castellà quan els estudiants se'ls hi adrecen.

**Extracte 9.2. Entrevista MTP1-CS-a (tres xiques, una bilingüe i dues castellanoparlants inicials)**

- 
- 1 MTP1-DCS1: amb els profes: més ca- parles més català: ...  
MTP1-DCS2: sí a vere, depèn què profe, també, [si: li parles en castellà:]  
MTP1-DBI1: [en ge- però en general:]  
MTP1-DCS2: doncs et contesta en castellà a vegades, però: ((gest d'assentiment))
- 5 MTP1-DBI1: depèn del profe  
ENT: depèn del [profe]  
MTP1-DCS2: [sí,] sí, depèn del profe  
MTP1-DBI1: i amb companys és al revés  
MTP1-DCS2: sí, amb companys: ((gest d'assentiment)) a vere, amb companys també, a vegades
- 10 parlem en català  
MTP1-DBI1: però ja, [1 {(??) segons:}]  
MTP1-DCS1: [1 amb:] [2 però normalment:]  
MTP1-DCS2: [2 amb alguns:]  
MTP1-DCS1: en castellà
- 15 MTP1-DBI1: però normalment hi ha [quatre companys que parlen en català]  
MTP1-DCS2: [però: sí:] ((gest de negació)) normalment en castellà, jo amb els me- o sea amb les: meves amigues i tot, parlo amb castellà, sempre
- 

Amb tot, de l'extracte no es pot deduir que el castellà esdevinga la tria principal del docent, ni tan sols en els casos més o menys excepcionals en què alternen al castellà per a adaptar-se a la tria dels estudiants: el canvi al castellà “depèn del profe” i només es produeix “a vegades”. Aquests modificadors de freqüència reapareixen en altres entrevistes quan s'esmenten usos bilingües amb el professorat: per exemple, MTP3-DCT1 explica que “amb el tutor, a vegades castellà”. A falta d'observacions no puc asseverar si aquests intercanvis en castellà es produeixen en l'escenari de la classe, cosa que voldria dir que en aquests centres l'ús del català no és una condició per a adquirir-hi l'estatus de participant ratificat, o

bé es produeixen sempre entre bastidors, en *converses al marge* (*side-talk*) com les que documenten entre altres Woolard (2016: 215). El que sí que sembla clar és que són intercanvis iniciats pels estudiants i que cauen per tant fora del terreny de l'explicació i les seqüències pregunta-resposta-avaluació (Adger 2001) que representen el gruix de l'activitat lectiva, i en què el català adquireix el seu valor per a la construcció interactiva de les activitats i els rols institucionals (Unamuno 2011).

Un altre aspecte interessant de l'extracte anterior és que hi emergeix una distinció entre els usos amb professors i amb companys força habitual en centres amb poca presència de catalanoparlants familiars, que associa el català a les activitats i identitats institucionals i el castellà a la participació en grups d'iguals. En aquesta ocasió, els modificadors amb què matisen la presència del castellà a l'aula s'apliquen a l'ús del català amb companys i companyes de classe: “normalment” hi parlen en castellà i només “a vegades” en català, especialment amb “quatre companys” que “normalment” parlen català i que no és clar que formen part dels seus grups d'iguals. Entre els estudiants d'aquests centres de la perifèria i amb poca presència de catalanoparlants sembla que es consolida una *normalitat implícita*, per expressar-ho en els termes d'Unamuno (2011: 341), que afavoreix l'ús del castellà en la interacció amb companys de classe i per a adreçar-se als docents, i limita el català a les seqüències en què s'emfasitza l'orientació cap a rols i activitats més acadèmiques.

D'acord amb els estudiants, l'ús del castellà per part dels professors es limita bàsicament a seqüències d'interacció amb l'alumnat que s'hi adreça així, també en els centres amb una condició lingüística menys favorable al català. Els pocs exemples que contradiuen aquesta tendència i en què algun docent emprava aquesta llengua de manera generalitzada es representen en els discursos com a casos excepcionals. Els participants a les entrevistes MTC1-CS-b i MTC1-CS-c, que tenen lloc en un centre de la perifèria en què els usos del català a l'aula assoleixen els valors mínims des d'un punt de vista quantitatiu, coincideixen a singularitzar la professora d'anglès com l'única que fa servir tant el català com el castellà a més de l'anglès a l'aula. De la seua banda, el següent extracte representa l'únic cas registrat en el corpus de Mataró en què s'assegura que una docent fa servir només el castellà a l'aula. L'extracte prové d'una entrevista al centre privat-concertat MTC4, situat al centre de Mataró i que presenta uns índexs d'ús del català a l'aula molt elevats, cosa que convida a pensar que es tracta en efecte d'un cas aïllat.

#### Extracte 9.3. Entrevista MTC4-CT (un xic, catalanoparlant inicial)

- 
- 1 ENT: quina llengua hi parles, amb els professors?  
MTC4-HCT1: en català  
ENT: en ca- en totes les assignatures, [amb tots els professors?]  
MTC4-HCT1: [bueno: no, a totes] no, bueno, és que depèn del professor, si el professor: bueno, l'any
- 5 passat  
ENT: mhm  
MTC4-HCT1: tenia una professora, que: ntx fèiem física i química, i parlava en castellà, doncs jo parlava en castellà  
ENT: amb ella
- 10 MTC4-HCT1: sí
-

---

ENT: hi parlaves castellà, i amb el de castellà?  
MTC4-HCT1: sí, amb la de castellà {{@} en castellà}

---

Cal dir que no sembla que MTC4-HCT1 avalue aquest capteniment com una tria marcada i una transgressió del model sinó més aviat com una conseqüència de les preferències de la professora. Es tracta, en qualsevol cas, de casos aïllats en un context de consolidació del català com a llengua majoritària de la interacció entre docents i discents, sobretot en les seqüències més acadèmiques com l'exposició de continguts o les seqüències pregunta-resposta-avaluació. És en aquest sentit que, sobretot en els centres en què el castellà predomina clarament en les pràctiques entre estudiants, aquest règim sociolingüístic pot afavorir la percepció del català com una llengua que dona caràcter institucional i acadèmic a les activitats discursives (Unamuno 2011: 341). Aquesta indicialitat del català pot, al seu torn, explotar-se interaccionalment per a expressar una orientació cap a l'activitat acadèmica o cap a identitats institucionals. Resulten il·lustratius en aquest sentit els escassos passatges en què contrasten els usos lingüístics amb companys dins i fora de l'aula.

D'acord amb la seua visió, les tries amb companys de classe varien molt poc o gens en funció de l'espai. En efecte, com assenyalen Rosselló i Ginebra "les tries lingüístiques en el context sociolingüístic de Catalunya es regeixen per dues premisses: es determinen en funció de la persona i es mantenen constants en el temps i en l'espai" (2014: 279). La percepció de continuïtat queda reforçada pel fet que la interacció entre estudiants a dins de l'aula es produeix bàsicament entre bastidors, en espais que prototípicament escapen de la regulació institucional i de la intervenció dels professors que sí que afecten, en canvi, les activitats que tenen lloc en l'escenari. Així, les úniques diferències que esmenten alguns (pocs) participants en els usos amb companys dins i fora de l'aula guarden relació amb la participació en esdeveniments com els debats, en què han de ser ratificats pel professor com a participants amb dret a parlar des de l'escenari i en què ells mateixos s'orienten cap a la interacció com una activitat lectiva i cap a un rol institucional triant el català.

#### Extracte 9.4. Entrevista MTP1-CS-a (tres xiques, una bilingüe i dues castellanoparlants inicials)

---

- 1 ENT: llavors, amb els companys de classe: ... ara m'agradaria que em diferenciéssiu entre quan esteu dintre de l'aula:  
MTP1-DCS2: ((gest d'assentiment))  
ENT: dintre de la classe, o al pati
- 5 MTP1-DCS2: ((gest d'assentiment))  
ENT: hi ha alguna diferència? (... 2")  
MTP1-DCS2: ((gest de dubte)) bueno ... a vegades: ... [pues:]  
MTP1-DBI1: [m:]  
ENT: si no hi ha cap [no hi ha cap, eh]
- 10 MTP1-DCS2: [no molta]  
ENT: no  
MTP1-DCS2: [no:]  
MTP1-DBI1: [potser] a classe parlem una mica més de català, per: si: estem fent debat ...  
MTP1-DCS2: sí: depèn, sí
- 15 ENT: ((a MTP1-DBI1)) si esteu fent?  
MTP1-DBI1: si estem fent debats, o: [1 o {(??) discussions}]  
ENT: [1 ah:]  
MTP1-DCS2: [1 sí, depèn,] [2 bueno, també fem debats en castellà:]
-



Així doncs, si bé aquest format afavoreix que parlen “una mica més de català” a l’aula, l’abast d’aquest canvi sembla limitat. En les últimes línies fins i tot donen a entendre que, tot i que l’ús del català pot mobilitzar-se com un recurs per a expressar l’alineament amb l’activitat i amb una identitat de caràcter institucional, en casos com l’esmentat no s’arriba a configurar com a requisit per a accedir-hi.

En diferents entrevistes retrobem episodis i posicionaments similars, cosa que fa pensar que, d’acord amb els estudiants, en el marc de l’aula la tria lingüística –i en especial les tries marcades respecte les expectatives institucionals o els usos habituals amb iguals– actuen com un *apunt de contextualització* (Gumperz 1982a) a partir del qual es poden inferir, d’una banda, les activitats i identitats rellevants en cada moment, i de l’altra la *clau* de l’esdeveniment, en el sentit que se li dona en l’etnografia de la comunicació “to provide for the tone, manner, or spirit in which the act is done” (Hymes 1972: 62). A l’entrevista MTC1-CS-a, quan la participant MTC1-DCS2 ha d’explicar els usos amb els professors estableix una distinció entre “parlar amb ells col·loquialment”, en castellà, o parlar “del tema, el temari”, en català. En aquest cas, el canvi al castellà permet a MTC1-DCS2 i als professors desplaçar els rols institucionals que ocupen a l’aula –docent/discent– a favor d’un marc de relació interpersonal; i alhora expressar un canvi en la clau de l’esdeveniment, des de la “col·loquialitat” que impera en un marc interpersonal a la “formalitat” i el focus en l’activitat lectiva que denota la idea de “temari”. També en altres entrevistes hi ha estudiants que associen una tria marcada del castellà en el marc de l’aula amb canvis de clau, de manera que en general les dades corroboren l’observació de Woolard que “[e]motionally fraught or otherwise marked exchanges that fell outside the usual classroom routine also could lead them to switch to that language” (2016: 215). MTP1-HCS1, per exemple, explica que “quan tenen que explicar algo sí, català, però jo què sé ... quan està un xxx, no sé ... estem, fem {(??) alguna broma} [...] fem, castellà”. D’acord amb aquest participant, l’alternança al castellà obri un espai liminar en què l’activitat acadèmica queda suspesa i provoca un canvi en la clau de l’esdeveniment per a situar-lo en un espai de no seriositat. Tots dos casos tenen en comú l’orientació interpersonal del discurs que s’indica amb el canvi al castellà i que contrasta amb l’activitat acadèmica que té lloc, en català, a l’escenari. Els usos humorístics o els canvis a una clau interpersonal no són, però, les úniques inferències possibles a partir d’una tria marcada del castellà a l’aula. Les “esbrincades” també formen part d’aquests episodis, com mostra el següent extracte.

**Extracte 9.5. Entrevista MTC1-CS-a (tres xiques i un xic, castellanoparlants inicials)**

- 
- 1 ENT: perquè els, els professors, e: com us parlen?, normalment a classe ...  
MTC1-DCS1: [1 català]  
MTC1-HCS1: [1 a chillidos] [2 @@]  
MTC1-DCS1: [2 @@]  
5 MTC1-DCS2: [2 @@] [3 @@]  
MTC1-DCS3: [2 @@] [3 @@]
-



- 
- ENT: [2 ((gest d'assentiment)) @] [3 {( @) això és la manera:}]  
MTC1-DCS1: ((a MTC1-DCS2)) la ((nom professora 1)): en catalán  
MTC1-DCS2: la ((nom professora 1)) [català:]
- 10 MTC1-DCS1: [i la] ((nom professora 2)), m.: {( @) depèn del dia}  
MTC1-DCS2: sí, está la de catalán:  
MTC1-DCS1: [mhm]  
ENT: (((gest d'assentiment)))  
MTC1-DCS2: ((mira ENT)) depèn, [igual depèn]
- 15 MTC1-DCS1: [{{(??) doncs sí,} depèn]  
MTC1-DCS2: a lo millor depèn de l'assignatura, [o del professor]  
ENT: [depèn de] l'assignatura  
MTC1-DCS2: sí  
ENT: ((gest d'assentiment)) i q- o sigui: us parlen les dues llengües:
- 20 MTC1-DCS2: [sí:]  
MTC1-HCS1: [sí:]  
MTC1-DCS1: sí  
MTC1-DCS3: para echarno<sup>h</sup> broncas en castellano  
MTC1-DCS1: [1 @ @]
- 25 MTC1-HCS1: [1 sí, xx]  
ENT: [1 {( @) això és i-} [2 això és important]]  
MTC1-DCS2: [2 @ @] [3 @ @]  
MTC1-DCS3: [2 {( @) que suena má<sup>h</sup> burro}] [3 @ @]  
MTC1-DCS1: [3 @ @]
- 30 ENT: ((a MTC1-DCS3)) que suena más?:  
MTC1-DCS3: má<sup>h</sup> burro, [1 {( @) no sé} @]  
MTC1-DCS1: [1 @ @]  
MTC1-DCS2: [1 @ @]  
ENT: [1 @ @] bueno, e: ((s'aclareix la gola))
- 

Aquest fragment és remarcable per diferents motius. D'una banda, la broma de MTC1-HCS1 amb què s'obri l'episodi –els parlen “a chillidos”– situa la relació entre professor i alumne en un marc de negociació i qüestionament de l'autoritat del primer. MTC1-DCS3 reprén aquesta clau interpretativa més endavant i ho relliga amb la tria lingüística quan especifica que “para echarno<sup>h</sup> broncas” empren el castellà. La tria marcada del castellà torna a actuar com un apunt de contextualització que ajuda a interpretar el canvi de clau, de l'activitat acadèmica a l'esbroncada. A més, la participant afeg que un dels motius per a seleccionar el castellà en aquests passatges és que “suena má<sup>h</sup> burro”. D'aquesta manera, la participant insinua que els professors mobilitzen l'associació icònica entre el castellà i la “bastesa” o la “rudesia”, que han assenyalat entre altres (Pujolar 1997; Woolard 2003, 2009, 135-42, 2016, 221-30), per a reafirmar aquest canvi de clau.<sup>1</sup>

Hi ha un últim aspecte significatiu, i és que coincideix que els participants que construeixen aquesta representació conflictiva de la relació entre docents i discents són també els que tenen unes menors expectatives acadèmiques. En efecte, MTC1-HCS1 i MTC1-DCS3 s'orienten cap a cicles formatius i MTC1-DCS3, a més, ha repetit tercer d'ESO. En canvi, MTC1-DCS1 i MTC1-DCS2, que com es pot veure en el fragment s'orienten més clarament a la resolució de l'activitat plantejada per l'investigador, volen fer batxillerat. A més, el castellà de MTC1-HCS1 i MTC1-DCS3 està tenyit de trets característics d'una varietat que sol indiciar l'orientació cap a estils de classe treballadora que es combinen amb una forta inversió en una identitat castellanoparlant, de manera destacada l'aspiració de la

---

<sup>1</sup> Noteu, de passada, que el castellà “burro” connota bastesa i manca de cura alhora que, com el català “ase”, també “manca d'intel·ligència”.

/s/ implosiva o en posició final (Pujolar 1997: 153-155). Encara més, durant l'entrevista MTC1-HCS1 tria el castellà des del primer torn i MTC1-DCS3 hi convergeix ben aviat i manté constant la tria del castellà al llarg de l'entrevista. En canvi, MTC1-DCS1 i MTC1-DCS2 comencen l'activitat intervenint en català, tot i que alternen al castellà quan s'adrecen a altres participants i cap al final de l'entrevista també fan servir de manera predominant el castellà. Com veurem tot seguit en un extracte de la mateixa entrevista, d'acord amb la representació dels estudiants aquests patrons de tria lingüística davant d'un investigador que no convergeix al castellà<sup>2</sup> es reproduïxen, a grans trets, a dins de l'aula. Tot plegat dirigeix la nostra atenció cap a l'anàlisi d'aspectes de la categorització lingüística i acadèmica a què s'associa sovint la tria lingüística a l'aula, com apunten Heller i Martin-Jones (2001), Wortham (2006) o (Martín Rojo 2010, 185-219, 2015).

### 9.1.2. Usos a l'aula i posicionament lingüístic i acadèmic a Mataró

En aquest apartat m'ocupe de les tries marcades del castellà i del català en espais reservats *a priori* pel català o pel castellà a l'aula i del significat social que adquireixen en relació al posicionament lingüístic i l'orientació acadèmica dels estudiants. Partisc de la idea que les tries marcades des del punt de vista del règim lingüístic dels centres s'interpreten com a *apunts de contextualització* i desencadenen *inferències conversacionals* (Gumperz 1982a) que ens ajuden a situar el posicionament i les intencions dels interlocutors. Si concebem una estructuració d'aquestes possibles inferències conversacionals en el que Silverstein (2003) anomena *ordre indicial*, podem convenir que en un primer ordre les tries marcades del català o el castellà en espais reservats per a l'altra llengua solen indicar el posicionament o les habilitats i la preferència lingüística dels participants. En un segon ordre, però, aquestes tries marcades poden servir als estudiants –i poden ser interpretades per professors i altres companys de classe– com a mostres de distanciament i fins i tot com a expressió d'actituds transgressores i d'oposició a l'autoritat, pròpies de la cultura juvenil (Pujolar 1997: 273-276). En contrast, els usos que s'adeqüen a aquest marc es poden interpretar com una mostra de l'orientació cap als rols institucionals i l'activitat acadèmica.

Com també indica l'anàlisi quantitativa, les entrevistes fan evident que en l'escenari de l'aula els catalanoparlants familiars de Mataró parlen gairebé sempre català, i que són els castellanoparlants i en menor mesura els bilingües familiars els que hi introdueixen usos bilingües. A més, com hem vist els usos bilingües només apareixen de manera més o menys generalitzada en centres en què la condició lingüística és menys favorable al català, situats normalment en barris perifèrics i en què l'ús del castellà en la interacció entre professors i alumnes en els espais liminars oberts per les intervencions dels estudiants podria formar part d'una certa normalitat implícita. A pesar d'això, també entre els castellanoparlants familiars d'aquests centres s'hi poden detectar diferències, que en casos com els que recull

---

<sup>2</sup> Sobre les decisions respecte la tria lingüística a l'entrevista, vegeu →6.2.2.2. *Emmarcament de l'activitat i tries lingüístiques*.

el següent extracte es poden posar en relació amb l'orientació cap als estudis dels participants.

Extracte 9.6. Entrevista MTC1-CS-a (tres xiques i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: i: a, a classe, e: aquí a: a: l'escola, e:: amb els professors quina llengua hi parleu?  
MTC1-DCS2: m: català, [sobretot]  
MTC1-DCS1: [català ((gest d'assentiment))]  
ENT: català sobretot [1 ((gest d'assentiment))]
- 5 MTC1-DCS1: [1 sí]  
MTC1-DCS2: [1 sí]  
MTC1-HCS1: [1 ca<sup>h</sup>tellano]  
ENT: ((mira MTC1-HCS1, gest d'assentiment)) castellà sobretot  
MTC1-HCS1: ((s'aclareix la gola))
- 10 MTC1-DCS3: yo castellano, tamb-  
ENT: ve- a vere  
MTC1-DCS2: [o sigui:]  
ENT: [o sigui,] sempre  
MTC1-DCS3: sí:
- 15 MTC1-DCS2: sí, però: [1 a què et refereixes,] [2 a classe?]  
MTC1-HCS1: [1 hombre:]  
ENT: [2 a classe,] a classe  
MTC1-DCS2: però: a parlar amb ells: col·loquialment: o: o sigui, o: del tema, el temari  
ENT: ah, é- é- és diferent?
- 20 MTC1-DCS1: [sí]  
MTC1-DCS3: [segons] la:  
MTC1-DCS2: [depèn, a lo millor]  
MTC1-HCS1: [yo hablo ca<sup>h</sup>tellano,] en las dos  
ENT: ((gest d'assentiment))
- 25 MTC1-DCS3: {( @ ) ya}  
ENT: sempre  
MTC1-HCS1: ((gest d'assentiment))  
ENT: però: ((assenyala MTC1-DCS2)) però: [tu no]  
MTC1-HCS1: [me sé] desarrollar [mejor]
- 30 MTC1-DCS2: [no:]  
ENT: ((gest d'assentiment))  
MTC1-HCS1: no me trabo  
ENT: [ @ @ ]  
MTC1-DCS2: [ @ @ ] no, más o menys català, s- [crec]
- 35 MTC1-DCS1: [sí]  
MTC1-DCS2: sí ...  
MTC1-DCS3: yo castellano menos con la de: catalán:  
ENT: ((gest d'assentiment))  
MTC1-DCS2: [ @ ]
- 40 ENT: [sempre?,] o sigui: tant si és el temari: com si és a- més informal que deies tu ((assenyala MTC1-DCS2))  
MTC1-DCS2: ((gest d'assentiment)) bueno, m: si és informal a lo millor més castellà  
ENT: ((gest d'assentiment)) amb els mateixos [professors]  
MTC1-DCS2: [ja:] ... sí, bueno depèn a lo millor però: majoritàriament sí, castellà
- 

Com he comentat adés, les participants més orientades als estudis, MTC1-DCS1 i MTC1-DCS2, afirmen que amb els professors hi parlen sobretot en català, amb alguns matisos: el castellà guanya terreny en la interacció entre bastidors i en clau interpersonal, el català es manté instal·lat en el “temari”. En canvi, els participants menys orientats als estudis, MTC1-DCS3 i MTC1-HCS1, afirmen que hi parlen castellà i, a diferència de MTC1-DCS2, no distingeixen l'espai de l'escenari i els bastidors: MTC1-HCS1 afirma que “yo hablo ca<sup>h</sup>tellano, en las dos” i MTC1-DCS3 limita l'ús del català a “la de catalán”. A més, MTC1-HCS1 introdueix una nova clau interpretativa quan assenyala que la seua motivació per a parlar castellà és que “me sé desarrollar mejor” i “no me trabo”. Una justificació que

connecta la tria a la llengua familiar i dominant des del punt de vista de l'expertesa i també a una certa idea d'espontaneïtat. En efecte, quan han legitimat la tria marcada del castellà a l'aula alguns estudiants castellanoparlants recorren a la comoditat, la naturalitat o l'espontaneïtat amb què “els surt” parlar en castellà i, correlativament, les dificultats en l'ús del català. En una altra ocasió hem assenyalat precisament la importància de la “comoditat” en els discursos en què els estudiants de Mataró justifiquen les seues preferències lingüístiques (Flors-Mas i Vila 2014). Uns discursos en què ressona el que Pujolar anomena “discurs de la preferència personal”, que els seus informants empraven “per tal de presentar les decisions personals i el propi caràcter com a fets irracionals, instintius, producte de tendències involuntàries de la persona” (1997: 160). Per aquesta via, les tries lingüístiques en el marc de l'aula es poden interpretar, en un primer ordre d'indicialitat, sobre la base de les habilitats i la preferència dels estudiants per la seua llengua familiar.

En canvi, és més difícil esclarir fins a quin punt aquestes tries estan relacionades amb un cert distanciament respecte l'activitat acadèmica, perquè aquesta idea no apareix explícitament en els discursos d'estudiants com MTC1-HCS1 i MTC1-DCS3. Tanmateix, hi ha indicis que conviden a pensar que l'associació entre l'activació o no de l'ús del català a l'aula i l'èxit escolar i les expectatives acadèmiques que han detectat altres estudis en l'àmbit metropolità de Barcelona (Trenchs-Parera i Newman 2009; Unamuno 2011; Newman, Patiño-Santos i Trenchs-Parera 2013; Codó i Patiño-Santos 2014) també devien trobar un reflex a les aules de Mataró. Així ho fa pensar la coincidència entre tries lingüístiques a l'entrevista, tries declarades a l'aula i trajectòries i expectatives acadèmiques que s'observen en entrevistes com MTC1-CS-a o MTP3-a, en què la participant que parla menys català a l'aula, MTP3-DAL1, afirma en un moment donat que “jo no em veig, fent una carrera”. En qualsevol cas, no voldria donar a entendre que la majoria dels usos del castellà a les aules de Mataró corresponen a una expressió de distanciament respecte els rols i les activitats institucionals. De fet, l'ús del castellà entre professors i estudiants sembla que forma part d'una certa normalitat implícita dels centres amb una condició lingüística més desfavorable al català: no en contradiu, en essència, el règim sociolingüístic, ni es percep necessàriament com una tria marcada. Per tant, l'ús del castellà a les aules d'aquest perfil de centre difícilment deu desencadenar inferències, en un segon ordre d'indicialitat, com a símptoma de l'orientació acadèmica o de la voluntat “transgressora” de l'estudiant. Es pot comprovar, per exemple, que aquestes tries es donen fins i tot entre estudiants que s'autocategoritzen com a “bilingües” i com a parlants expertes de les dues llengües.

**Extracte 9.7. Entrevista MTP1-CS-a (tres xiques, una bilingüe i dues castellanoparlants inicials)**

- 
- 1 MTP1-DCS2: sí, jo a vegades al profe li parlo en castellà ((gest de negació))  
MTP1-DCS1: sí  
MTP1-DCS2: perquè: no sé, [em surt]  
ENT: [però, i] al profe li parla amb, vull dir de, al profe- hi han profes que parlen en castellà
- 5 MTP1-DCS2: [jo: jo:]  
ENT: [però això és perquè són] el professor de castellà?  
MTP1-DCS2: no, jo a vegades: doncs: no sé, a vere depèn de a quin profe, doncs li par- li:
-

---

	pregunto en castellà: no sé perquè em surt aix- en castellà
	ENT: ((gest d'assentiment))
10	MTP1-DCS2: però també li puc preguntar en català sen- sense cap: [problema, però:]
	ENT: [sí, sí]
	MTP1-DCS2: no sé, li: pregunto en castellà doncs a vegades em o em con- depèn què, depèn què
	profe: em contesta en castellà: o em contesta en català ((gest d'assentiment)) però: no sé ((gest de negació)) [jo:]
15	MTP1-DBI1: [som] bilingües [1 @]
	MTP1-DCS2: [1 sí:] [2 sí sí sí sí]
	ENT: [1 sou bilingües,] [2 és u-]
	MTP1-DCS1: [2 sí:]

---

Aquest fragment torna a indicar que la tria del castellà a l'aula genera, en aquest perfil de centre, diferents reaccions en els docents –en un sentit de convergència al castellà o de manteniment del català– però no sembla que desemboque en intervencions que en qüestionen la validesa. Això reforça la hipòtesi que en alguns centres aquestes tries no es deuen considerar marcades. A tomb d'això és oportú recordar que, seguint la formulació de Williams (2005: 150), les condicions institucionals de l'ús lingüístic a les aules posen a l'abast dels estudiants una posició de subjecte catalanoparlant, però habitualment els docents no forcen els estudiants a ocupar-la mitjançant intervencions sobre les tries per a limitar la participació a l'aula a aquells que s'hi expressen en català. En aquest marc, la decisió de no ocupar aquesta posició no es formula majoritàriament en termes de resistència o de contestació dels usos institucionals sinó més aviat d'una certa espontaneïtat tolerada per la institució. En trobem ressons en altres entrevistes, per exemple quan MTP3-DCS1 explica amb els professors hi parla “casi sempre” català però que de vegades també recorre al castellà “perquè jo parlo castellà i em surt sol”. I si bé és cert que alguns d'aquests estudiants només ocupen una posició de subjecte catalanoparlant quan el professorat intervé sobre les tries per a assegurar-se que ho fa, sobretot a la classe de català, la majoria dels participants sí que aprofita aquesta posició per a activar-ne l'ús i, d'aquesta manera, hi guanya expertesa i una certa percepció de permís d'ús (*cf.* Woolard 2009, 2016: 211-256).

Fins ara he tractat bàsicament els usos d'estudiants castellanoparlants familiars i en centres en què hi ha més marge per a l'ús del castellà a l'aula, i ho he fet bàsicament perquè entre catalanoparlants familiars i sobretot als centres amb una condició lingüística més favorable al català l'ús d'aquesta llengua a les aules es dona més o menys per descomptat. En aquest marc, l'únic espai en què es detecta un cert trencament de la normalitat implícita dels usos institucionals és a la classe de castellà. En aquest cas són els estudiants que se situen en una posició de subjecte catalanoparlant els que fan servir “de vegades” el català amb la professora de castellà, un acte de resistència que pot servir per a reforçar interaccionalment aquesta posició de subjecte i que, com l'ús del castellà en assignatures vehiculades en català, implica necessàriament l'existència d'un cert marge per a una tria marcada del català, si més no en una clau interpersonal i en espais liminars oberts per les intervencions dels estudiants. El següent extracte mostra un exemple de tria marcada del català a la classe de castellà que s'emmarca, de nou, com a conseqüència de l'espontaneïtat.

- 
- 1 ENT: llavors, a classe, quan sou a classe quina llengua: hi parleu, amb: amb els professors?  
MTC3-HCT2: català ...  
ENT: [amb tot-?]  
MTC3-DCT2: [amb els] profes?
- 5 ENT: sí  
MTC3-DCT2: català, bueno ... [la de castellà:]  
MTC3-DCS2: [castellà @]  
ENT: amb la de castellà:?  
MTC3-DCT2: bueno, a mi de vegades {( @) em surt,} bue- depèn ...
- 10 ENT: em surt el català, [vols dir?]  
MTC3-DCT2: [((gest d'assentiment))] s-
- 

Els modificadors de freqüència amb què MTC3-DCT2 restringeix l'abast d'aquests usos marcats i el riure amb què els situa en un marc de no seriositat reapareixen quan MTC6-HCT1, estudiant d'un centre privat-concertat situat a la perifèria però en què la condició lingüística és molt favorable al català, explica que “amb els professors català, bueno, amb la de castellà no ... o sí o de vegades {( @) també, sats?}”. Cal dir que la categorització de la majoria de catalanoparlants com a “bons estudiants” fa difícil que aquestes tries marcades del català adquireixen connotacions transgressores. En el cas de MTC3-DCT2, per exemple, hi ha un moment que MTC3-DCS2 la categoritza a ella i als seus amics com el grup dels “estudiosos”. Tot i que MTC3-DCT2 rebutja aquesta etiqueta, és difícil que les pràctiques d'aquest tipus de *personatge social* (*social personae* o *type*) (Eckert 2016) indicien una actitud d'oposició a l'escola. En l'anàlisi de les dades de Manlleu recuperaré aquesta qüestió.

### 9.1.3. Percepció d'institucionalització i avaluació del model lingüístic a Mataró

A l'hora de tractar aquesta qüestió, cal tenir en compte que no hi ha cap qüestió del guió que aborde específicament l'avaluació de la gestió lingüística de les aules. Només n'he recollit informacions de manera més o menys sistemàtica en el cas de Castelló, en forma de repregunta a una pregunta més general sobre l'avaluació del contacte de llengües al territori, que figura en les versions del guió emprades a Manlleu i més endavant a Castelló. Així doncs, especialment en el cas de Mataró el gruix de les informacions emergeixen en comentaris sobre els canvis percebuts en els usos a l'aula en la transició entre primària i secundària. Aquesta pregunta sí que figura en totes les versions del guió, donat que el principal objectiu del projecte RESOL és, precisament, analitzar els canvis en els repertoris, els usos i les actituds lingüístiques que s'esdevenen en aquesta transició (Bretxa i Vila 2012; Comajoan *et al.* 2013; Bretxa *et al.* 2016). Ni que siga indirectament, el cert és que aquesta pregunta ha acabat resultant força productiva per a analitzar la percepció d'institucionalització del català en els centres de secundària, pel contrast que els participants detecten respecte l'escola primària. Un contrast que corrobora l'anàlisi de les dades de l'apartat demoscòpic del projecte a Bretxa i Vila (2014) o (Bretxa 2014, 200-202, 2016, 119) pel que fa al conjunt de Catalunya i a Mataró, respectivament.

Com hem vist adés, però, l'ús lingüístic en el marc de l'aula comprén una diversitat notable de pràctiques i les llengües no es distribueixen de manera uniforme en els diferents espais, activitats i categories d'interlocutors. La recontextualització dels canvis entre primària i secundària en els discursos aporta informacions rellevants en aquest aspecte. En el següent extracte es pot veure com les participants de MTP3-a atribueixen els canvis entre primària i secundària a diferències en la intervenció del professorat sobre les tries. En el primer epígraf hem vist com els estudiants que parlen menys català a l'aula recorren a les intervencions explícites dels docents per a explicar els casos en què sí que ho fan. En requerir l'ús del català per a accedir a l'escenari de l'aula com a participants ratificats i, doncs, incitar els estudiants a ocupar una posició de subjecte catalanoparlant a l'aula, aquests professors afavoreixen l'activació de l'ús del català des d'una posició socialment legitimada. Les participants a MTP3-a sostenen que això ocorria més sovint a la primària.

Extracte 9.9. Entrevista MTP3-a (dues xiques, una castellanoparlant inicial i una lusòfona inicial)

- 
- 1 ENT: i llavors, quan:: ... creieu que ha canviat, això?, quan: ... és a dir, dins de classe abans parlàveu: ... més una altra llengua que ara?, o: o: ...  
MTP3-DAL1: bueno, a primària, parlàvem més català [que ara]  
MTP3-DCS1: [((gest d'assentiment))] sí ((gest d'assentiment))
- 5 MTP3-DAL1: però ara no: ara més castellà, [sempre]  
ENT: [tant amb] els professors com amb: els [companyans, quan éreu: dins de classe]  
MTP3-DAL1: [sí ((gest d'assentiment))] sí:  
ENT: ((a MTP3-DCS1)) tu també?  
MTP3-DCS1: sí, sí ((gest d'assentiment))
- 10 ENT: i llavors, quan:: ... per què creieu, que ha canviat: això?, és a dir, per què parlàveu més castell- més català i ara [més: castellà?]  
MTP3-DCS1: [m: perquè:] potser: en el col·le, a primària, si: li parlaves a algun profe: o s- et feien parlar sempre català ((gest de negació)) i aquí: si a un po- a un profe li parles: castellà: no et diu res
- 15 ENT: mhm  
MTP3-DCS1: bueno, depèn quin profe, però: ... si li parles castellà i ell et contesta també en català: o en castellà ...
- 

També els participants de MTP4 perceben que a la primària parlaven més català a classe. MTP4-HCS1 afirma que ara s'expressa habitualment en castellà i que limita el seu ús del català als casos en què els professors li demanen que hi parli. Cap al final de l'entrevista, aquest participant introdueix un matis destacable quan observa que, en el futur, “amb els professors sí” que hi haurà de parlar català “a batxillerat i universitat” perquè “si no parles català [...] suspendràs”. Per a MTP4-HCS1 hi ha espais i moments en la trajectòria acadèmica en què el català es troba més o menys institucionalitzat, amb el punt més baix a l'ESO. D'acord amb la seua visió, l'accés a batxillerat i la universitat, i per tant l'avanç en una trajectòria exitosa des del punt de vista acadèmic, passa per una major acceptació de la posició de subjecte catalanoparlant que forma part de les “regles del joc” d'aquests espais, que percep com a més catalanoparlants.<sup>3</sup> Cal dir que aquesta línia interpretativa, que

<sup>3</sup> No és sobrer assenyalar que les intuïcions de MTP4-HCS1 coincideixen a grans trets amb les recerques que han assenyalat, des d'un punt de vista demolingüístic, els usos amb companyans d'estudis com un dels contextos amb més ús del català (Vila 2005a; Vila i Sorolla en premsa) o que, des d'un punt de vista qualitatiu, han identificat la universitat com un terreny especialment adobat per a unes incorporacions del català que Pujolar i altres anomenen *mudes lingüístiques* (Pujolar, González i Martínez 2010; Pujolar i



representa les pròpies tries com a conseqüència de les decisions i la intervenció d'altres actors, conté un important element de desresponsabilització, que se suma a l'atribució de la tria del castellà a l'espontaneïtat, la naturalitat o la "preferència personal" (Pujolar 1997: 160) que també estan, per definició, fora del control de l'individu.

Ja he dit que a partir de les dades a l'abast és difícil atribuir una intencionalitat transgressora a la tria del castellà a les aules i que, de fet, en determinats centres l'ús del castellà en la interacció amb professors i altres estudiants podria formar part d'una certa normalitat implícita. Tanmateix, sembla plausible que en la transformació dels usos que relaten alguns participants hi intervinga també el major conformisme i acomodació a les normes que caracteritza la infantesa en contrast amb una cultura juvenil en què el qüestionament de l'autoritat esdevé central (Pujolar 1997: 273-276). Malauradament, dispose de poques dades per a afirmar-ho. Un dels pocs participants que s'hi refereix és MTC4-HCT1, que en un moment determinat afirma que "al ser més petits doncs, parlem en la llengua que ens ensenyen, no sé". La participant MTC3-DCT2 també reconeix que, a banda que "potser els profes: vigilaven més", en la reducció de l'ús del català a l'aula també hi influiria el fet que hi "estàvem més acostumats". No es pot perdre de vista que, a diferència dels participants de MTP3 i MTP4, tant MTC3-DCT2 com MTC4-HCT1 són catalanoparlants familiars i a l'aula només hi parlen català. L'entrevista no els situa en la tessitura d'haver de justificar unes tries que contradiuen en major o menor mesura la regulació institucional dels usos: tots dos hi "arrisquen" menys, quan destaquen la part de responsabilitat que pertoca als estudiants en la reducció global de l'ús del català a l'aula.

Per a tancar aquest epígraf, el següent extracte recull l'únic fragment en què un participant fa una avaluació explícita de la gestió lingüística de les aules. Hi figura MTC5-HCT1, per qui la transició entre primària i secundària ha representat un canvi de centre i de barri: des d'un escola situada al centre de Mataró amb el català com a llengua ambiental predominant a un centre privat-concertat de la perifèria de la localitat i en què el castellà predomina a les llars dels estudiants i, encara més, en els usos amb iguals. Aquest canvi també s'ha notat en un increment de l'ús del castellà a l'aula. En el cas dels professors, l'índex d'ús del català a MTC5 arriba al 90%, però a diferència d'altres centres amb una condició lingüística de docència similar, l'ús del català entre els estudiants se situa a força distància (77%).

#### Extracte 9.10. Entrevista MTC5-CT (un xic, catalanoparlant inicial)

- 
- 1 ENT: llavors quan ets a classe: a- aquí a l'institut, a l'escola, com: com hi parles, amb els professors?  
MTC5-HCT1: amb els professors en català, intento: ... i m- i m'agrada que: parlin en català: a la classe, de: en castellà no, a o sigui a la classe de castellà no, però: si: toca: tutoria o ciutadania m'agrada que parlin en català, perquè: més que res, és que: ((s'encongeix d'espatlles))
- 5 ENT: mhm  
MTC5-HCT1: toca català i no toca castellà ...
- 

González 2013; Pujolar i Puigdevall 2015), uns processos de reestructuració dels repertoris i les pràctiques lingüístiques que tenen conseqüències sobre les identitats socials dels parlants i que solen coincidir amb moments de canvi de rutines i resocialització com ara l'accés a la universitat, les relacions de parella i la criança dels fills o l'accés al mercat de treball. Vegeu també Woolard (2011); Bretxa i Parera (2012).



Aquest participant avalua negativament l'ús del castellà en aquest marc i veu com un fet positiu que “fora de la classe de castellà” els professors parlen català. A més, se situa en una posició marcadament normativa per a defensar que a l'escola “toca català i no toca castellà”. És significatiu, amb tot, que siga l'únic estudiant que fa una avaluació explícita de la política lingüística a les aules a pesar de la conflictivització del model de conjunció en català en camps com el discurs mediàtic i l'àmbit polític i judicial a partir de la *STC 31/2010* (Pons 2013, 2014; Pradilla 2016), prèvia a la realització de l'entrevista. Una part important de l'explicació rau en l'absència de preguntes específiques en el guió, és clar: tot i que les preguntes sobre els usos lingüístics a l'aula i el format obert obrin espais per a l'aparició d'aquesta mena de comentaris, el cert és que l'avaluació del disseny del model de conjunció des de la perspectiva dels estudiants no figura entre els objectius del guió emprat a Mataró. A banda d'això, hi ha altres elements que ajuden a explicar perquè aquests estudiants no en fan més comentaris explícits.

En el cas dels catalanoparlants familiars, s'ha de tenir en compte que gairebé tots estan escolaritzats en centres en què el català és la llengua ambiental predominant i en què l'ús del castellà a les aules és marginal. No hi ha, doncs, cap element que distorsione de manera significativa l'aplicació d'un model que els permet establir una clara continuïtat amb els usos a la llar. MTC5-HCT1 representa una excepció en aquest sentit i no sembla casual que siga l'únic que s'hi pronuncia explícitament per a reclamar una aplicació més “estricta” del model. Quant als castellanoparlants familiars, cal dir que és possible que en la majoria de casos no experimenten l'ús vehicular del català de manera contradictòria. És significatiu que cap dels 21 participants amb aquest perfil en faça cap comentari. A més, coincideix amb el que han trobat investigadors com Kathryn Woolard, que comenta que el model de conjunció en català és “widely accepted by students without much comment” (2009: 128). A més, bona part dels castellanoparlants familiars de la mostra s'escolaritzen en centres en què existeix un marge més o menys ampli per a l'ús del castellà a l'aula. Els estudiants hi poden mostrar una major orientació cap a l'activitat acadèmica i les identitats institucionals situant-se en una posició de subjecte catalanoparlant, però en certa mesura també poden mantenir el castellà per a interactuar amb professors i companys de classe. Aquest caràcter poc coercitiu també ajuda a explicar per què, si més no aparentment, la discontinuïtat entre els usos a la llar i a l'aula no es percep com una amenaça a la seua identitat lingüística, o que els discursos al voltant de la “imposició” del català que circulen en altres espais no troben ressò entre aquests estudiants. Finalment, en una lectura *reflexiva* de les dades (Mason 1996: 107-10), si algun participant ha desenvolupat un posicionament contrari a les polítiques lingüístiques educatives vigents és molt possible que les condicions de l'entrevista –en el marc de la institució, davant d'un jove o adult que es manté en un rol catalanoparlant

mantenidor pròxim al que adopten els professors a les aules, i davant d'altres companys de classe– hagen afavorit un cert silenciament d'aquests posicionaments.

## 9.2. Els usos lingüístics a les aules de Manlleu

L'anàlisi quantitativa apunta que, a Manlleu, les dues escoles privades-concertades, MNC1 i MNC2, i l'institut públic, MNP1, presenten perfils contrastats en relació als usos lingüístics a les aules. A les primeres, el català hi predomina de manera aclaparadora, i ocupa el 90% dels usos de l'alumnat i el 93% dels usos del professorat a MNC2 i fins al 96% dels usos de l'alumnat i el 98% dels usos del professorat a MNC1. De la seua banda, a MNP1 s'hi amplien moderadament els usos bilingües i el català ocupa “només” el 72% dels usos de l'alumnat i el 74% dels del professorat. Així doncs, d'acord amb el disseny del model de conjunció en català, des d'un punt de vista quantitatiu és clar que el català és la llengua vehicular pràcticament exclusiva als centres privats-concertats i una llengua clarament predominant en els usos a l'aula de l'únic centre públic. En aquest apartat m'ocupe de l'anàlisi d'aquests usos lingüístics des d'una perspectiva qualitativa, a partir dels discursos dels estudiants, un dels actors de la política lingüística de les aules. Hi incloc també, a diferència de Mataró, una discussió del tractament de les llengües immigrants en les institucions educatives i altres espais d'aprenentatge lingüístic formal. Més endavant m'ocupe de la influència de la llengua familiar dels estudiants sobre els usos lingüístics a l'aula, i analitze els significats socials que adquireixen els usos marcats del català i el castellà en espais reservats a priori per a l'altra llengua. Finalment, tracte les avaluacions de les polítiques lingüístiques educatives.

### 9.2.1. La gestió lingüística de les aules de Manlleu

En paral·lel a les dades quantitatives, a les entrevistes al centre MNC1 es fa evident que, d'acord amb la visió dels estudiants, l'ús del català a l'aula és pràcticament indiscutit si hi descomptem, és clar, les classes de castellà i d'anglès. Fins i tot MNC1-DCS1, castellanoparlant familiar i l'única que parla castellà amb la xica amb qui se socialitza habitualment al centre, expressa sense dubtar que “amb els professors català”. També els al·loglots familiars del centre fan consideracions similars. MNC1-DAL5, per exemple, recorre a la modalitat d'obligació per a representar els usos a l'aula: “quant estem a classe: s'ha de parlar català” i, més endavant, ella mateixa contrasta mitjançant un canvi de modalitat els usos a l'aula amb uns usos amb iguals lliures de la intervenció institucional: de l'obligació del “s'ha de parlar” a l'optativitat i la idea d'habilitació que comporta el “podem parlar” quan explica que “quan se surt al pati: fem lo que volem, estem a l'hora del pati [...] podem parlar la llengua que vulguem [...] i més si: ... hi tens al costat els teus amics, que: parles amb tots la confiança, sats?”. Un enunciat amb què MNC1-DAL5 fa referència a l'ús de l'amazic amb companys d'origen marroquí.

Com a MNC1, també a MNC2 l'ús del català és molt hegemònic a les aules, si fem cas dels estudiants. A les entrevistes amb catalanoparlants familiars, MNC2-CT-a i MNC2-CT-b, fins i tot es fa referència a usos del català amb la professora de castellà.

Extracte 9.11. Entrevista MNC2-CT-b (dues xiques, una catalanoparlant i una bilingüe inicial català-castellà)

- 
- 1 ENT: quan sou a classe quina llengua hi parreu amb els: professors?  
MNC2-DBI1: [català]  
MNC2-DCT3: [català] ((gest d'assentiment))  
ENT: amb tothom?
- 5 MNC2-DCT3: [mhm]  
MNC2-DBI1: [tothom] ...  
ENT: amb la de castellà?  
MNC2-DBI1: ((gest de negació)) {( @ ) català}  
MNC2-DCT3: {( @ ) s- sí:}
- 10 MNC2-DBI1: @ @  
ENT: sí?  
MNC2-DCT3: [xXXx]  
ENT: [i ella com us] parla?, [normal-]  
MNC2-DBI1: [bueno]
- 15 MNC2-DCT3: com li pica @ @ ((mira MNC2-DBI1))  
MNC2-DBI1: {( @ ) sí } @  
MNC2-DCT3: sí, depèn, del dia  
ENT: [sí?]  
MNC2-DBI1: [sí,] a vegades et diu *a ver, repite eso*, i t'ho fa dir amb castellà ... [per (ai)xò]
- 20 ENT: [però si no ho] demana: vosaltres en català  
MNC2-DBI1: sí  
MNC2-DCT3: bueno, depèn, no? ... a vegades ja et surt, si xerra:  
MNC2-DBI1: mhm  
ENT: ja et surt en castellà
- 25 MNC2-DCT3: sí ...
- 

Quan representen les tries de la professora de castellà amb modificadors com “depèn del dia” o “com li pica” indiquen que, si bé en ocasions deu alternar al català en aquests intercanvis, no ho fa de manera consistent. MNC2-DBI1 fa referència a intervencions de la professora per a forçar l'ús del castellà a l'aula, però MNC2-DCT3 matisa que sovint no calen: el fet que la professora parli castellà en les activitats que tenen lloc a l'escenari ja afavoreix una tria “espontània” d'aquesta llengua. L'aparició de riure en diferents moments de l'extracte indica que existeix una certa consciència del caràcter marcat d'aquests usos. Amb tot, la consistència amb què els catalanoparlants i alguns bilingües familiars de MNC2 parlen d'usos del català amb la professora de castellà i, sempre d'acord amb els participants, el fet que aquesta professora sovint no intervé sobre aquestes tries i en ocasions fins i tot alterna al català, indiquen que aquests usos podrien haver passat a formar part de la normalitat implícita del centre per a aquest perfil d'estudiants. Això no vol dir, és clar, que altres perfils d'estudiants els consideren igual de legítims. N'és una mostra la discrepància entre els participants a MNC2-BI. Quan MNC2-DBI3 explica que amb els professors hi parlen català “menos a l'hora de castellà”, MNC2-HCT2 replica que “no, també parlem {(fluix) català}”, un posicionament del qual es desalineen obertament MNC2-DBI2 i MNC2-DBI3. Aquesta última diu que “no, jo parlo amb castellà a l'hora de castellà”, i avalua negativament el posicionament de MNC2-HCT2 quan li diu “ets tu, {( @ ) qui par-

{(??) malament}}”. MNC2-HCT2 tanca l’episodi dient “però vull dir, quan toca l’assignatura, però sinó ...”, donant a entendre que és l’orientació cap a l’activitat acadèmica el que afavoreix l’ús del castellà.

En dues entrevistes al centre, MNC2-CT-a i MNC2-CS, s’hi fa referència a una excepció a aquest règim lingüístic que dicta l’ús del català en gairebé totes les activitats a l’aula i que també admet l’ús del català per a seqüències d’interacció entre els estudiants i les professores de castellà i d’anglès. Aquesta excepció no prové, com als centres de Mataró, del posicionament dels estudiants, sinó d’un professor que parla només castellà a l’aula, un cas similar al que narra MTC4-HCT1 a l’*Extracte 9.3*.

**Extracte 9.12. Entrevista MNC2-CT-a (dues xiques i un xic, catalanoparlants inicials)**

- 
- 1 ENT: i: ... d’acord, això ha canviat?, en algun moment? ... que parléssiu alguna altra llengua amb els professors o amb els [companys de classe:]  
MNC2-DCT1: [((gest de negació))]  
ENT: o que els professors ... us parlessin m-
- 5 MNC2-DCT1: [n- no]  
MNC2-HCT1: [bueno]  
MNC2-DCT1: jo crec [1 que: ((mira MNC2-HCT1))]  
MNC2-DCT2: [1 no:]  
MNC2-HCT1: [1 abans hi havia] en ((nom antic professor matemàtiques MNC2))
- 10 MNC2-DCT2: ah bueno [sí, amb en ((nom antic professor de matemàtiques MNC2)) sí que parlàvem]  
MNC2-DCT1: [ah sí, un professor de mates] ens parlava amb castellà  
MNC2-DCT2: [i llavors l-]  
MNC2-DCT1: [ens feia les] classes amb castellà [i tal, però bueno]  
MNC2-DCT2: [sí, i nosaltres li parlàvem] amb castellà
- 15 MNC2-DCT1: no, [j- nosaltres li parlàvem català]  
MNC2-HCT1: [no, jo li parlava en català]  
MNC2-DCT2: bueno jo li parlava amb castellà  
MNC2-HCT1: [ah bueno]  
MNC2-DCT1: [tu,] però nos- la gent li parlava amb català [@@]
- 20 MNC2-DCT2: [((sospira))] bueno, pos fèiem xxx, vale?
- 

MNC2-DCT1 no avalua aquest ús del castellà i més aviat sembla que el desproblematitza. Hi ha una certa disparitat de visions sobre l’impacte del posicionament del professor sobre les tries dels estudiants, que d’alguna manera indica no només que els estudiants hi reaccionaven de manera diferent sinó també que aquest ús excepcional del castellà per part d’un professor de matemàtiques no anava acompanyat d’intervencions per a condicionar l’ús del castellà entre l’alumnat.

És finalment a l’institut públic, MNP1, on es detecta més variabilitat dels usos a l’aula i on el castellà guanya un cert terreny. Abans d’entrar en aquesta qüestió, però, podem comprovar que també ací una font de *desordre lingüístic* (Hill 1998) a les aules guarda relació a l’ús del català a la classe de castellà. En trobem una mostra a l’entrevista MNP1-CT. MNP1-HCT1 sosté que amb els professors hi parlen “català: i a castellà ens fan parlar castellà, però: ((gest de negació)) p?”, donant a entendre que en ocasions hi parlen català, una posició que també comparteix MNP1-HCT3. Després d’aquesta intervenció MNP1-HCT2 inicia un intercanvi rellevant per a entendre les indicialitats d’aquesta tria marcada, i és per això que l’analtze amb més deteniment en el següent epígraf. També en dona pistes

MNP1-DCS4 quan es queixa que alguns estudiants “en castellano pueden hablar en catalán”. Mitjançant l’ús de la modalitat aquest enunciat indica que els professors de castellà no sempre intervenen per a evitar aquestes tries marcades del català.

Aquest posicionament no el retrobem entre els castellanoparlants i amazigòfons familiars de MNP1. Els amazigòfons són els que mostren un capteniment més ajustat al règim lingüístic del centre: hi ha unanimitat que, amb l’excepció de la classe de castellà, tant els professors com ells mateixos només hi parlen català, a l’aula. En el cas dels castellanoparlants, a l’entrevista MNP1-CS-a MNP1-HCS1 afirma que “normalment català, amb tots”, tot i que “{(@) depèn el profe}”, segons MNP1-HCS2. Amb aquesta fórmula fan referència a la professora de castellà però també a un altre professor que, d’acord amb MNP1-DCS1, s’expressa en “catalán y hablamos ca<sup>h</sup>tellano” en un patró que remet a la fórmula descrita en centres de la perifèria de Mataró: els professors empenen el català en les activitats que tenen lloc en l’escenari de l’aula i l’ús del castellà s’introdueix en espais liminars oberts per les intervencions dels estudiants. La referència a l’ús del castellà amb aquest professor desencadena el riure dels participants, i MNP1-HCS1 justifica la tria “porque [*el professor*] e<sup>h</sup> feo”. Dos indicis que aquesta tria es percep en certa mesura com a marcada i que s’emmarca en un context de negociació i qüestionament de l’autoritat del professor. A l’altra entrevista amb castellanoparlants inicials al centre, MNP1-CS-b, les posicions estan més repartides.

Extracte 9.13. Entrevista MNP1-CS-b (tres xiques i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: i quan sou aquí a: a l’institut, a classe?, quina llengua hi parleu amb els professors?  
MNP1-DCS5: yo castellano  
MNP1-DCS4: yo castellano  
MNP1-DCS5: me responden en, me res- [me responden]
- 5 MNP1-HCS4: [amb els pro-]  
MNP1-DCS5: en catalán, pero yo le<sup>h</sup> pregunto [en castellano]  
MNP1-HCS4: [((a ENT)) amb els] professors?  
ENT: mhm  
MNP1-HCS4: si l- si la: classe és en català en català
- 10 MNP1-DCS3: sí  
MNP1-HCS4: si és castellà castellà si és anglès:  
MNP1-DCS5: [anglès]  
MNP1-HCS4: [bueno:] {(@) català} [1 @]  
MNP1-DCS5: [1 bueno:] [2 sí]
- 15 ENT: [2 ((a MNP1-HCS4)) i a la] resta d’assignatures?  
MNP1-DCS5: yo [1 castellano]  
MNP1-HCS4: [1 català]  
MNP1-DCS3: [2 sí:]  
MNP1-HCS4: [2 menys a] castellà:
- 20 ENT: ((gest d’assentiment))  
MNP1-DCS3: [bueno]  
MNP1-DCS5: [jo:] millor amb castellà, perquè ((L2) me entiendo mejo(r) ... yo en catalán hay cosa<sup>h</sup> que no l- no la<sup>h</sup> sé e<sup>h</sup>plicar bien} ... @  
ENT: llavors tu els hi: hi dius en castellà: [i ells, et: contesten en:]
- 25 MNP1-DCS5: [sí, i ells:] ((L2) depende quién me contesta en catalán y depende quién [po<sup>h</sup> me contesta [en castellano])  
MNP1-DCS3: [@ @ ((a MNP1-DCS5)) {(@) la ((nom professora 2 MNP1))}]  
MNP1-DCS5: la ((nom truncat professora 2 MNP1)), bueno la de mates sí que me contesta en castellano, lo<sup>h</sup> demá<sup>h</sup>: ... depende el día
-

MNP1-DCS3 i MNP1-HCS4 s'expressen en termes similars als participants de MNP1-CS-a. En canvi, MNP1-DCS4 i MNP1-DCS5 deixen clar que amb els professors hi parlen sobretot castellà –més endavant veurem com aquesta tria s'estén, en el cas de MNP1-DCS4, fins i tot a “el sustituto [...] de catalán”. Del que diu MNP1-DCS5 es desprén que la majoria de professors no intervenen sobre les tries per a forçar l'ús del català; a més, fa referència a la convergència d'alguns professors a la tria marcada del castellà: si més no la professora de matemàtiques i, com ella mateixa comenta en un altre moment, també “en latín y en música”. Amb tot, com a Mataró l'ús del castellà entre el professorat apareix com a resposta a les tries dels estudiants, que MNP1-DCS5 representa com una qüestió d'espontaneïtat i expertesa quan explica que “jo: millor amb castellà, perquè {(L2) me entiendo mejo(r) ... yo en catalán hay cosa<sup>h</sup> que no l- no la<sup>h</sup> sé e<sup>h</sup>plícicar bien}”. En aquest enunciat, l'alternança a un castellà amb trets “andalusos” li serveix per a escenificar aquesta posició de subjecte castellanoparlant i per a reforçar l'argumentació. Cal dir, però, que mentre MNP1-DCS4 conserva un rol castellanoparlant mantenidor en la interacció amb companys de classe, MNP1-DCS5 es posiciona en aquest camp en un rol convergent, i se socialitza fora de l'institut en un grup d'iguals en què també hi participen estudiants de MNC1 i en què l'ús del català és freqüent.

És remarcable, també, que en ocasions l'actitud permissiva d'una part del professorat amb l'ús del castellà tope amb la resistència d'altres estudiants, que es posicionen com a actors de la política lingüística de l'aula i intervenen sobre les tries dels companys. Aquest capteniment genera certes tensions amb els estudiants amb una major inversió en una identitat castellanoparlant, com els participants a MNP1-CS-b.

Extracte 9.14. Entrevista MNP1-CS-b (tres xiques i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 MNP1-DCS3: también al final ya: [...] cuando le preguntas en castellano: alguien salta, {(to repel·lent) estamos en una clase [1 de catalán]}  
MNP1-DCS5: [1 alguien salta no,] [2 la ((nom xica 3u)) salta, porque e<sup>h</sup> la única]  
MNP1-HCS4: [2 pue<sup>h</sup> yo, pue<sup>h</sup> yo en cata- en cat-] [3 en: castellano bien que se lo digo]
- 5 MNP1-DCS4: [3 y después en castellano pueden hablar] [4 en catalán]  
MNP1-DCS3: [4 ya]  
MNP1-DCS5: [4 ya]  
MNP1-HCS4: {(??) a la [(cognom xica 2u)]}  
MNP1-DCS4: {(mira MNP1-HCS4)} ya
- 10 MNP1-HCS4: no: si no habla<sup>h</sup> en ca<sup>h</sup>tellano no te lo voy a [deci(r)]  
MNP1-DCS5: [ya]  
MNP1-HCS4: {( @ ) me dice} {(L2) com es fa, això?}, no  
MNP1-DCS5: [ @ @ ]  
MNP1-HCS4: [no te lo digo] si no me lo pregunta<sup>h</sup> en ca<sup>h</sup>tellano
- 15 MNP1-DCS5: es que: tío
- 

Noteu que per a evocar el personatge social que intervé en les tries dels companys MNP1-DCS3 modula el to de veu per a sonar “repel·lent” però en canvi no alterna al català, un recurs que més endavant sí que explota MNP1-HCS4. Amb tot, d'acord amb els participants són pocs, els estudiants que hi intervenen –entre MNP1-DCS5 i MNP1-HCS4 n'esmenten només dos casos. MNP1-HCS4 assegura que hi respon adoptant un

comportament poc cooperatiu, cosa que es concreta en el pla lingüístic en l'exigència que li parlen castellà. Cal destacar que aquest posicionament mantenidor quan interactua amb aquestes estudiants és en gran part reactiu i no es correspon amb el rol convergent que adopta amb iguals fora de l'aula.

Finalment, i aprofitant el desplaçament que es produeix en l'extracte anterior des dels usos amb professors als usos amb companys de classe, cal destacar que els estudiants de la mostra de Manlleu no detecten canvis significatius en els usos a l'aula, d'una banda, i al pati i en altres espais de socialització amb iguals als centres, de l'altra. Com he apuntat a Mataró, aquesta tendència és coherent amb l'anàlisi de les tries lingüístiques en la literatura sociolingüística a Catalunya, que assenyalava que la tria es defineix a partir de l'interlocutor i es manté estable a pesar de canvis en el tema i l'escenari. Alhora, indica que els professors no gestionen les tries que es produeixen en la interacció entre estudiants entre bastidors. Aquesta continuïtat és matisable només en la mesura que a dins i a fora de l'aula hi canvia la configuració dels grups. Al pati els estudiants tendeixen a agrupar-se amb les persones amb qui tenen més afinitat, a l'aula hi ha més barreja de membres dels diferents grups d'iguals. Per als estudiants d'origen marroquí, això significa que interactuen més sovint amb autòctons a dins de l'aula que al pati i en altres espais de socialització fora dels centres, i això té conseqüències sobre els usos.

**Extracte 9.15. Entrevista MNP1-AL-a (tres xiques i un xic, amazigòfons inicials)**

- 
- 1 ENT: i amb els companys, quan sou a dins de classe?, quin- quina llengua hi parleu?  
MNP1-DAL3: castellà  
MNP1-DAL1: bueno jo t'ho he com t'he dit abans, amb les marroquines el: català, i amb els: catalans amb el castellà @
- 5 ENT: és igual que al pati, no?  
MNP1-DAL1: sí, [bueno, sí]  
ENT: [no canvia, de,] de: quan sou a dins de classe al pati  
MNP1-HAL1: no, s- sí, canvia algo ... perquè a l'hora del pati t'ajuntes amb mé- amb gent més: no sé, que t'hi fas sempre
- 10 ENT: mhm  
MNP1-HAL1: molts de classe també te'ls trobes sempre allà, a classe ... i: amb els de classe més català {(??) que no,} i els de fora pues m- més amazic: castellà català ...
- 

Cal tenir en compte que, en la seua definició, MNP1-DAL1 equipara “catalans” a “nats a Catalunya de pares no estrangers” i hi barreja, per tant, catalanoparlants i castellanoparlants.

### **9.2.1.1. El tractament de les llengües immigrants a les aules de Manlleu**

En aquest apartat tracte qüestions que, donada la pràctica absència d'estudiants al·loglots a la mostra de Mataró, he pogut ometre adés. En primer lloc, analitze el tractament que, d'acord amb els estudiants, reben les llengües immigrants en els centres educatius de Manlleu. En segon lloc, tracte els espais extracurriculars en què alguns d'aquests estudiants adquireixen destreses formals i de lectoescriptura en les llengües immigrants, tot i que per norma general aquestes oportunitats es limiten a la llengua oficial de l'Estat d'origen, en aquest cas l'àrab estàndard. Els participants no fan cap esment de l'existència de cursos



d'amazic, a pesar que és la llengua primera de la majoria dels catalans d'origen marroquí a Osona (Areny 2007; Fabà 2010: 69-70) i de la gran majoria dels al·loglots de la mostra d'aquest estudi.

Tant a MNP1-AL-a com a MNP1-AL-b s'hi troben referències a l'exclusió de les llengües immigrants de les aules, i fins i tot del pati. A MNP1-AL-a, MNP1-DAL3 explica que tant a l'institut com a l'escola primària les tries amb companys de classe depenen bàsicament dels "amics que tinguis" i "amb qui t'ajuntis", però també de les intervencions del professorat: "depèn: com ho diguin ... els professors" perquè "hi han professors que diguin, que diuen: al pati no s'hi parla: a la classe no: no sé què?". Més endavant, una altra participant aclareix que és l'amazic, el que els docents miren de recloure als marges: "amazic no, no: no ens deixen, perquè no {( @ ) ho entenen}", explica MNP1-DAL2. Una afirmació que fa riure els participants i a mi mateix, que he d'admetre que es tracta d'una regulació similar a la que he establert per a les tries durant l'entrevista: "{( @ ) com jo, eh? [...] jo us he dit que no}". Cal dir que els estudiants d'origen marroquí no esmenten pràctiques de resistència a aquestes regulacions, però també que a pesar de les sancions a l'ús de l'amazic i l'àrab continuen parlant-les amb companys de classe. Tot plegat apunta a l'existència d'un marge relativament ampli per a l'ús d'aquestes llengües als centres, pel que sembla sempre que a l'aula la tria de l'amazic o l'àrab es limite a la interacció entre bastidors, i que aquests usos no es produïsquen en presència d'espectadors exolingües. L'episodi esmentat es clou quan jo mateix reconec el paral·lelisme entre l'exclusió de l'amazic a les aules i a l'entrevista. El següent extracte reflecteix la negociació de la tria en una altra entrevista amb amazigòfons familiars, en aquest cas a MNC1.

Extracte 9.16. Entrevista MNC1-AL-b (dues xiques i un xic, amazigòfons inicials)

- 
- 1 ENT: i: jo us faig: preguntes i vosaltres les resp- les: contesteu com: vulgueu, d'acord?, i en la llengua que vulgueu ... {(fluix) sí?} ... i: no és un examen, llavors: [no hi ha r-]  
MNC1-DAL5: [en la llengua] que vulguem? ((mira ENT i somriu)  
MNC1-DAL4: @
- 5 MNC1-DAL5: @ [1 @@@]  
MNC1-DAL4: [1 @@@]  
MNC1-HAL1: [1 @@@]  
ENT: [1 {( @ ) sí: @ @ } relativa-}] [2 @ @]  
MNC1-DAL4: [2 @ @]
- 10 MNC1-DAL5: [2 @ @]  
MNC1-HAL1: [2 català] [3 o castellà]  
ENT: [3 relativament,] és clar, {( @ ) sí sí}  
MNC1-DAL5: [ @ @ ]  
MNC1-HAL1: [ @ @ ]
- 15 ENT: si ho feu en amazic: jo::  
MNC1-DAL5: @ @ ...  
ENT: {( @ ) ho podeu fer,} eh?, {(fluix) després ja:}  
MNC1-DAL5: [vale]  
ENT: [buscaré] un [1 {( @ ) traductor} @ @]
- 20 MNC1-DAL4: [1 @@@]  
MNC1-DAL5: [1 @@@] [2 @ @]  
ENT: [2 {( @ ) és una bona pregunta}]
-



El reconeixement del règim lingüístic dels centres i de les activitats de caràcter (pseudo)acadèmic com l'entrevista, i més en general el patró que exclou l'ús de les llengües immigrants amb/davant d'interlocutors exolingües, limiten la interpretació de les possibilitats *reals* de tria al català i el castellà, a pesar que dic que poden parlar “en la llengua que vulgue[n]”. Això explica que, sense més negociació, la majoria de participants al·loglots en aquesta i altres entrevistes trien el català des del primer torn i que, a diferència dels seus corresponents castellanoparlants, també parlen només aquesta llengua i mai amazic o àrab quan s'adrecen a altres participants.<sup>4</sup> Aquest “reconeixement” és el que explica, també, el potencial humorístic de la rèplica de MNC1-DAL5 quan pregunta si *realment* poden parlar qualsevol llengua. L'episodi es clou amb una acceptació simulada de MNC1-DAL5 i el meu reconeixement que “és una bona pregunta” i un punt dèbil del guió que, tanmateix, no vaig esmenar per al treball de camp a Castelló, on es van produir negociacions similars.<sup>5</sup> Tot l'episodi es desenvolupa en una clau de no seriositat i sembla clar que MNC1-DAL5 no pretén modificar la norma prevalent per a aquell esdeveniment. Tanmateix, i tot i que a partir d'aquest extracte i de la resta de l'entrevista es fa difícil avaluar-ne l'abast, no es pot perdre de vista que amb aquesta pregunta la participant està escenificant una certa resistència a l'exclusió de l'amazic de l'espai públic, que es reproduïx en els centres educatius i en esdeveniments com l'entrevista quan es pressuposa que el dret d'usar “qualsevol llengua” concerneix només el català i el castellà.

Si passem al tractament de l'aprenentatge formal i l'alfabetització en llengües immigrants, cal dir en primer lloc que hi ha estudiants que no han disposat d'espais d'aprenentatge d'aquestes llengües fora de la llar i, de manera passiva, els mitjans de comunicació, i més en concret la televisió per satèl·lit que els permet sintonitzar canals del Marroc. Aquests canals tenen una importància cabdal en l'adquisició de competències passives en diferents varietats de l'àrab, especialment per als amazigòfons inicials. Per exemple, MNC1-DAL5 explica que “com que la meva mare: no sap català?, fica: ... la tele de Marroc”, i com que “xerren àrab [...] en vas aprenent”. La mateix participant esmenta, a instàncies de l'entrevistador, l'existència d'un canal amazic que difícilment pot competir amb l'oferta de

---

<sup>4</sup> Sense deixar de banda el fet que la tria d'aquestes llengües està efectivament limitada en presència d'espectadors exolingües, en aquest cas l'entrevistador, no es pot perdre de vista que, d'acord amb els estudiants d'origen marroquí de Manlleu, el català i/o el castellà són llengües presents i sovint predominants també en els usos endolingües. Així ho deixen intuir les dades quantitatives, d'acord amb les quals les “altres llengües” només representen un 22% del total d'usos amb companys de classe per als estudiants que parlen “altres llengües” amb progenitors, per un 52% d'ús del català i un 21% d'ús del castellà. I si bé és clar que en aquests usos s'hi comptabilitzen també interaccions amb estudiants autòctons, tant dels discursos dels autòctons com dels estudiants d'origen marroquí es pot deduir que, fora de les aules, aquests estudiants se socialitzen bàsicament amb altres estudiants del mateix origen.

<sup>5</sup> Vegeu, en els annexos amb les transcripcions, les obertures de les entrevistes CSP1-AL-PEV i CSP3-AL-PIP. A CSP4-AL-PEV, en canvi, ja m'avanceu especificant que poden parlar “en la llengua que vullgueu [...] sempre que sigue valencià o castellà {( @ ) pe- @ perquè jo sinó no: no m'enteraré}”, cosa que desencadena el riure dels participants i un “ja, ja” amb què CSP4-HAL3 dona a entendre que ja ho ha interpretat així. Més endavant, jo mateix reconec que “això quan ho dic funcione quan: és gent que parle: només valencià o castellà, però c(l)aro [...] quan esteu vosatros, pues: {( @ ) me podríeu posar en un compromís}”, i CSP4-HAL1 respon “millor: millor en valencià, millor”.

la resta de “cinc-cents” canals. L’escassetat d’espais d’aprenentatge formal de l’àrab o l’amazic troba un clar reflex en el discurs de MNC1-DAL2, que explica que aquestes dues llengües, que parla de manera predominant amb la mare i el pare, respectivament, les ha apreses “parlant a casa: des de petits, vaja jo estudiar no he estudiat [...] àrab o l’amazic”. De la seua banda, l’amazigòfon familiar MNC2-HAL1 reconeix que d’àrab “no en sé pas, des de petit, que no sabia pa(s), molta gent en sap [...] i jo no en sé pa(s) ... sé poques coses, saps?, els insults @@” –un element que, com veurem més endavant, concentra el gruix de les pràctiques d’*encreuament lingüístic (crossing)* (Rampton 1995, 2008) entre autòctons i amazigòfons i, com es dedueix del que diu MNC2-HAL1, també entre arabòfons i amazigòfons a Manlleu.

També he trobat, però, referències a aprenentatges formals de l’àrab en diferents espais. Alguns participants han estat escolaritzats al Marroc abans d’emigrar a Catalunya, i en aquests casos hi han rebut instrucció en aquesta llengua. Aquest és el cas de MNP1-DAL2, que explica que “al Marroc anava a la: a l’escola”, “fins a: tercer, tres anys, vaig estudiar, de primer fins a tercer”, i allà hi “parlàvem [àrab], però: com que ja fa: fa vuit anys se m’ha: se m’ha anat del cap i no?”. L’assoliment d’expertesa en àrab ha estat, per tant, limitat, i a més la participant percep que hi ha anat perdent destreses. En segon lloc, si més no en una escola primària de Manlleu s’hi oferien cursos d’àrab en horari extraescolar que, d’acord amb els participants a MNP1-CT, estaven oberts a la participació d’estudiants autòctons.

Extracte 9.17. Entrevista MNP1-CT (tres xics, catalanoparlants inicials, i una xica i un xic, bilingües inicials català-castellà)

- 
- 1 ENT: i: i d’amazic?, i: àrab i això que parla gent de la vostra classe, us agradaria aprendre’n [1 una mica:] [2 o:]  
MNP1-HBI1: [1 no]  
MNP1-DBI1: [2 no]
- 5 MNP1-HCT2: [2 no]  
ENT: amb el que sabeu ja en teniu prou, [1 xxx,] [2 no?]  
MNP1-HBI1: [1 ((gest de negació))]  
MNP1-HCT2: [1 jo al ((nom abreujat CEIP2))] [2 hi (a)nava,] a mi sí ((gest d’assentiment, mira MNP1-HBI1)) a mi me gu<sup>h</sup>taba
- 10 MNP1-HBI1: va, po<sup>h</sup> a mi no  
MNP1-HCT2: jo al ((nom abreujat CEIP2)) hi anava, però no entenc [re(s): eh tampoc]  
ENT: [hi anaves on?]  
MNP1-HCT2: a això, feien classes [1 de:] [2 d’àrab]  
MNP1-HBI1: [1 {(fort) buf} ((mira MNP1-HCT2))] [2 ¿ah sí?]
- 15 MNP1-DBI1: [2 @]  
MNP1-HCT2: ((a MNP1-HBI1)) sí:  
ENT: sí?  
MNP1-HCT3: sí  
ENT: tu hi anaves, a classe?
- 20 MNP1-HCT3: [sí sí]  
MNP1-HCT2: [jo sí]  
ENT: sí, ((a MNP1-HCT3 i MNP1-HCT1)) vosaltres [també?]  
MNP1-HCT3: [no:] jo no, però es feia, [1 es feia]  
MNP1-HCT1: [1 no:]
- 

MNP1-HCT2 és l’únic participant que ha assistit a aquest curs d’àrab a CEIP2, tot i que els altres participants que hi han fet la primària també són conscients que existia l’oferta. Per

contra, a l'escola de MNP1-DBI1 i MNP1-HBI1, CEIP1, o bé no s'oferien cursos similars o bé no en tenen coneixement. Cal dir que els amazigòfons de MNP1 que han assistit a CEIP2 tampoc no fan cap referència al curs de què parla MNP1-HCT2, i de manera simptomàtica, tampoc els estudiants d'origen marroquí de MNP1 que han assistit a CEIP1 o de MNC1 i MNC2 no fan cap referència a iniciatives similars. En canvi, alguns participants esmenten l'aprenentatge de l'àrab en l'àmbit religiós, a la mesquita. En aquest espai s'hi familiaritzen amb la varietat clàssica de l'àrab, que actua com a llengua sagrada (Spolsky 2009: 44-48), però també amb una varietat estandarditzada de l'àrab marroquí o dàrija. Aquest espai d'aprenentatge, fora de l'horari lectiu i dels centres educatius, l'esmenten tant a MNP1-AL-b com a MNC1-AL-b, com mostra el següent extracte.

Extracte 9.18. Entrevista MNC1-AL-b (dues xiques i un xic, amazigòfons inicials)

- 
- 1 ENT: i com les heu après, aquestes llengües? ...  
MNC1-DAL5: l'amazic: ... i l'àrab, l'amazic a casa, amb els meus pares  
ENT: mhm  
MNC1-DAL5: l'àrab a col·le, de: d'àrab ... [catal-]
- 5 ENT: [fa-] fas classes d'àrab?, [a:]  
MNC1-DAL5: [sí,] ara ja no en faig, però: quan en feia:  
ENT: mhm  
MNC1-DAL5: n'he après: a la mesquita, e:: anglès: i francès: a: a col·le  
ENT: mhm i a la mesquita quin: àrab us ensenyaven, [1 el més: general?]
- 10 MNC1-DAL5: [1 el: general] [2 ((gest d'assentiment))]  
MNC1-HAL1: [2 ((gest d'assentiment))]  
MNC1-DAL5: el que es parla habitualment, després hi ha [l'àrab:]  
ENT: [mhm]  
MNC1-DAL5: només de: l'Alcorà, diguéssim
- 15 ENT: d'acord  
MNC1-DAL5: els dos, fèiem un di- perquè anàvem, anàvem dos dies:  
ENT: mhm  
MNC1-DAL5: un dia, e- el: ... l'aprofitàvem tot, de la llengua, diguéssim?, el general, i l'a(l)tre: el de l'Alcorà
- 20 ENT: de l'Alcorà  
MNC1-DAL5: ((gest d'assentiment))  
ENT: ((a MNC1-HAL1)) i tu com:?  
MNC1-HAL1: jo: el català i el castellà a l'escola, aquí  
ENT: mhm
- 25 MNC1-HAL1: l'amazic a casa, des de petit ... i: l'àrab a la mesquita ... i l'anglès aquí  
ENT: també feies [aquests dos dies de:]  
MNC1-HAL1: [((gest d'assentiment))]  
ENT: sí?, i l'anglès aquí a [l'escola]  
MNC1-HAL1: [sí,] aquí
- 30 ENT: ((gest a MNC1-DAL4))  
MNC1-DAL4: jo el català: el castellà: l'anglès: i el francès a l'escola, e:: amazic, a casa, i: l'àrab, a: la mesquita, i de vegades: així xerrant: xx però {{@} també} per mi un altre mitjà molt important per aprendre és la tele  
MNC1-DAL5: mhm
- 35 MNC1-HAL1: ((mira MNC1-DAL5 i somriu))
- 

D'acord amb els participants, el patró més habitual d'accés a les llengües del seu repertori consisteix en l'aprenentatge de l'amazic a la llar, del català i el castellà –i també de l'anglès i el francès– a l'escola, i de l'àrab entre l'adquisició de competències passives a través dels mitjans de comunicació, l'aprenentatge formal a la mesquita i també, en el cas de MNC1-DAL4, l'aprenentatge informal amb iguals, “així xerrant”. De la seua banda, MNC1-DAL5 proveeix alguns detalls sobre les varietats d'àrab que aprenen a la mesquita: d'una banda,

l'àrab marroquí o dàrija i de l'altra l'àrab clàssic, als quals es dediquen moments diferents. Amb tot, la gran majoria dels participants amazigòfons, també els que han assistit –i en ocasions continuen assistint– a cursos d'àrab, disposen només d'habilitats passives en àrab, sobretot en la dimensió oral. Això s'explica en bona mesura perquè, d'acord amb els participants, aquests cursos s'orienten principalment a l'adquisició d'habilitats lectoescriptores, com es desprén del següent extracte.

Extracte 9.19. Entrevista MNP1-AL-b (dues xiques i un xic, amazigòfons inicials)

- 
- 1 ENT: bueno, la classe d'àrab suposo [que es fa]  
MNP1-DAL5: [bueno, ens ente-] e:: parlem amb àrab però ens entenem amb: amazic, i llavòrens amb els companys parlem català o castellà  
ENT: amb els companys de la classe [d'àrab?]
- 5 MNP1-DAL5: [sí,] per-  
ENT: parreu català o castellà  
MNP1-DAL5: sí ...  
ENT: i el professor diguem que fa l'explicació en amazic?  
MNP1-DAL5: amb: amazic i a vegades amb català ... perquè: no tots entenen bé el amazic
- 10 ENT: mhm què apreneu, sobreto- sobretot a: a escriure: [i:]  
MNP1-DAL5: [sí]  
ENT: sí? ... mhm ... és com la classe d'anglès, diguem  
MNP1-DAL4: {( @ ) sí}  
ENT: d'aquí, [no?]
- 15 MNP1-DAL5: [sí]  
MNP1-DAL4: sí  
ENT: la fa en català: suposo?, i:  
MNP1-DAL4: sí ...  
ENT: d'acord ... molt bé
- 

El fragment deixa clar que la llengua d'interacció entre els estudiants és el català o el castellà, i que també els professors empren l'amazic i “a vegades” el català per a vehicular els continguts; a més, MNP1-DAL5 coincideix amb mi que hi aprenen “sobretot a: a escriure”. També quan han assistit a aquests cursos, per tant, les habilitats adquirides es limiten a la comprensió oral i a destreses variables quant a la lectoescriptura. Per exemple, a MNC1-AL-b hi ha una certa discrepància entre MNP1-HAL1, que diu que sap “més entendre que escriure, però: [...] està bé” i considera que “l'entenc, i: això és lo important”, i MNP1-DAL5, que percep que hi és més experta –“entendre'l l'entenc perfecte, i escriure també”– però que tot i això en vol aprendre més, “per a aprofundir”. Un posicionament divergent en què, a més de les diferències quant a les habilitats assolides, hi deuen pesar també diferents expectatives i *inversions* (Norton Peirce 1995; Norton 2013) en l'aprenentatge i l'ús de l'àrab en la mesura que preveuen –o no– que els ha de permetre accedir a recursos materials i simbòlics en el futur.

### 9.2.2. Usos a l'aula i posicionament lingüístic i acadèmic a Manlleu

Hem vist que hi ha estudiants catalanoparlants i castellanoparlants familiars de Manlleu que incorren en ocasions en tries marcades del català a la classe de castellà o en tries marcades del castellà en assignatures vehiculades en català, respectivament. Tant si són percebudes com una desviació intencionada respecte els usos institucionals com si han passat a formar part de la normalitat implícita dels centres, el cert és que es pot traçar una correspondència

clara entre la llengua familiar i aquestes tries marcades. Només en molt comptades ocasions els catalanoparlants familiars trien el castellà en assignatures vehiculades en català i els castellanoparlants familiars el català a l'hora de castellà. De la seua banda, els bilingües i els al·loglots familiars sostenen que adeqüen en major mesura les seues tries a les expectatives institucionals i al règim lingüístic dels centres. Així, si partim de la idea que les tries marcades desencadenen un seguit d'inferències conversacionals estructurades en un *ordre indicial* (Silverstein 2003) determinat, no és gaire arriscat dir que, en un primer ordre, les tries marcades a les aules es poden interpretar com una qüestió d'espontaneïtat o de preferència personal en funció de la llengua parlada a la llar. Tanmateix, en aquest apartat també m'ocupe de la mesura en què aquests usos es poden interpretar, en un segon ordre d'indicialitat, com a evidències de la voluntat d'escenificar un posicionament transgressor o simplement distanciat respecte l'activitat acadèmica.

En l'apartat que he dedicat a aquesta qüestió a Mataró he discutit fins a quin punt la tria del català a classe de castellà pot llegir-se en una clau de distanciament de les activitats i els rols institucionals com s'intueix que es poden llegir algunes tries marcades del castellà, i remetia a un exemple del corpus de Manlleu que recull el següent extracte.

Extracte 9.20. Entrevista MNP1-CT (tres xics, catalanoparlants inicials, i una xica i un xic, bilingües inicials català-castellà)

- 
- 1 ENT: i: quan sou a classe quina llengua hi parleu, amb els professors?  
MNP1-DBI1: @ ... [en catalán]  
MNP1-HCT2: [((assenyala MNP1-DBI1)) és- ésta] a chillidos [@@]  
MNP1-HBI1: [la que] me sale ...
- 5 MNP1-HCT2: jo també  
ENT: sí?  
MNP1-HCT3: [català]  
MNP1-HCT1: [(((gest d'assentiment)))] català: i a castellà ens fan parlar castellà, però: [(((gest de negació)))] pf]
- 10 MNP1-HCT3: [((s'encongeix d'espatlles))] ...  
MNP1-HCT2: parleu català perquè sou uns *rebeldes*  
MNP1-DBI1: [@@]  
MNP1-HCT1: [(((gest de negació)))] ...  
MNP1-DBI1: [@@@]
- 15 ENT: [i com us surt:?,] depèn: del professor:?, o: ... o què  
MNP1-HBI1: depèn  
MNP1-HCT2: depèn del moment, més que el professor  
ENT: sí?  
MNP1-HCT2: mhm
- 20 ENT: i en quins moments parleu català i en quins castellà? ...  
MNP1-HBI1: depèn  
MNP1-HCT3: @ [1 @@ {(@) però de què depèn, tio?}]  
MNP1-DBI1: [1 @@@]  
MNP1-HCT1: [1 @@@]
- 25 MNP1-HCT2: [1 @@@]  
MNP1-HBI1: [1 ((s'encongeix d'espatlles))]  
MNP1-HCT2: {(@) de lo q-}  
MNP1-HBI1: no se sabe  
MNP1-HCT2: {(@) de si:} e: no se sa(b)e, no se, se sa(b)e ((gest de negació)) {(flux) no se sa(b)e
- 30 no} [1 @@@]  
MNP1-DBI1: [1 {(@) qué tonto} @]  
MNP1-HCT3: [1 @@@]
-

En aquest fragment, MNP1-HBI1 explica que amb els professors hi parla “la que me sale”, una al·lusió a hores d’ara familiar a l’espontaneïtat i la naturalitat quan es tracta de justificar la tria del castellà en espais reservats al català. A pesar que és catalanoparlant familiar, MNP1-HCT2 coincideix amb el posicionament de MNP1-HBI1. MNP1-HCT2 representa un cas atípic perquè al llarg de l’entrevista alterna el català amb una varietat del castellà amb trets “andalusos” pròpia de l’escenificació d’estils de classe treballadora, un aspecte que també es manifesta en la seua manera de vestir o en les pràctiques d’oci, en què tant ell com MNP1-HBI1 es posicionen mútuament en un grup que anomenen de “ionquis”, i en general en una actitud de distanciament respecte el món educatiu que es concreta, entre altres, amb tries marcades del castellà a l’aula. Tot plegat explica per què sembla que altres participants com MNP1-HCT1 i MNP1-HCT3 el categoritzen com a castellanoparlant familiar. Tant les tries marcades del castellà a l’aula com, en general, la seua baixa inversió en les activitats acadèmiques, troben un clar reflex en l’entrevista. En aquesta activitat, de to acadèmic i davant d’un “pseudoprofessor” amb un rol catalanoparlant mantenidor, tant MNP1-HCT2 com MNP1-HBI1 alternen el català i el castellà per a adreçar-se a l’entrevistador i a MNP1-HCT1 i MNP1-HCT3, i trien el castellà per a interactuar entre ells i amb MNP1-DBI1. A més, mostren en general un comportament disruptiu i moltes de les seues intervencions remetien als *rituals de transgressió* de què parla Pujolar (1997: 57-62) i que són propis de l’escenificació de masculinitats de classe treballadora (cf. Willis 1977).

El que resulta rellevant per a la discussió present és, però, el que s’esdevé entre les línies 7-14. MNP1-HCT1 dona a entendre que si el professor de castellà no intervé sobre les seues tries hi parla català, un posicionament freqüent per a alguns catalanoparlants familiars de Manlleu. MNP1-HCT2 replica que “parleu català perquè sou uns *rebeldes*”, una afirmació que fa riure MNP1-DBI1 i a què MNP1-HCT1 sembla que prefereix no respondre. Com és, però, que aquesta intervenció, formulada per MNP1-HCT2 en un to neutre i sense elements gestuals o paraverbals d’acompanyament, s’interpreta com una broma amb què insinua, de fet, el contrari del que diu? Per a explicar-ne el potencial humorístic cal que, d’una banda, existisquen tries marcades en el marc de l’aula que sí que indicien un posicionament transgressor, “rebel”; de l’altra, cal que aquesta indicialitat de segon ordre no funcione per a les tries desviades del català. MNP1-HCT2 contrasta així el posicionament d’aquests catalanoparlants, que només pot evocar en un primer ordre d’indicialitat una preferència –més o menys tolerada pel professorat– per la seua llengua familiar i d’ús habitual, amb el posicionament d’alguns estudiants que en triar el castellà en un espai reservat per al català sí que podrien activar aquest segon ordre d’indicialitat, que revesteix la tria de connotacions de distanciament respecte el món educatiu i/o d’oposició a l’autoritat del docent. És simptomàtic que alterne al castellà, quan diu “rebeldes”.

Hi ha tres factors que poden explicar per què una tria marcada del català no té el mateix potencial transgressor que una tria marcada del castellà. En primer lloc hi ha les associacions *icòniques* (Irvine i Gal 2000) que han assenyalat Pujolar (1997, 2001) o Woolard

(2009: 135-142, 2016: 221-230) entre el català i la feminitat, el refinament i també les veus autoritzades associades, entre altres institucions, amb l'escola. En conseqüència, és possible que alguns adolescents vegem el català com una llengua “no dura, no masculina o poc irònica” i relativament “monovocal”, poc apta per a l'escenificació de l'humor o la transgressió (Pujolar 1997: 220-221). Aquests mateixos autors han assenyalat una representació complementària del castellà com una llengua més masculina, dura o “basta”, especialment en el cas de la varietat amb trets “andalusos” que mobilitzen MNP1-HCT2, MNP1-HBI1 i altres estudiants de MNP1, construïda “com una resposta als discursos de l'autoritat” (Pujolar 1997: 219) i doncs especialment apta per a l'escenificació d'una actitud antiacadèmica.

En segon lloc, la categorització de MNP1-HCT1 –i també MNP1-HCT3– com a “bons estudiants” bloqueja la possibilitat de llegir una tria marcada del català en el seu cas com una mostra d'oposició a l'autoritat del professor. En efecte, MNP1-HCT1 i MNP1-HCT3 són els únics participants a MNP1-CT que tenen clar que volen fer batxillerat i anar a la universitat, i hi ha un moment que MNP1-HCT2 alinea MNP1-HCT1 en aquesta identitat de “bon estudiant” quan, fent-hi referència, diu “chico listo” adreçant-se a MNP1-HBI1, que riu i repeteix “{(@) chico listo, sí}”. Cal dir, en aquest sentit, que en diferents entrevistes de Manlleu emergeix una representació dels catalanoparlants com un personatge social amb una actitud més proactiva en les qüestions acadèmiques. Els catalanoparlants són per norma general els “bons estudiants” o, més aviat, els “empollons”, que és la categoria èmica que empenen alguns participants. Per exemple, a MNP1-AL-a esmenten una divisió del jovent de Manlleu en tres categories: els “empos” o “empollons”, els “pijillos” i els “drogates”, i MNP1-DAL3 sosté que “els empos: {(@) són catalans:} de tota la vida”, una idea amb què coincideix MNP1-DAL1 –“sí, els estudiosos són catalans”.

Hí ha un tercer element que fa pensar que, a les aules de Manlleu, la tria marcada del castellà es revesteix amb més facilitat d'un caràcter transgressor que la del català. Com veurem, a diferència de Mataró i sobretot de Castelló, a Manlleu els castellanoparlants familiars es perceben com a parlants legítims i autoritzats del català en major mesura que els catalanoparlants familiars del castellà, cosa que coincideix amb la major incidència de rols mantenidors entre catalanoparlants i de rols convergents entre castellanoparlants. La percepció que els catalanoparlants tenen més dificultats quan parlen castellà que no a l'inrevés emergeix en entrevistes amb catalanoparlants, bilingües, castellanoparlants i al·loglots familiars, i és en aquest sentit que les tries marcades del català a l'aula poden interpretar-se amb més facilitat com a indicis de la preferència per la llengua familiar que no les del castellà, que s'interpreten més bé, en un segon ordre d'indicialitat, com a resultat d'un distanciament més o menys intencionat de les activitats i identitats institucionals.

Amb tot, com en el cas de Mataró només disposem d'indicis per a parlar de la relació entre tries marcades del castellà i aquestes possibles inferències, en un segon ordre d'indicialitat,

de la voluntat transgressora, del qüestionament de l'autoritat del professor o del desalineament respecte les activitats acadèmiques i les identitats i posicions de subjecte que els proporciona la institució. En trobem pistes a l'entrevista MNP1-CT, que tot just he comentat, i a MNP1-CS-a, en què com hem vist els participants parlen castellà amb un professor en concret i ho justifiquen “porque e<sup>h</sup> feo”, cosa que apunta a un cert qüestionament de la seua autoritat que escenifiquen (entre altres) amb una tria divergent que no efectuen en altres assignatures ni tampoc amb iguals catalanoparlants.

Per a completar l'anàlisi d'aquesta qüestió resulta oportú fixar-nos en les participants que fan un ús més consistent del castellà a l'aula, MNP1-DCS4 i MNP1-DCS5, i la resta de participants a MNP1-CS-b. Aquesta entrevista obliga a revisar algunes de les assumpcions que es podrien fer, erròniament, a partir del que he anat dient i de la importació sense filtres de les interpretacions d'altres treballs, basats en treball de camp en l'entorn de l'àrea metropolitana de Barcelona, que relliguen l'aparició de rols castellanoparlants mantenidors, a l'aula i en altres espais, amb l'adopció de varietats del castellà amb trets “andalusos” i l'escenificació d'estils de classe treballadora i d'oposició al món acadèmic, i d'altra banda l'adopció de rols convergents i la incorporació d'usos del català a l'aula i en altres espais amb posicions de classe mitjana i una major orientació cap al món acadèmic i cap a ocupacions més qualificades (Pujolar 1997; Woolard 2003; Corona i Bermell 2008; Trenchs-Parera i Newman 2009; Block i Corona 2014).

Només una d'aquestes participants, MNP1-DCS4, es posiciona en un rol mantenidor a l'aula i el manté en la interacció amb iguals. MNP1-DCS5, que també es resisteix a parlar català a l'aula, adopta en canvi un rol convergent amb iguals, i forma part d'un grup en què hi ha també xics de MNC1 i en què l'ús del català hi deu ser com a mínim freqüent. En certa mesura, això es contradiu amb el fet que MNP1-DCS5 estilitze la seua parla de manera molt més consistent que MNP1-DCS4 per a acostar-la a trets categoritzats com a “andalusos”, com l'aspiració de /s/ però també la caiguda de /r/ en posició final o de /d/ intervocàlica, entre altres, i que a més ho faça en el marc d'una activitat de clau acadèmica com l'entrevista, en què la pressió cap a l'estàndard és més evident. Un altre aspecte aparentment contradictori és que, a pesar que rebutgen l'ús del català a l'aula, tant MNP1-DCS4 com MNP1-DCS5 volen fer batxillerat, un cicle post-obligatori que en general ja distingeix les persones que s'orienten a la universitat de les que s'orienten a cicles formatius i/o al mercat laboral. De la seua banda, dels dos participants que expliquen que a l'aula hi parlen català n'hi ha una, MNP1-DCS3, que també vol fer batxillerat; MNP1-HCS4, en canvi, s'orienta cap a cicles formatius i més endavant vol esdevenir Mossos d'Esquadra.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Això no obstant, MNP1-DCS5 explica en un altre moment que MNP1-HCS4 “ere<sup>h</sup> el único listo” del seu grup d'iguals, quan ell es queixa que enguany l'han separat del seu grup d'amics i l'han canviat de classe. De fet, MNP1-DCS5 explica més endavant que “la colla del ((nom MNP1-HCS4)) son porretas ahí a tope, alcohólicos, tope de desfasa(d)os”. En aquest grup s'hi pot comptar també MNP1-HB1 i alguns dels participants a MNP1-CS-a. A banda del rendiment acadèmic, és plausible que l'ús del català a l'aula contribuísca a posicionar MNP1-HCS4 com a “bon estudiant” a pesar de les pràctiques d'oci transgressora.



Quan ens fixem en els posicionaments dels participants a MNP1-CS-b envers el món acadèmic i la relació amb les seues tries a l'aula, el cas de MNP1-DCS5 resulta especialment complex i ambivalent. N'és una mostra el següent extracte, en què estan parlant sobre les seues expectatives de futur i MNP1-DCS5 exposa el seu pla de fer batxillerat en una escola privada-concertada de Vic. Aparentment, això no encaixa amb la imatge que projecta, mediatitzada per la negativa a emprar el català i altres comportaments disruptius a l'aula.

Extracte 9.21. Entrevista MNP1-CS-b (tres xiques i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 MNP1-DCS5: yo a lo mejor voy a Vic [...] también  
MNP1-HCS4: tela eh  
ENT: ((a MNP1-DCS5)) tu a Vic?  
MNP1-DCS5: al ((nom EC1))
- 5 MNP1-HCS4: [tela]  
MNP1-DCS5: [porque] dicen que te preparan mucho mejor  
ENT: mhm  
MNP1-DCS5: aquí yo creo que: te puede<sup>h</sup> pitorrea(r) má<sup>h</sup> de lo<sup>h</sup> profesore<sup>h</sup> porque:  
ENT: @
- 10 MNP1-DCS5: son [1 to(do)<sup>h</sup> uno<sup>h</sup> flipao<sup>h</sup>]  
MNP1-DCS3: [1 ¿como el x?]  
MNP1-HCS4: [1 pue<sup>h</sup> mejor] [2 quédate aquí]  
MNP1-DCS5: [2 ((a MNP1-DCS3)) sí ((mira MNP1-HCS4))]  
MNP1-HCS4: porque allí: a la que t- [m: como eres tú, te van a echa(r)]
- 15 MNP1-DCS5: [sí, cuando vayas a, y cua- sí,] ¿y cuando vayas a la uni qué chaval?  
MNP1-HCS4: ¿qué?  
MNP1-DCS5: vas a pegar una cateada ahí con to(d)a<sup>h</sup> la<sup>h</sup> prueba<sup>h</sup> y [to(do) el rollo]  
MNP1-DCS4: [ya ves]
- 

Amb aquest canvi de centre, MNP1-DCS5 mira d'assegurar-se un accés en bones condicions a la universitat, en què percep que sense una bona preparació prèvia ho tindran difícil. En un altre moment explica que vol estudiar filologia anglesa, i en diferents passatges de l'entrevista expressa una aspiració a un estil de vida marcat pels viatges freqüents, per un possible projecte de vida a l'estranger, i sobretot per l'ús de l'anglès, que considera una llengua “como má<sup>h</sup> un poco como má<sup>h</sup> culta, má<sup>h</sup> inteligente”. Aquestes expectatives acadèmiques trenquen amb la categorització com una estudiant disruptiva que trobem en la intervenció de MNP1-HCS4, que en un altre moment de l'entrevista sosté, no sense un punt d'ironia, que dins de classe MNP1-DCS5 pertany al grup de les “rebeldes”. Fa la impressió que, per a MNP1-DCS5, l'ESO és una etapa de transició relativament poc important en la trajectòria acadèmica. En la seua visió, les coses comencen a “posar-se serioses” a partir del batxillerat i la universitat. Per tant, els riscos que assumeix escenificant una actitud distanciada en aquesta etapa són relativament baixos, comparats amb les conseqüències que (preveu que) tindria cursar el batxillerat en un centre on es pot “pitorrear” dels professors. La participant sembla disposada, en aquesta nova etapa, a assumir una identitat més institucional i a involucrar-se més en uns estudis que li han d'obrir les portes de l'estil de vida a què aspira. Aquesta nova identitat podria concretar-se en la relativització de les resistències a l'ús del català a l'aula, tot i que aquest aspecte no s'esmenta ací –sí que ho fa, en canvi, MNP4-HCS1, un estudiant d'un institut públic de

Mataró que també evita parlar el català a l'aula però que, com hem vist, preveu que al batxillerat i a la universitat el parlarà més perquè “si no parles català [...] suspensaràs”.

En aquest punt, diria que no és casual la referència a un canvi de centre educatiu i fins i tot de localitat. Més enllà de la major exigència i els millors resultats del nou centre, el cert és que com ha mostrat la recerca al voltant de les *mudes lingüístiques* (Pujolar, González i Martínez 2010; Pujolar i González 2013; Pujolar i Puigdevall 2015), el canvi de rutines i el procés de resocialització que implicaria aquest canvi pot facilitar l'adopció d'una nova posició de subjecte sense que hi pese la categorització prèvia com a castellanoparlant o com a estudiant “conflictiva”. Alhora, permet que aquest canvi es produísca sense posar en risc la seua imatge actual al centre i a la localitat. Un aspecte que podem posar en relació amb l'observació de Goffman (1956: 83-86) que, per a mantenir la “definició de la situació” i la imatge que volem projectar davant de diferents auditoris, de vegades és convenient o fins i tot necessari mantenir-los separats. Tot i que no ho puc corroborar amb les dades de què dispose, sembla plausible que la participació en un grup d'iguals fora de MNP1 en què també hi prenen part xics de MNC1 i la incorporació d'usos del català en aquest espai podria formar part d'una estratègia similar de *capitalització* lingüística i simbòlica (Bourdieu 1977a, 2001; Heller 2010) davant d'un auditori (parcialment) nou.

Amb tot, la posició de MNP1-DCS5, i d'alguna manera també la de MNP1-DCS3 i MNP1-HCS4, esdevé encara més ambivalent per la tensió que es detecta entre el que s'endevinen com a estratègies de capitalització mitjançant l'ús del català en diferents espais, d'una banda, i el procés de politització de les seues experiències lingüístiques a partir de la matriu del conflicte entre Catalunya i Espanya i la construcció d'una identitat espanyola i castellanoparlant. Aquest aspecte és important per a explicar els usos a l'aula tant de MNP1-DCS5 com, sobretot, de MNP1-DCS4. En efecte, MNP1-DCS4 no només està orientada al batxillerat sinó que no presenta cap indicatiu de comportament disruptiu o transgressor, ni a l'aula ni tampoc en les pràctiques d'oci i en la socialització amb iguals. El seu cas és l'únic en què el malestar difús que es percep en els discursos d'alguns castellanoparlants i bilingües familiars de Manlleu per la posició subsidiària del castellà a la localitat es transforma en una pràctica conseqüent, amb l'adopció d'un rol castellanoparlant mantenidor que sosté en tots els camps de socialització. En el seu cas, i en part en el de MNP1-DCS5, el rebuig a l'ús del català a l'aula s'ha de llegir per tant com una escenificació del rebuig al que perceben com una “imposició” del català, una visió compartida pels quatre participants a MNP1-CS-b, com veurem, però davant de la qual actuen de maneres ben diferents.

Així doncs, l'anàlisi de les dades de Manlleu indica que una de les possibles indicialitats de la tria marcada del castellà a les aules és l'escenificació d'una resistència a la promoció del català, conceptualitzada com a “imposició”, i l'escenificació d'una identitat “espanyola” o “castellana” que es basa, en aquest camp, en el rebuig de la posició de subjecte

catalanoparlant que els ofereix la institució. En l'anàlisi dels usos a les aules de Mataró aquesta qüestió havia passat per alt, en part perquè no hi he trobat discursos polititzats en resposta a les experiències dels castellanoparlants familiars. L'origen ideològic i identitari d'aquest posicionament en casos com els de MNP1-DCS4 i MNP1-DCS5 també ens ha de posar alerta contra una identificació automàtica de la negativa a emprar el català a l'aula amb l'orientació cap a perfils formatius baixos i ocupacions de menor qualificació.

Com hem vist, estudiants com MNP1-DCS5 semblen disposats a incorporar certs usos del català com una part del "preu" que han de pagar en la seua trajectòria de capitalització simbòlica a través de les institucions educatives i d'altres espais. Això no significa, però, que aquestes regles del joc no provoquen sentiments de malestar o frustració o que els parlants consideren que són justes. Reprendré aquest fil més endavant, però deixeu-me dir ara que la incorporació d'usos del català en determinats espais no implica *per se* un sentiment d'identificació amb la llengua. Vist des d'un altre angle, no permet descartar la politització dels sentiments de malestar o contrarietat més o menys difusos que experimenten alguns – no tots, ni segurament la majoria– dels castellanoparlants de Manlleu.<sup>7</sup>

### 9.2.3. Percepció d'institucionalització i avaluació del model lingüístic a Manlleu

En l'anàlisi de les dades de Mataró he constatat la importància de les trajectòries de catalanització i sobretot de castellanització dels usos a l'aula en la transició entre primària i secundària com a principal focus de comentaris sobre la política lingüística a les aules i sobre la institucionalització del català en aquest marc. A Manlleu, especialment als centres MNC1 i MNC2, en què les aules apareixen com a espais d'ús pràcticament exclusiu del català, aquests comentaris són pràcticament inexistents. A més, una majoria aclaparadora dels participants d'aquests centres han estudiat la primària i la secundària en el mateix centre, cosa que minimitza la percepció de canvi. A MNC1 alguns pocs participants provenen de les escoles públiques CEIP1 i CEIP2 i descriuen trajectòries d'expansió de l'ús del català amb companys de classe, tot i que el català ja solia predominar en els seus usos a la primària. Tanmateix, en cap cas destaquen un impacte significatiu sobre els usos a l'aula.

De la seua banda, l'institut públic MNP1 capta el seu alumnat de les dues escoles públiques de primària esmentades. En paral·lel amb el perfil diferenciat de CEIP1 i CEIP2 des del punt de vista de la condició lingüística, amb clar predomini del català a CEIP2 i del castellà a CEIP1, alguns estudiants de MNP1 descriuen trajectòries diferenciades de catalanització o castellanització parcial dels usos amb companys de classe en funció de l'escola d'origen: catalanització per als estudiants de CEIP1, castellanització per als estudiants de CEIP2. Amb tot, la transició entre la primària i la secundària tampoc no sembla que afecte els usos

---

<sup>7</sup> Woolard (2013: 215-218; 2016: 282-284, 289-293) arriba a una conclusió similar quan parla d'un estudiant de la seua mostra de 1987 que, reentrevistat el 2007, ha incorporat amb èxit el català com una part més del seu repertori lingüístic i de la seua activitat professional però que, en canvi, ha construït una posició anticatalanista i ha adoptat una identitat castellana/espanyola, lligada a una ideologia conservadora.

a l'aula, en què predomina el català en tots els casos. Així, MNP1-HCS1, escolaritzat a CEIP1, observa que a l'escola “tant: català tampoc ... bueno amb els profes sí, però: [...] al ((nom CEIP1)) a l'escola hi havia:: es parlava més castellà”. De nou, els participants a MNP1-CS-b representen l'excepció a aquesta percepció de continuïtat en els usos a l'aula. En el següent extracte comparen els usos a les aules de MNP1 amb el record dels usos a CEIP1, on assistien tots els participants de MNP1-CS-b llevat de MNP1-DCS4, i que es caracteritzaven, segons expliquen, per un major ús del castellà entre mestres i alumnes.

Extracte 9.22. Entrevista MNP1-CS-b (tres xiques i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 MNP1-DCS3: no sé, de pequeña: tampoco: es que estuviera tan: ((mira MNP1-DCS5)) tan impuesto el catalán, [pero ahora:]  
MNP1-DCS5: [no:]  
MNP1-DCS3: al pasar los años:
- 5 MNP1-HCS4: ya ya  
MNP1-DCS5: [sí]  
MNP1-DCS3: [se ha] vuelto obligatorio  
MNP1-HCS4: en el, en el: ((nom CEIP1)) la ((nom mestra1 CEIP1)) no<sup>h</sup> hablaba [1 ca<sup>h</sup>tellano]  
MNP1-DCS5: [1 sí]
- 10 MNP1-DCS3: [1 sí]  
MNP1-HCS4: el ((nom en català mestre 1 CEIP1)), el ((nom en castellà mestre 1 CEIP1)) también  
MNP1-DCS5: el ((nom truncat mestre 2)), el (((nom mestre 2 CEIP1)))  
MNP1-HCS4: [el] ((nom mestre 2 CEIP1)): [ps:]  
MNP1-DCS5: [sí] ...
- 15 MNP1-HCS4: un puña(d)o de profe<sup>h</sup>, [ahora:]  
MNP1-DCS5: [sí]  
MNP1-HCS4: aquí n- pf: ninguno, ntx, la ((nom professora 1 MNP1)) y: su- y porque hace [1 castellano]  
MNP1-DCS3: [1 sí]
- 20 MNP1-DCS5: [1 no,] y el ((cognom truncat professor 2 MNP1))  
MNP1-DCS3: sí  
MNP1-DCS5: yo hablo castellano [1 con la ((nom professora 1 MNP1)),] [2 con el ((cognom professor 2 MNP1)): y con el:] [3 latín]  
MNP1-HCS4: [1 bueno, el ((cognom professor 2 MNP1)),] [2 y el: y el de latín]
- 25 MNP1-DCS3: [2 sí, y el ((cognom truncat professor 2 MNP1)),] [3 y: latín]  
MNP1-DCS4: [3 y con el de] latín  
MNP1-DCS5: y ya está  
MNP1-DCS3: xxx  
MNP1-DCS5: el resto
- 30 MNP1-DCS4: bueno yo con la ((nom professora 2 MNP1)) también hablo en castellano: ... [e:]  
MNP1-DCS5: [yo no,] yo depende  
MNP1-DCS4: con el [profe de: el sustituto]  
MNP1-HCS4: [yo sólo con la ((nom professora 1 MNP1))]  
MNP1-DCS4: de catalán también hablo en castellano
- 35 MNP1-DCS3: mhm  
MNP1-DCS4: [1 bueno e<sup>h</sup> que y- con todos, con todos]  
MNP1-DCS5: [1 ah bueno el x yo no, yo con la ((nom professora 1 MNP1)): el ((cognom professor 2 MNP1))] y el otro  
ENT: mhm
- 

En la seua visió, el castellà tenia més presència a les aules de CEIP1 perquè disposaven d'un marge més ampli per a no ocupar una posició de subjecte catalanoparlant que a MNP1, on perceben que es troba “impuesto” i que “se ha vuelto obligatorio”. D'acord amb els participants, això es concretava a CEIP1 amb la presència d'alguns mestres – d'acord amb MNP1-HCS4 “un puña(d)o”, en total n'esmenten tres– que “no<sup>h</sup> hablaba[n] ca<sup>h</sup>tellano”, un enunciat del qual no es pot deduir que les classes foren en castellà, sinó més aviat que s'admetia l'ús d'aquesta llengua en la interacció entre alguns estudiants i aquests

mestres. A més, si el castellà realment ocupava l'escenari de l'aula en les explicacions i els intercanvis pregunta-resposta-avaluació iniciats pel mestre, seria difícil reconciliar aquesta representació amb la visió d'altres estudiants provinents de CEIP1, que no perceben cap canvi substancial en els usos a l'aula amb el canvi a MNP1. A pesar de la "imposició" que esmenta MNP1-DCS3, MNP1-DCS5 parla de tres professors a més de la de castellà amb qui parla sempre o de vegades en castellà i que, com hem vist adés, també li responen en castellà; i MNP1-DCS4 va més enllà quan explica que parla castellà amb tots els professors, fins i tot amb un professor substituït de català, sense trobar aparentment resistències o intervencions del professorat per a modificar aquestes tries –tot i que tampoc alternances al castellà més enllà dels casos esmentats. De la seua banda, MNP1-DCS3 i MNP1-HCS4 reconeixen les possibilitats de parlar castellà amb dos dels professors que esmenten les altres participants, però no expliciten si ho fan o no. Segons el que han dit en altres moments de l'entrevista, més aviat sembla que no les "aprofiten", aquestes oportunitats.

Analitzant les dades resulta complicat encaixar la recontextualització que fan dels usos a les aules de CEIP1 i MNP1 amb la percepció de més "imposició" del català a MNP1. En efecte, els règims lingüístics de CEIP1 i MNP1 semblen pràcticament idèntics, si fem cas del que diuen: ús predominant del català en les activitats que tenen el lloc a l'escenari, marge ampli per a l'ús del castellà entre bastidors, i fins i tot alternança d'alguns docents al castellà en els espais liminars oberts per les intervencions dels estudiants en aquesta llengua. Encara més, en una altra entrevista al centre se n'obté precisament la visió contrària: les participants de MNP1-AL-a, també escolaritzades a CEIP1, opinen que a MNP1 el castellà "domina més", segons MNP1-DAL1, perquè d'acord amb MNP1-DAL2 hi ha estudiants que "a les classes també, parlen en castellà".

Tenint en compte això, és oportú hipotetitzar una línia interpretativa alternativa. Si les condicions institucionals de l'ús lingüístic s'han mantingut bàsicament estables, i si exemples com el de MNP1-DCS4 i MNP1-DCS5 demostren que hi ha marge per a l'ús del castellà a l'aula, cal convenir que el canvi cap a un major ús del català en casos com el de MNP1-DCS3 i MNP1-HCS4 s'han d'explicar més aviat per un canvi en el seu propi posicionament, certament coadjuvat pel canvi en la condició lingüística del centre i la trobada amb els estudiants d'un altre centre de primària, CEIP2, de clara majoria catalanoparlant. En aquest marc, l'acceptació de la posició de subjecte catalanoparlant que ofereix la institució i cap a la qual s'orienta molt majoritàriament l'alumnat provinent de CEIP2 es presenta com una via d'adaptació a aquest entorn canviant. Alhora, però, pot ser percebuda com una amenaça per a la pròpia identitat lingüística, per al seu *autèntic jo* castellanoparlant. Situats en aquesta tessitura, atribuir la responsabilitat del canvi a una transformació en les condicions institucionals els permet desresponsabilitzar-se d'aquesta tria i protegir el seu autèntic jo enfront d'una situació que els genera malestar, però contra la qual o bé no saben com actuar o bé no estan disposats a assumir les conseqüències que tindria fer-ho, en forma de marcatge ideològic i identitari. En efecte, MNP1-DCS4 s'hi pot

enfrentar i s'hi enfronta amb el manteniment d'una posició de subjecte castellanoparlant en tots els camps socials: no parla mai el català, ni a la llar, ni a l'aula, ni amb companys de classe o altres iguals fora de MNP1. En canvi, MNP1-DCS3, MNP1-DCS5 i MNP1-HCS4 aprofiten l'espai de l'entrevista per a expressar, de manera reflexiva, el seu autèntic jo i una lectura creixentment polititzada del contacte de llengües a la localitat, però no semblen disposats a expressar-lo en la interacció quotidiana i a assumir-ne el preu en un marc de clara predominança del català.

A més, abans ja he esmentat el procés de politització de les experiències lingüístiques dels participants a MNP1-CS-b a partir d'una línia interpretativa de les relacions entre “catalans” i “castellans” en clau conflictiva, sobre el rerefons d'un contenciós polític entre Catalunya i Espanya que perceben que està aguditzant-se i que, de manera reactiva, en reforça la identitat castellana i les conviccions espanyolistes. MNP1-DCS5 diu que arran de l'auge independentista “voy a ser yo: má<sup>h</sup> castellana pa(ra) joderte a tí”, i MNP1-HCS4 considera que “no<sup>h</sup> hacen má<sup>h</sup> fuerte<sup>h</sup>”. Des del seu punt de vista, Catalunya és només una comunitat autònoma integrada a Espanya, que disposa d'una llengua comuna –el castellà– que en la seua representació es revesteix de valors d'*anonimat* (Woolard 2008a, 2008b, 2016: 21-38), i és en aquest sentit que perceben la promoció de l'ús del català com a llengua d'ús públic com una “imposició”.

La interpretació de les polítiques d'institucionalització del català en diferents camps socials sota el prisma de les ideologies de l'autenticitat i l'anonimat emergeix de manera més explícita en un altre moment de l'entrevista, en què MNP1-DC3 explica que, presumptament, sa mare i altres treballadores d'un supermercat del grup Bonpreu estan obligades a parlar català entre elles, sota risc de sanció. Arran del que perceben com una imposició i una descortesia envers una part de la clientela que potser no entén el català, MNP1-DCS5 argumenta que “lo<sup>h</sup> de Cataluña todo<sup>h</sup> entienden el castellano, pero hay castellano<sup>h</sup> que no entienden el catalán [...] pue<sup>h</sup> lo normal, lo má<sup>h</sup> normal, sería que hablaran una lengua que entendiera todo el mundo, porque no se van a p- no le<sup>h</sup> van a deci(r) entre vosotra<sup>h</sup> sólo podéi<sup>h</sup> habla(r): en árabe”. La percepció del castellà com una llengua universalment accessible i del català com una llengua limitada a un subconjunt de la població es reforça argumentalment amb una referència a l'àrab, encara més restringida que –en la visió de CSP1-DCS5– el català als seus parlants nadius. És en el marc d'aquesta discussió que emergeix una crítica de MNP1-DCS4 al fet que “sólo no<sup>h</sup> enseñan siempre en catalán”. Tanmateix, aquesta queixa no té continuïtat després que MNP1-DCS5, que tendeix a acaparar els torns, canvie de tema; a més, la resta de participants a MNP1-CS-b rebutgen la intervenció dels professors perquè ocupen una posició de subjecte catalanoparlant a l'aula, però no que la llengua vehicular principal del sistema educatiu siga el català: si més no, no ho afirmen en un nivell explícit.

Les crítiques a la institucionalització del català són molt visibles a MNP1-CS-b però també es deixen sentir, en menor mesura, en altres entrevistes amb castellanoparlants o bilingües familiars. Per exemple, a MNP1-CS-a i en un episodi que passa relativament per alt a l'entrevistador, MNP1-HCS3 expressa la visió que a Catalunya s'hi hauria de parlar “català i castellà, per igual”, un matís important en un context de clara predominança del català com el de Manlleu, i que justifica explicant que “estem a Espanya: bueno [...] Catalunya- dins de Catalunya:”. Aquest és un gir comú en discursos que tracten de deslegitimar l'ús preferent del català a Catalunya, i es pot interpretar com un posicionament favorable a millorar l'estatus del castellà en diferents esferes d'ús públic. A pesar d'això, tant MNP1-HCS3 com la resta de participants a MNP1-CS-a parlen sobretot català a classe i no només adopten rols convergents en la interacció amb iguals sinó que avaluen negativament i de manera explícita el rol castellanoparlant mantenidor que una de les participants, MNP1-DCS2, declara que adopta en aquest camp. Cal fer notar que tant els participants a MNP1-CS-a com, amb poques excepcions, la resta de participants a les entrevistes amb castellanoparlants i bilingües familiars s'orienten, a diferència de les xiques de MNP1-CS-b, cap a cicles formatius. És possible que, en la seua visió, l'ús del català siga més una opció estilística o una mostra de solidaritat amb els seus companys catalanoparlants que no, com es desprèn del malestar i el rebuig dels participants a MNP1-CS-b, un requisit incòmode en una trajectòria de capitalització lingüística i simbòlica que, d'alguna manera, amenaça la integritat del seu jo autèntic castellanoparlant.

Com remarquen Trenchs-Parera i Newman (2009), les posicions dels estudiants immigrants envers la política lingüística a les aules i, més en general, envers el contacte de llengües a Catalunya no es poden equiparar a les dels estudiants autòctons amb una major inversió en el castellà. Així, en l'entrevista MNP1-AL-b i en altres entrevistes amb al·loglots familiars a Manlleu no s'hi detecta una oposició oberta al paper predominant del català en el sistema educatiu de Catalunya, sinó més aviat una certa indiferència i la sensació que l'esforç que els ha representat potser ha estat poc útil, pel poc valor instrumental i l'*horitzó territorial* (Iglesias 2005) limitat que perceben que té el català.

Extracte 9.23. Entrevista MNP1-AL-b (dues xiques i un xic, amazigòfons inicials)

- 
- 1 ENT: i: aquí a: a Catalunya què penseu que seria millor, que se'n parlés una només, dues: més:? ...  
com: ho veieu  
MNP1-DAL5: està [bé]  
MNP1-DAL4: [com] ara
- 5 MNP1-HAL2: sí, ja està bé ara  
ENT: com ara  
MNP1-DAL4: [sí]  
MNP1-HAL2: [és el:] necessari  
ENT: mhm ((a MNP1-HAL2)) és necessari?
- 10 MNP1-HAL2: sí  
ENT: per què?  
MNP1-HAL2: n- no sé ...  
MNP1-DAL5: tot i que [no sé]  
MNP1-HAL2: [perquè:]
- 15 MNP1-DAL5: de què serveix parlar català, si:  
MNP1-DAL4: només es parla {( @ ) a Catalunya}
-

- 
- MNP1-DAL5: ja, per això  
 ENT: mhm
- 20 MNP1-DAL5: si surts fora d'aquí i vas a Valèn- bueno vas a algun lloc, n- no t'entendran pas  
 ENT: mhm ... llavors creieu que és: el català n- està bé: però: tampoc [1 no és:]  
 MNP1-DAL4: [1 ja]  
 MNP1-HAL2: [1 sí,] [2 és una mica] [3 {{??}} il·lògic]  
 MNP1-DAL5: [2 sí]  
 MNP1-DAL4: [3 {{( @ ) no serveix} de ga-} @ de gaire, [només aquí, a la comarca]
- 25 MNP1-HAL2: [si haguessis nascut a una altra banda] d'Espanya no estaries aprenent català  
 ENT: mhm  
 MNP1-HAL2: i per tant seria una cosa menys que fer  
 ENT: @ @  
 MNP1-DAL5: ja:  
 30 ENT: ((a MNP1-HAL2)) {{( @ ) menys esforç}  
 MNP1-HAL2: {{( @ ) sí}  
 ENT: sí ... mhm  
 MNP1-DAL5: però ara que ja la: ... que ja l'hem après, pues:  
 ENT: tampoc cal: [oblidar-lo]
- 35 MNP1-DAL5: [sí]  
 ENT: @ @  
 MNP1-DAL4: {{( @ ) sí:}  
 ENT: d'acord, així que u- potser una seria més: ... més pràctic, no?  
 MNP1-DAL4: [sí]
- 40 MNP1-HAL2: [mhm]  
 ENT: el castellà i ... d'acord
- 

Les participants a MNC1-AL-a també presenten una posició relativament indiferent envers la política lingüística, tot i que en determinats moments reproduïen discursos similars als que trobem en l'extracte anterior, que limiten l'abast territorial i el valor instrumental del català. Com es pot veure en el següent extracte, en aquesta entrevista les estudiants reconeixen l'existència de discursos de resistència al paper predominant del català en el sistema educatiu, i també els reproduïen però en aquest cas com a meres *animadores* (*animador*) (Goffman 1981) del discurs dels “pares” i les “famílies” en qüestió.

Extracte 9.24. Entrevista MNC1-AL-a (tres xiques, una amazigòfona, una bilingüe inicial amazic-àrab i una arabòfona inicial)

---

- 1 MNC1-DAL3: hi han pares que: es- els seus fills no volen que parlin el català  
 MNC1-DAL1: mhm  
 MNC1-DAL3: volen que:: es fa- es fagi classes amb castellà  
 MNC1-DAL2: mhm
- 5 MNC1-DAL3: sats?, aquí fem mates: e- expe: i això tot en català, però: hi ha, hi ha famílies que els hi diu que no, que naltres volem que els nostres fills que parlin en castellà  
 ENT: mhm ... i per què penseu que és això?  
 MNC1-DAL2: això ja és: cada persona, això ja:  
 ENT: ja
- 10 MNC1-DAL2: cada persona, cada família té la seves: [situacio-]  
 MNC1-DAL3: [però ja només per la política] o algo fa això, eh?  
 ENT: mhm
- 

És remarcable que eviten immiscir-se i avaluar aquests posicionaments, que consideren una qüestió d'opinions personals i influïdes “per la política” però alienes a la seua incumbència. En una línia similar però ara amb una postura més favorable a la protecció del català, que cal “protegir” (MNC1-DAL5) perquè sinó “s’extingirà” (MNC1-DAL4), els participants en l'altra entrevista amb al·loglots familiars al mateix centre, MNC1-AL-b, també són conscients de l'existència de tensions al voltant de la llengua, que es concreten en demandes



de determinats sectors perquè les classes es facen en castellà, segons MNC1-DAL5: “cada vegada: [...] hi ha menys gent, que no li agrada i que no el parla” i “si no sigués per les e-pels: col·les, i ara que: volen: fer les classes amb castellà: ((gest de negació)) [...] d’aquí a uns anys: si segueix aixís: hi haurà molt: poca persona que el parl- que el parli”.

Hi ha un últim apartat de comentaris que són rellevants perquè posen en relació la gestió lingüística de les aules amb l’aprenentatge del castellà i la percepció, que ja hem comentat adés i que apareixerà en altres moments de l’anàlisi, que els catalanoparlants disposen d’habilitats limitades en castellà i que hi sonen poc autèntics. Un discurs que mobilitzen alguns catalanoparlants per a justificar el posicionament en rols mantenidors però que també apareix en les entrevistes amb bilingües, castellanoparlants o al·loglots familiars a la localitat. Per exemple, els amazigòfons que participen a MNP1-AL-b consideren que “hi ha alguns catalans que no saben parlar el castellà” i sostenen que, per a solucionar-ho, cal donar més pes a l’aprenentatge d’aquesta llengua en el sistema educatiu. A MNC2-CT-a, una entrevista amb tres catalanoparlants familiars, també volen afrontar el problema que perceben amb el seu castellà “bastant cutre” o “força pèssim”, tot i que en aquest cas aposten més aviat per un replantejament dels mètodes d’ensenyament.

Extracte 9.25. Entrevista MNC2-CT-a (dues xiques i un xic, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 MNC2-HCT1: o per exemple per ara a col·le que estàs complicant molt aixís amb el català i aixís, que si frases, i: hòsties [d’aquestes, i jo faria, jo m-menos hores de caste-]  
MNC2-DCT1: [ja, analitzar les oracions: i tot això]  
MNC2-HCT1: bueno menos hores de català, i millorar més el c- el castellà perquè el castellà que
- 5 tenim és bastant cutre tots  
MNC2-DCT2: @  
MNC2-DCT1: sí, [és força pèssim, eh?]  
MNC2-HCT1: [i millorar l’anglès,] perquè català: arribes aquí a r- mira primer i segon encara aprens algo, però tercer i quart: és ja anar-ho a complicar aixís no el compliquem ni res, eh?, {( @ ) però: } [ @ ]
- 10 MNC2-DCT2: [sí bueno] perquè el castellà no el compliquem ni res, eh?, {( @ ) però: } [ @ ]  
MNC2-HCT1: [ja,] però bueno, jo què sé, millorar: ... fer més pronunciació en castellà, perquè: tu escol- bueno, m- m’escoltes a mi parlar [1 en castellà {(??) a l’escola, o s-} XXXx] [2 i ja]  
MNC2-DCT1: [1 @ @ {( @ ) ja t- o en a mi, aviam}]  
MNC2-DCT2: [2 sí]
- 15 MNC2-HCT1: sats?, m:  
MNC2-DCT1: [sí sí]  
MNC2-HCT1: [potser més,] no tant escrit: però f- fer més: parlar, e: i practicar-ho i aixís, igual que l’anglès  
MNC2-DCT1: sí, de c- jo crec que de català lo que fem ja està bé d- que fem analitzar oracions i
- 20 totes aquestes coses, que és més xungo ... però de castellà: hauríem de fer més: sí, pronun- a parlar-hi:  
MNC2-HCT1: [mhm]  
MNC2-DCT1: [i parlar, tal,] perquè:: de castellà, vull dir: sats?, poder e: en podem saber molt d’escriure castellà però jo de un a- tinc un accent que:
- 25 ENT: ja  
MNC2-DCT1: és força pèssim  
MNC2-HCT1: [intentar millora'l, sí]  
ENT: [és a dir que: que s’ensenyessin coses] diferents, [potser]  
MNC2-DCT1: [sí]
- 

Com es pot veure, en un primer moment es produeix una certa tensió entre MNC2-HCT1, que proposa reduir la presència curricular del català a favor del castellà i l’anglès, i MNC2-DCT2, que s’hi resisteix. MNC2-DCT1 apunta una solució de compromís quan proposa

concentrar l'estudi dels aspectes formals, més “xungos”, a l'assignatura de català, una llengua que ja dominen en el pla conversacional, i potenciar els aspectes comunicatius i de pronúncia en les assignatures de castellà i anglés, cosa que una mica més endavant MNC2-DCT2 accepta i sintetitza amb la fórmula “menos sintaxis i més: xerrar”.

### 9.3. Els usos lingüístics a les aules de Castelló

A diferència de Mataró i Manlleu, el model educatiu que regeix les aules de Castelló es caracteritza per la coexistència de dos programes lingüístics, el *Programa d'Ensenyament en Valencià* (PEV), present en tots els centres públics de la mostra, i el *Programa d'Incorporació Progressiva* (PIP), present als centres públics i que és també l'únic que apliquen els centres privats-concertats CSC1 i CSC2. El disseny dels programes preveu que el català ha de ser la llengua vehicular predominant als PEV i que en els PIP el castellà siga la llengua vehicular principal però amb la introducció progressiva –sense limitació *a priori*– d'assignatures en català. Tanmateix, d'acord amb les dades quantitatives als PEV dels centres estudiats només el 24,9% dels estudiants declara que els docents parlen només o sobretot català a l'aula, per un 65,5% que sosté que hi parlen tant català com castellà i un 9,6% que fins i tot afirma que hi parlen només o sobretot castellà. En el cas dels PIP, el percentatge d'estudiants que declara que els professors parlen només o sobretot català a l'aula és pràcticament residual (4,3%), són força més els que afirmen que hi parlen només o sobretot castellà (36,1%), i alguns menys que als PEV els que sostenen que hi parlen tant català com castellà (59,6%). Quant als usos dels estudiants, tant als PEV com als PIP es caracteritzen, en relació amb els del professorat, per la menor presència de l'ús predominant del català, que ocupa un 22,8% dels usos dels estudiants als PEV i un anecdòtic 2,8% als PIP; per una presència significativament menor d'usos bilingües, que representen el 52,0% dels usos als PEV i el 40,1% als PIP; i finalment per la presència destacada d'usos predominants del castellà, que representen el 25,3% dels usos als PEV i que esdevenen l'opció majoritària entre estudiants dels PIP (57,1%).

Aquest apartat s'obri amb una breu revisió dels discursos amb què els participants de Castelló justifiquen l'elecció de programa d'ensenyament. Veurem com, en línia amb el que assenyalen Fuenmayor, Granell i Villareal (2003) i Colom (2012), els estudiants apunten a una certa reconfiguració dels criteris per a l'elecció de programa sobre bases socioeconòmiques. Els PEV servien com a mecanisme de distinció per a famílies autòctones de classe mitjana i estudiants amb majors expectatives acadèmiques enfront d'uns PIP amb major proporció d'alumnat immigrant i amb menors expectatives acadèmiques. D'acord amb alguns estudiants, a la primària la llengua familiar marcava en major mesura la tria de programa que a la secundària, en què s'imposa l'orientació cap als estudis com a criteri d'elecció. En la seua visió, a més, això té conseqüències sobre els usos lingüístics a l'aula i també amb companys de classe en la transició de primària a secundària.

En segon lloc, m'ocupe de la gestió lingüística de les aules dels PEV i dels PIP, respectivament, i del paper de professors i estudiants com a actors de la política lingüística educativa. Veurem com tant el posicionament dels estudiants com el dels professors contribueix a un ús del castellà superior al que preveu el disseny, cosa que explica en bona mesura els resultats de l'anàlisi quantitativa. Els discursos dels participants apunten a l'escassa institucionalització del català a les aules, especialment a les dels PIP però també a les dels PEV, i doncs a unes expectatives limitades que els estudiants no catalanoparlants familiars hi ocupen una posició de subjecte catalanoparlant. L'estructuració dels usos lingüístics a les aules i la generalització de les tries divergents respecte l'ús del català (d'una part) dels professors consolida una normalitat implícita que habilita la tria del castellà en aquest context i en desactiva el caràcter marcat. És simptomàtic que, en contrast amb Mataró i Manlleu, no hi ha una associació perceptible entre aquestes tries divergents i els participants amb menor orientació acadèmica, i és per això que en aquest apartat no hi incloc una anàlisi de les relacions entre usos a l'aula i posicionament lingüístic i acadèmic.

La percepció d'institucionalització escassa del català s'aguditzava, d'acord amb els discursos dels estudiants, en la transició entre primària i secundària. Això condiciona tant la freqüència amb què ocupen una posició de subjecte catalanoparlant a l'aula com, en alguns casos, la seua percepció d'expertesa i identificació amb la llengua. Els usos a l'aula esdevenen un símptoma més del moviment dels catalanoparlants i alguns bilingües familiars cap a rols convergents i, sovint, també castellanoparlants, i dels castellanoparlants i alguns bilingües familiars cap a rols castellanoparlants mantenidors. En l'apartat que dedique a la percepció d'institucionalització del català a les aules també tracte l'impacte del valor del català en el mercat lingüístic de Castelló i de les ideologies de l'anonimat i l'autenticitat sobre l'avaluació de les polítiques lingüístiques educatives i de la posició del català a les aules, en què a diferència de Mataró i Manlleu hi veurem aparèixer una certa demanda d'optativitat del català. Tanca l'apartat, finalment, l'anàlisi del tractament de les llengües immigrants a les escoles i instituts de Castelló.

### 9.3.1. Criteris d'elecció de programa lingüístic

En els discursos d'alguns estudiants hi ressona el procés de reconfiguració dels criteris d'elecció de centre sobre bases socioeconòmiques que han detectat al País Valencià estudis com els de Fuenmayor, Granell i Villareal (2003) o Colom (2012). Un procés que resulta d'interès perquè, d'acord amb els estudiants i amb el que detecten altres estudis sobre una escola francòfona d'Ontàrio (Heller 2006) o sobre una escola d'immersió en irlandès (Hickey 2001), entre altres, la diversitat de motivacions i expectatives sobre l'escolarització i la convivència en els centres de diferents perfils d'alumnat i diferents posicionaments d'aquest alumnat envers les llengües en joc poden generar tensions i tenir un cert impacte sobre els usos lingüístics a l'aula i amb iguals. Abans de res, cal dir que la majoria de participants no va fer cap comentari explícit sobre aquest assumpte, i no és sorprenent si es

té en compte que aquesta pregunta no figurava com a tal en el qüestionari. És significatiu, en aquest sentit, que només emergisquen comentaris en instituts en què es produeix una barreja efectiva d'alumnat provinent de diferents programes. Per contra, l'esment dels criteris d'elecció de programa desapareixen dels centres que escolaritzen només en PIP, els privats-concertats CSC1 i CSC2, i també del públic CSP4, perquè tots els centres de primària de la seua àrea d'influència, al Grau, tenen implantats sense excepció l'ensenyament en valencià (Ibáñez *et al.* 2003). A més, també CSP4 escolaritza només en PEV si hi exceptuem els grups del PDC i del PQPI,<sup>8</sup> que sí que funcionen en PIP –cosa que, d'altra banda, apunta igualment a l'associació entre escolarització en PIP i expectatives acadèmiques modestes. De fet, tots els PDC i PQPI de la mostra funcionen en PIP.

Tampoc els estudiants de CSP3 hi fan gaire referències. En certa mesura, hi pot haver contribuït l'aposta de les escoles de la seua àrea d'influència pels PEV,<sup>9</sup> tot i que en aquest cas dos dels centres de primària que hi estan adscrits mantenen una aula en PIP que té continuïtat durant els primers cursos de l'ESO al centre. Així, l'aposta del centre per unificar a PEV totes les aules de 4t d'ESO, descomptant-hi el PDC, ha tingut com a conseqüència una barreja d'estudiants amb diferents perfils d'escolarització que no es produeix a CSP4 ni, per descomptat, a CSC1 i CSC2. CSP3-DBI1, escolaritzada sempre en PEV, interpreta que l'increment de l'ús del castellà a l'aula entre el professorat podria estar-hi relacionat, i sembla que es conformaria a assolir un equilibri entre assignatures en català i en castellà: explica que “mos han mesclat a tots: els de la rama castellana valenciana” i demana “que els professors: [...] per exemple si: un fa la classe en: castellà l'altre en valencià, i aixina successivament per a que les llengües estiguen ig- igualament igualades”. En canvi, CSP3-DBI3 defensa que “si en el col·legi estàs per línia valenciana o per línia castellana” a l'institut s'hauria de poder continuar “igual ... tot els anys”, una idea en què també sembla coincidir CSP3-DBI1. Més endavant, ho completa amb la necessitat de més control en l'assignació del professorat: “els professors que parlen: ... castellà: ... que els fiquen en la línia de castellà amb els alumnes que sempre parlen castellà: [...] : i els professors que parlen valencià amb els alumnes que sempre parlen: o que sempre han anat, en la: rama de valencià: [...] amb els professors que sempre parlen valencià, i els llibres en valencià”, i ho rebla dient “la cosa com toca”. Com veurem, aquesta queixa guarda relació amb el fet que, sovint, la llengua amb què s'anuncia que tindrà lloc l'assignatura i en què tenen el llibre de text no es correspon amb la llengua parlada pel docent a l'aula.

---

<sup>8</sup> Es tracta dels *Programes de Diversificació Curricular* i dels *Programes de Qualificació Professional Inicial*, adreçats a estudiants amb dificultats d'aprenentatge de diferents perfils i que desitgen obtenir el graduat d'educació secundària.

<sup>9</sup> Atesa la minorització del contingent catalanoparlant als centres, la majoria de les “línies en valencià” de les escoles de primària corresponen de manera nominal al *Programa d'Immersion Lingüística (PIL)*, adreçat a grups en què la majoria de l'alumnat no és catalanoparlant familiar, i no al *Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV)* pròpiament. A la secundària, aquests dos programes s'unifiquen en el PEV. Tot i la inexactitud que suposa parlar de PEV a la primària, m'hi referiré així per a unificar la referència i no desorientar innecessàriament el lector.

A diferència de CSP3 i CSP4, a CSP1 encara “sobreviuen” dos grups de PIP a 4t d'ESO. També apliquen aquest programa al PDC i el PQPI del centre. Tanmateix, i com també ocorre a CSP2, els grups amb més matrícula són les dues aules dels PEV. A més, un d'aquests grups és l'únic que serveix als estudiants per a encaminar-se cap al batxillerat humanístic i social: els estudiants de PIP que volen seguir aquest itinerari passen, de grat o per força, a PEV en el canvi a 4t d'ESO. Aquest és el cas de CSP1-DCS5, que explica que “yo es que siempre voy, he ido: a línea castellana lo que pasa es que como de letras: ¿somos pocos? [...] pues nos han mezclado en una: clase”. En aquest centre es deixa intuir la influència de l'orientació cap als estudis com una motivació per al canvi a PEV, cosa que d'acord amb els participants a l'entrevista CSP1-CT-PEV podria tenir un cert impacte sobre els usos lingüístics amb companys de classe. Després d'explicar que a la seua classe hi parlen sobretot castellà, CSP1-DCT3 ho justifica en part esmentant les persones que canvien de programa amb motivacions extralingüístiques: “n'hi ha gent que s'ha canviat: al valencià perquè: en castellà: no n'hi ha: ... la gent: no és molt estudiosa o: ... la lie molt, entonces per això s'han canviat al valencià”.

Tanmateix, és a CSP2 on es veu amb més claredat la importància de les expectatives acadèmiques i de l'origen geogràfic de l'estudiantat com a criteris d'elecció de programa. Aquesta qüestió va emergir fins i tot en una conversa informal amb el director del centre, que vaig registrar en les notes de camp. El director lamentava que havien hagut d'eliminar un dels dos grups de PIP de què disposava el centre en cursos anteriors, i apuntava que “és una llàstima, estem perdent el PIP. La gent no s'hi vol apuntar, i al final queda com a marginal”. En aquest centre és habitual que els alumnes escolaritzats en PIP a la primària a les escoles públiques CEIP4 i CEIP10 es matriculen al PEV quan arriben a CSP2. A la mostra qualitativa només hi ha un estudiant provinent del PIP d'un d'aquests centres que continue matriculat en PIP, CSP2-HBI3, i no sembla casualitat que en el moment de l'entrevista estiga matriculat al PDC i ja s'orienta clarament cap al món laboral.

Els estudiants que protagonitzen aquesta trajectòria no fan referència a l'elecció de PEV a secundària com una tria lligada a l'orientació cap als estudis o a la presència de més immigrants als PIP. Aquests comentaris emergeixen més aviat en les entrevistes amb catalanoparlants o bilingües familiars amb trajectòries de continuïtat en els PEV. En canvi, els seus protagonistes conceptualitzen el canvi com una resposta a la tendència majoritària dels seus companys, a la qual simplement se sumen. Aquest és el cas de CSP2-DCS6, una estudiant d'origen mexicà i escolaritzada en PIP a CEIP10 que, a més, es posiciona més aviat en contra de l'ensenyament en català, que entén com una “imposició”. L'elecció del PEV a la secundària, aparentment paradoxal, és per a CSP2-DCS6 una conseqüència de l'elecció dels amics: “estoy en valenciano principalmente porque todos mis amigos se pasaron al valenciano, entonces yo dije no me voy a quedar sola, vayámonos al valenciano”. CSP2-HAL1 representa un cas similar, com mostra el següent extracte, que resulta interessant perquè s'hi contrasta la motivació lingüística per a l'elecció del PIP en el cas de

CSP2-DAL2, provinent del PEV a primària, i el seguiment del grup d'amics com a criteri d'elecció del PEV per a CSP2-HAL1.

Extracte 9.26. Entrevista CSP2-AL-PIP (tres xiques, una francòfona inicial, una romanesòfona inicial i una lusòfona inicial, i un xic, romanesòfon inicial)

- 
- 1 ENT: o sigue que vosatros heu anat del revés, diguem ...  
CSP2-DAL2: {(fluix) sí:}  
ENT: ((a CSP2-HAL1)) tu de castellà a valencià ((a CSP2-DAL2)) i tu de cas- de valencià a castellà, mhm? ... i ac- ho vau decidir vosatros: els vostres pares:?, com va anar això?
- 5 CSP2-HAL1: sí, perquè: molts amics anaven al: valencià, i: {(a) vaig dir:} ... vaig a anar amb ells  
ENT: mhm ((gest d'assentiment)) vale, és pels amics ((gest d'assentiment)) ... [(a CSP2-DAL2)) i:]  
CSP2-DAL2: [jo per] la llengua, pel castellà [millor]  
ENT: [mhm] ((gest d'assentiment)) t'a- t'abellie més el [castellà]  
CSP2-DAL2: [sí:]
- 10 ENT: al ((nom CEIP12)) podies triar o no? ... o eren totes en [valencià]  
CSP2-DAL2: [a ver, creo] que sí, pero yo como estaba apuntada: me apuntaron al sexto be, al: be, pues me apunté a valenciano y ya está
- 

Són sobretot els catalanoparlants i bilingües familiars de CSP2 els que veuen aquest moviment cap a PEV com una estratègia per a defugir uns PIP de CSP2 amb més presència d'estudiants amb baixes expectatives acadèmiques i d'origen immigrant. D'acord amb la seua visió, això fins i tot podria afectar l'ús del català a l'aula i amb companys de classe. A l'entrevista CSP2-CT-PEV, CSP2-HCT1 parla d'un canvi en els criteris d'elecció de programa també al centre on va estudiar la primària, CEIP10, i explica que “ara per exemple en les classes de valencià: per exemple la: ara mateix en l'escola en sisè: ... si estan en valencià: a lo millor estan en valencià perquè diuen que: en la part de castellà n'hi ha mala gent [...] i no parlen valencià però estan en valencià per això, perquè: se suposa que n'hi ha bona gent”. CSP2-DCT2 hi troba un paral·lelisme amb el fet que “els que anaven a castellà en l'escola: van vindre a l'institut: i en seguida se van canviar a valencià”. Quan els pregunte si la motivació per a l'elecció de programa ha canviat de “la llengua” al fet de “no juntar-te: en segons qui” CSP2-HCT1 afirma que “a l'institut sí, totalment”. CSP2-DCT2 encara hi afegeix que “a castellà: ... solen anar més: ... rumanos” i, en general, “gent estrangera que: [...] no parle valencià”, segons CSP2-DCT1. Més endavant, CSP2-HCT1 fa referència a l'impacte d'aquest canvi sobre els usos a les aules, en què els estudiants provinents dels PIP “encara que estiguen en: la línia de valencià: als professors els contesten en castellà”. Aquesta percepció és també evident en una entrevista amb bilingües inicials de CSP2, que apunten a més a l'impacte d'aquest canvi sobre els usos amb iguals. El fragment s'inicia quan els demane per què pensen que ara parlen més castellà amb companys de classe que a la primària.

Extracte 9.27. Entrevista CSP2-BI-PEV (dues xiques i dos xics, bilingües inicials català-castellà)

- 
- 1 CSP2-DBI1: per exemple: en el meu cas, com: mos dividíem en castellà i valencià:  
ENT: mhm  
CSP2-DBI1: normalment els, en els que jo anae: parlàem tots valencià, com érem de línia<sup>10</sup>
- 

<sup>10</sup> Noteu que, tot i que habitualment es pot fer referència a grups de “línia en valencià/valenciana” o grups “de valencià” però també a grups de “línia en castellà/castellana” o grups “de castellà”, “la línia” sense adjectivar és la categoria èmica que fa referència als grups del PEV. Possiblement, com a conseqüència del

- 
- ENT: ((gest d'assentiment))
- 5 CSP2-DBI1: i ara a l'institut: pues: ntx els de castellà s'han posat a línia valenciana perquè: les classes de castellà a l'institut són:: ... són @ {( @ ) aleshores:} ara ja: [n'hi ha]
- ENT: [mhm]
- CSP2-DBI1: més gent que parle castellà: i: {( @ ) no sé si m'has entés:} @]
- CSP2-HBI1: [a- lo mateix ((assenyala CSP2-DBI1)) que ella] ...
- 10 ENT: o sigue que a, diguem que a l'escola la gent que anae a la línia en valencià ere perquè parlaen valencià [1 a casa,] [2 i tot:]
- CSP2-DBI1: [1 sí]
- CSP2-HBI1: [1 sí,] [2 clar,] i els demés s'han juntat perquè bueno, en les altres classes [sempre estan]
- 15 CSP2-DBI1: [mhm]
- CSP2-HBI1: repetidors: [o:]
- CSP2-DBI1: [sí,] en les de castellà {(flaix) són: aixina, però bueno és igual}
- ENT: ((mira CSP2-DBI2 i CSP2-HBI2)) sí?
- CSP2-DBI2: [mhm]
- 20 CSP2-HBI2: [home,] m: no sé {(flaix) jo diria que sí}
- CSP2-DBI1: [ @ ]
- CSP2-DBI2: [però la] causa: aixina concreta no ho sé [que podrie ser]
- CSP2-DBI1: [mhm]
- ENT: mhm ... però diguem que ací a l'institut la: línia en castellà funcione com a:: ((mira CSP2-DBI1)) ... o sigue van a parar la gent que repetix: i: ... [o què?]
- 25 CSP2-DBI1: [gent que:] normalment no és d'ací: i aleshores com en el [1 valencià] [2 no: domine tant]
- CSP2-DBI2: [1 sí]
- CSP2-HBI1: [2 clar, no:]
- 30 CSP2-DBI1: pues preferix anar: a castellà
- 

Sembla que CSP2-DBI1 assumeix *a priori* que dec conèixer el perfil de l'estudiantat del PIP al centre, tot i que més endavant i davant la possibilitat que no siga així diu “{( @ ) no sé si m'has entés:}”. Més que una percepció personal, doncs, ho considera un coneixement compartit per la comunitat del centre però que potser no resulta “políticament correcte” verbalitzar –cosa que sí que fa, en canvi, CSP2-HBI1. En contrast amb el pes del rendiment acadèmic i de les tendències de segregació per origen en l'elecció de programa a l'institut, la motivació lingüística per a l'elecció de “línia” a la primària afavoria, d'acord amb CSP2-DBI1, una major presència de catalanoparlants familiars i oferia més possibilitats per a la consolidació de l'ús del català amb companys. Més endavant, CSP2-HBI1 ho expressa de manera més clara quan explica que abans “lo de les dos línies es notae molt”, perquè en la seua visió “en: el: col·lagi, se: estave clar perquè si tu anaves en una línia en valencià era tot parlar valencià i si anaves a una altra ca- [...] castellà era totalment castellà” i, en canvi, “ara en el institut està tot: barrejat” i “aleshores jo per exemple quan vaig arribar vaig començar e- en valencià lo que passe que tenia alguns companys que ca- parlaven castellà, aleshores: {(??) tendrie que passar-me} de llengua i tot això”. Així no obstant, si ens atenem als discursos d'altres estudiants és probable que els usos a la primària no foren tan homogenis com els presenta CSP2-HBI1.

Finalment, cal emfasitzar que tot i que la coexistència del PEV i el PIP en un mateix centre possibilita aquesta tendència a la separació de base socioeconòmica i per origen, la principal font de segregació als centres de la mostra continua sent la titularitat del centre. Així ho

---

fet que, durant molt de temps, ha estat una opció marcada i relativament marginal enfront del predomini del PIP, i això a pesar que en els centres públics de Castelló la tendència actual siga més aviat la contrària.

destaquen també Fuenmayor, Granell i Villareal (2003) i Colom (2012), que apunten que el programa lingüístic només actua com a mecanisme de distinció en un segon nivell, perquè les famílies de perfil socioeconòmic alt escolaritzen els fills en centres de titularitat privada. La presència pràcticament nul·la d'estudiants nascuts a l'estranger als centres privats-concertats de la mostra n'és una clara prova. I, cal dir, aquests centres escolaritzen de manera molt majoritària en PIP i són percebuts com a espais fortament castellanitzats. Ho mostra, per exemple, la referència de CSP2-DCS4 a uns "cosins segons, que: per influència dels coles: ... privats, i coses d'estes jo que sé, que parlen: castellà entre els amics i això".

### 9.3.2. Els usos lingüístics a les aules del programa d'ensenyament en valencià (PEV)

Quan en entrevistes amb estudiants dels PEV els demane quines llengües parlen els seus professors a l'aula, molts responen que majoritàriament hi parlen català però que aquest ús no és general o no es pot donar per descomptat. La majoria d'aquests passatges deriven en una enumeració més o menys exhaustiva de les assignatures que estan cursant, de la llengua en què tenen els llibres de text, de la llengua en què els professors fan les explicacions, etc. En podem trobar un exemple en el següent extracte. A pesar que nominalment estan matriculats en un PEV, els participants a CSP3-BI-PEV expliquen que l'ús del català és força escàs i limitat a la classe de català, ciències socials i en alguns casos matemàtiques.

Extracte 9.28. Entrevista CSP3-BI-PEV (tres xiques i un xic, bilingües inicials català-castellà)

- 
- 1 ENT: dins de classe, quina llengua: parleu en els [1 professors?]  
 CSP3-DBI3: [1 castellà] [2 ((gest de negació))]  
 CSP3-HBI1: [2 castellà]  
 CSP3-DBI1: segons: ... [bueno]
- 5 CSP3-DBI2: [menos en] la de valencià castellà  
 CSP3-DBI1: valencià: i tam(b)é socials, nosotros  
 CSP3-DBI3: sí ((gest d'assentiment)) ((mira CSP3-DBI1)) en: el professor de socials i el de: i en la de valencià ((gest de negació)) i avant  
 CSP3-DBI1: [sí]
- 10 ENT: [mhm]  
 CSP3-DBI3: res més ...  
 ENT: vale, o sigue ells: les classes les fan tots en castellà  
 CSP3-DBI1: sí  
 CSP3-DBI2: i: la de matemàtiques [xx]
- 15 CSP3-DBI3: [la de] matemàtiques, però jo:  
 CSP3-DBI2: jo li [1 parle en castellà a mates tam(b)é]  
 CSP3-DBI3: [1 jo li parle en castellà quan li parle:] [2 li parle en castellà]  
 CSP3-DBI1: [2 ah no, jo la meua:] parlem en valencià: {{(??) el coneixem} en valencià tots  
 ENT: mhm
- 20 CSP3-HBI1: la meua no sap valencià  
 CSP3-DBI1: [1 @]  
 CSP3-DBI2: [1 @]  
 ENT: [1 ((gest d'assentiment))]  
 CSP3-HBI1: diu que no sap parlar valencià
- 25 ENT: mhm  
 CSP3-HBI1: té el seu llibre en castellà i tot
- 

En la visió dels estudiants, als PEV de CSP3 i sobretot de CSP4 el castellà és la llengua predominant en els usos de la majoria dels professors i en la gestió de l'escenari de les assignatures que imparteixen. Els participants de CSP4-BI-PEV, per exemple, responen



clarament que “en castellà” quan els pregunte “en quina llengua n’hi han més classes?”. De la seua banda, a CSP1 sembla que hi ha una diferència força marcada entre un dels grups del PEV, orientat al batxillerat “científic”, en què predomina el català, i l’altre grup, orientat al batxillerat “de lletres”, en què predomina el castellà. Cal no perdre de vista que, des d’un punt de vista quantitatiu, CSP1 és el centre on el català ocupa una posició més subsidiària en els usos del professorat: només representa el 50% dels usos totals a les aules dels PEV. Per últim, a CSP2 sembla que el català és la llengua que fan servir la majoria dels professors a les aules però, tot i això, a totes les entrevistes s’hi esmenta certs professors que hi parlen només o sobretot castellà. CSP2 és, en aquest sentit, el centre en què el català ocupa una posició més destacada com a llengua de docència des d’un punt de vista quantitatiu: hi corresponen gairebé dos terços dels usos del professorat. Tot plegat contrasta, és clar, amb el fet que una gran majoria de les assignatures estan programades en català i que els estudiants hi tenen els llibres de text. Com és que hi ha una part més o menys rellevant de matèries en què el castellà acaba ocupant l’escenari de l’aula? Com negocien aquest canvi respecte el disseny inicial, els docents? I quin posicionament adopten els participants envers aquestes discontinuïtats?

En els discursos d’alguns adolescents les tries del català i el castellà per part de certs docents apareixen com un element aparentment caòtic o com a mínim imprevisible. Les participants a CSP1-CT-PIP sostenen que tot i que en principi l’assignatura d’història està programada en català –ho saben perquè hi tenen el llibre de text– resulta complicat deduir-ho a partir dels usos de la professora, ja que parla “com li dona”, segons CSP1-DCT4, “n’hi ha vegades que arribe parlant el castellà i després se canvie {( @ ) al valencià}”, rebla CSP1-DBI1. En altres casos, com el que recull el següent extracte, dels discursos se’n desprén una distribució més estable del català com a llengua dels materials escrits i de les explicacions dels professors i del castellà com a llengua d’interacció amb els estudiants.

Extracte 9.29. Entrevista CSP4-CS-PEV-a (dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: vale però diguem els professors vos parlen valencià? ...  
 CSP4-DCS1: pf: [1 depén ((nom professora matemàtiques 1 CSP4))] [2 sí, la de]  
 CSP4-DCS2: [1 ((nom professora matemàtiques 1 CSP4)) sí]  
 CSP4-HCS2: [2 ((nom professora matemàtiques)) s-]
- 5 CSP4-DCS1: matemàtiques sí  
 ENT: mhm  
 CSP4-DCS1: i ((nom professora biologia CSP4)) la de biologia a vegades se: fique en castellà i a vegades:  
 CSP4-HCS1: m::
- 10 CSP4-DCS1: [valencià]  
 CSP4-DCS2: [perquè com el llibre] està: en valencià  
 ENT: mhm  
 CSP4-DCS1: [però és que com:]  
 CSP4-DCS2: [ella explica] en valencià, però si: no sé si li comentes alguna cosa: ... te ho explica en
- 15 castellà
- 

Els discursos dels estudiants permeten, doncs, filar una mica més prim que l’anàlisi quantitativa. Com els participants a CSP4-CS-PEV-a, hi ha estudiants que distingeixen

diferents activitats discursives que tenen lloc a les aules: els llibres de text i altres materials escrits, l'explicació del professor a l'escenari, les intervencions dels estudiants, la interacció entre estudiants i professors a cavall de l'escenari i dels bastidors, la interacció dels estudiants entre bastidors, etc. En conseqüència, lluny d'una correspondència estricta entre disseny curricular i usos lingüístics a l'aula, però també d'una distribució aparentment caòtica del català i el castellà, el grau d'ús del català a les aules dels PEV de Castelló s'entén millor en un contínuum des d'una presència més o menys testimonial i limitada als materials escrits, sobretot al llibre de text, fins a la consolidació del català en la interacció entre estudiants i professors. A la “banda baixa” hi trobem professors que només fan servir el castellà en la gestió de l'escenari. Per exemple, CSP4-DCT1 explica que les classes “en teoria deuria[n] ser en valencià [...] en teoria, però: n'hi han professors que el llibre està en valencià i ho donen en castellà, màgicament”. En aquests casos, el llibre de text actua de guia sobre el disseny del programa: CSP4-DCT1 mateix apunta que saben que *haurien de ser* en català “perquè totes les llibres els tenim en valencià”. Que no se'n consolide l'ús ni tan sols en la gestió de l'escenari deu guardar relació amb la baixa competència en català d'una part del professorat, a què s'han referit també Torró (2008) o UA, UJI i UVEG (2011: 4), i això a pesar que la docència no universitària és l'únic sector de la funció pública valenciana a què fins al moment s'ha aplicat un requisit lingüístic (*Decret 62/2002*). En altres casos, l'ús del castellà té a veure més aviat amb la seua preferència per aquesta llengua a pesar que (en teoria) són competents per a exercir-hi la docència, o fins i tot a l'adaptació al que perceben com la tria preferida de l'alumnat a pesar de la tria de programa i del disseny del currículum.

Els estudiants esmenten diferents estratègies que mobilitza aquest perfil del professorat per a legitimar l'ús del castellà a l'aula. Hi ha casos en què simplement fan valer la seua posició de poder per a efectuar un canvi que no està obert a la negociació amb l'alumnat, sovint després d'aduir que són castellanoparlants d'origen i/o no són prou competents en català. Les participants a CSP2-CT-PEV actuen d'*animadores* (Goffman 1981) del discursos legitimadors d'aquests professors i expliquen que a l'inici del curs “a lo millor t'avisen, en plan: jo: soc castellanoparlant: però intente parlar valencià, i n'hi ha alguna vegà que me: trave, i avant”, segons CSP2-DCT3, o més aviat, d'acord amb CSP2-DCT4, “t'avisen: ja: de primeres ... jo: no parle mai valencià: aixina que vos donaré les classes en castellà”, i CSP2-DCT1 afig “perquè ho explique millor”. També a CSP3-BI-PEV expliquen que una professora addueix la seua manca de competència en català per a justificar l'ús del castellà: CSP3-HBI1 sosté que la seua professora de matemàtiques “no sap valencià [...] diu que no sap parlar valencià”, cosa que ell pot corroborar des d'una posició d'*espectador* (Goffman 1981; Woolard 2007) quan observa que “sempre que li parle un professor en valencià: ella: li parle en castellà”.

Hi ha altres docents que es mostren oberts a negociar la tria, sabedors que una part significativa de l'alumnat no té el català com a llengua familiar i/o d'ús habitual i que mostra una preferència genèrica pel castellà. Així, CSP3-HCS1 explica que “al principi de

curso lo preguntan [...] ¿qué preferís más, valenciano o castellano? [...] y como la mayoría somos de castellano, pues castellano”. També els participants a CSP4-CT-PEV veuen, ara des del punt de vista dels catalanoparlants familiars, com la majoria dels companys de classe es decanten cap al castellà en aquestes situacions: segons CSP4-HCT1 “algun: professor enca(ra) mos diu: voleu que: done les classes en valencià o: castellà?” i CSP4-DCT1 hi respon que “la gent normalment sol decidir castellà”. Hi ha altres docents, finalment, que intenten parlar català en les activitats que tenen lloc a l’escenari de l’aula però ho fan amb alternances continuades al castellà que els participants interpreten com a indicis del seu origen castellanoparlant i de la seua manca d’expertesa en català. A CSP2-CT-PEV expliquen que “la de informàtica n’hi ha vegades que tam(b)é se’n va al castellà”, d’acord amb CSP2-DCT3, i CSP2-DCT1 sosté que és “perquè ella és castellanoparlant, en realitat va dir”.

Així doncs, l’ús del català no es pot donar per descomptat ni tan sols quan és la llengua vehicular d’acord amb el disseny del currículum, i és en aquest sentit que determinades pràctiques docents apareixen com un fre a la percepció d’institucionalització del català en el aquest camp. En alguns casos, la consciència que existeix una regulació institucional dels usos del professorat és tan tènue que els estudiants interpreten les tries dels docents com un apunt de contextualització sobre el seu origen i preferència lingüística més que no com una conseqüència del disseny curricular. Aquestes inferències són encara més freqüents entre estudiants del PIP, alguns dels quals perceben la tria del català com una tria marcada a pesar que la contemple el disseny del programa al centre. Amb tot, també en trobem exemples entre estudiants dels PEV com ara CSP3-HAL2, que sosté que la tria a l’aula depén “del professor ... a no- a nosaltres nos: dona igual [...] perquè:: més o menys: ens apanyem amb els dos idiomes [...] però: el professor: si parle valencià, pues: la classe serà en valencià, si parle castellà: [...] la classe serà en castellà”.

Davant de la incongruència entre l’elecció del PEV i la presència gens negligible del castellà en els usos dels docents els participants prenen diferents posicions. N’hi ha força que voldrien que el model s’aplicara de manera més estricta, garantint la continuïtat entre la llengua dels llibres de text i els usos a l’aula i també entre nivells, enfront d’una “barreja” actual d’estudiants provinents dels PEV i dels PIP que perceben que contribueix a castellanitzar els usos a l’aula. Amb tot, en molt poques ocasions es posicionen com a actors de la política lingüística a l’aula i miren d’intervenir sobre les tries del professorat i/o d’una part de l’alumnat. En ocasions, fins i tot desproblematitzen el posicionament i/o la manca de competència del professorat i hi adapten les seues tries. CSP2-DBI2, per exemple, explica que “la professora que tenim de francès no és d’ací, és de Terol” i tot i que el català “ho antén, però no: no parlem en ella perquè com ella tampoc parle pues: {(flux) no sé} [...] o sigue quedarie una mica: com despectiu, no sé com dir-ho”. En la visió de CSP2-DBI2 és l’estudiant qui ha de convergir cap a les preferències del professorat, i no el professorat qui ha respondre de les exigències del programa. Hi ha altres estudiants que

sí que subratllen la incongruència entre el disseny i les competències i els usos del professorat, però tampoc adopten estratègies de resistència. CSP2-HCT1 explica que “estem en línia valenciana: però alguns professors ens parlen castellà [...] entones: ... tam(b)é els parlem en castellà”, i les altres quatre participants hi coincideixen tot i que, remarca CSP2-DCT4, “deurie parlar valencià:” perquè estan “en la línia valenciana”. Són molt pocs els estudiants que efectuen tries divergents com a estratègia de resistència: CSP3-DCT1 explica que hi parla “valencià encara que ell parle castellà”.

Per últim, els estudiants que sí que es decideixen a intervenir sobre els usos del professorat han de superar una negociació amb una part (sovint majoritària) dels companys de classe abans d’encarar la negociació amb el docent, que des de la seua posició de poder pot fer cas omís de la preferència dels estudiants si no coincideix amb la seua pròpia. Una de les participants a CSP1-CT-PEV, CSP1-DCT1, es queixa que “el d’educació física: al principi de curs mos va dir: valencià o castellà?, i li vam dir valencià: ... i està parlant castellà, sempre”. En la mateixa entrevista, CSP1-DCT3 avalua negativament aquests desplegaments de pretesa flexibilitat de part del professorat que acaben afavorint, al remat, la castellanització dels usos a l’aula: “n’hi han coses que: les expliquen en va- en castellà [...] i si el llibre està en valencià i tu el deuries im- o sea impartir-lo en: valencià [...] no: digue-no dónes a elegir”. L’existència del PIP els permet, a més, presentar aquesta demanda d’aplicació “estricta” del PEV sense “amençar” la imatge dels companys que prefereixen l’ensenyament en castellà: “sinós t’elegiries la de castellà i ja està, @ {(@) f: que p(er) a això està tam(b)é}”, afirma CSP1-DCT2.

Més enllà del posicionament del professorat, el cert és que també les tries d’una part de l’alumnat condicionen la castellanització dels usos a les aules del PEV. Els (pocs o molts) docents que mantenen el català en la gestió de l’escenari de l’aula responen de manera diferent a les tries divergents dels alumnes, però sembla que la (immensa) majoria no hi intervé per a afavorir l’ús del català, que per norma general no es configura com un requisit per a l’accés dels estudiants a l’escenari, com a participants ratificats. A més, un segment rellevant del professorat deu adaptar-se a la tria d’aquests estudiants. Això apunta a un nivell suplementari de baixa institucionalització del català a les aules dels PEV: sembla que no existeix l’expectativa que els estudiants no catalanoparlants familiars ocupen una posició de subjecte catalanoparlant a les aules. En ocasions, això deriva explícitament del posicionament del professorat, que habilita la tria del castellà per a adreçar-se-li: CSP4-DCS3 explica que “por ejemplo en ética, el: maestro habla en: valenciano pero nos dice puedes hacerlo en castellano o en valenciano como: [...] mejor te parezca”.

L’anàlisi de les entrevistes indica que la llengua de socialització primària a la llar influeix en bona mesura els usos dels estudiants a les aules del PEV. També ho mostren les dades quantitatives quan s’analitzen els usos a l’aula en funció de la llengua amb progenitors.

Només els que parlen catalanoparlants i els bilingües amb progenitors<sup>11</sup> afirmen que parlen sobretot català, a les aules: l'ús del català representa el 71% i el 61% dels usos dels catalanoparlants i dels bilingües, respectivament. A més, és significatiu que els catalanoparlants perceben que parlen més català que els professors, que d'acord amb la seua visió només ho fan en un 62% de les ocasions. En canvi, tant castellanoparlants com al·loglots amb progenitors perceben que parlen més castellà que català, a l'aula: el català representa només el 42% dels usos dels castellanoparlants i el 34% dels usos dels al·loglots. Tot i amb això, de la recontextualització dels usos en les entrevistes es desprén que són sobretot els castellanoparlants els que mantenen el castellà a l'aula. Fins a dos terços dels castellanoparlants familiars matriculats en PEV de la mostra qualitativa asseguren que parlen només o sobretot el castellà, a l'aula, amb independència de com se'ls adrecen els professors. Contra la percepció d'alguns participants que són sobretot els estudiants provinents dels PIP a primària els que adopten un rol castellanoparlant mantenidor a l'aula, el cert és que a les entrevistes no es perceben diferències entre el posicionament dels estudiants castellanoparlants familiars que s'han escolaritzat sempre en PEV i els qui estan matriculats al PEV a secundària després del pas pel PIP a primària. Per exemple, CSP1-HCS1 i CSP1-HCS2, escolaritzats sempre en PEV, sostenen que “los profesores sí” que parlen català “pero nosotros no [...] nosotros contestamos en castellano”, segons CSP1-HCS2, i en la mateixa línia CSP1-HCS1 explica que “claro, ellos hablarán en valenciano pero nosotros: en castellano”. També CSP4-HCS3, que es desidentifica clarament del català i presenta un rol castellanoparlant mantenidor en tots els espais de socialització, i que apunta que els professors “nos hablan en valenciano pero [...] nosotros hablamos en castellano [...] por mi parte yo sólo hablo castellano”.

El manteniment del castellà a l'aula quan el professor hi parla català sembla més aviat una manifestació del posicionament progressiu de bona part dels castellanoparlants i, en menor mesura, dels bilingües familiars de la mostra en un rol castellanoparlant mantenidor. Aquest posicionament es manifesta tant a la llar com a les aules i també en la socialització amb iguals. A les aules, aquesta tria es veu legitimada per un professorat en general poc o gens disposat a posicionar-se com a actor de la política lingüística educativa i a intervenir sobre les tries dels estudiants per a afavorir que hi ocupen una posició de subjecte catalanoparlant. Per contra, la major disponibilitat que mostren alguns castellanoparlants familiars per a l'ús del català a l'aula sembla relacionada, en primer lloc, amb una disposició més generalitzada a l'ús d'aquesta llengua en espais com la llar. CSP2-HCS4 parla català amb una part de la família extensa i explica que a l'aula “depén de com fa: fa:cen la classe, si és en valencià en valencià i si és en castellà en castellà”. En segon lloc, també amb l'orientació cap als estudis i l'adaptació a les “regles del joc” en el cas, per exemple, de CSP2-DCS4, que sosté que “yo depende de como den la clase, si la dan en valenciano en

---

<sup>11</sup> Pel sintagma “catalanoparlants (o bilingües, o castellanoparlants, o al·loglots) amb progenitors”, que faré servir per motius d'economia expositiva, s'ha d'entendre “adolescents que parlen català (o català i castellà, o castellà, o altres llengües) amb progenitors”.

valenciano si la dan en inglés: pues lo que, hablo en inglés ... [...] pero inglés no suelen dar la clase {( @) en inglés}”. Cal dir que tant CSP2-HCS4 com CSP2-DCS4 han fet la primària en PIP i, en el segon cas, també els primers cursos de secundària, en una escola privada-concertada.

Així doncs, hi ha una part dels castellanoparlants familiars que sí que ocupa de manera més o menys espontània una posició de subjecte catalanoparlant a les aules, majoritàriament a la classe de català però també en altres casos. Per exemple, CSP3-DCS2 es mostra disposada a ocupar una posició de subjecte catalanoparlant a l'aula –“yo más en valenciano”, sosté– però tot i això explica que “también: es verdad que hay algunos que como no:: como son de castellano pues sí que hablas en castellano”. En aquest cas, “ser de castellano” no és una referència al professor de llengua sinó a l'origen castellanoparlant del docent i/o a l'ús del castellà quan els estudiants s'hi adrecen, un ús que legitima la tria del castellà a l'aula i descoratja estudiants com CSP3-DCS2 de parlar-hi català. A la mateixa entrevista, CSP3-HCS1 explica que només parla català amb el professor de català “perquè com ho fa tot en valencià: [...] parlem valencià”. El fet de mantenir el català a pesar d'hipotètiques intervencions en castellà de l'alumnat afavoreix que bona part dels estudiants active l'ús del català sense necessitat aparent d'intervencions explícites –tot i que això no sempre funciona, com veurem.

Quant als participants al·loglots escolaritzats en PEV, afirmen que activen l'ús del català a l'aula i en general se situen, d'acord amb la seua visió, en una posició de subjecte catalanoparlant quan els professors se'ls adrecen en aquesta llengua. CSP3-HAL2, per exemple, justifica l'adaptació a la tria del professor –en el cas que comenta, al de català– com una qüestió de “respecte”: “això és respecte, perquè està donant valencià [...] el, el fas perquè dius: està donant: la llengua, po- vaig a parlar amb la llengua, no li vaig a p- canviar el idioma”. La recontextualització dels usos a l'aula en els discursos dels participants al·loglots contradiu en certa mesura les dades quantitatives, que mostren que tant als PEV com als PIP l'ús del català a l'aula dels al·loglots amb progenitors és encara més reduït que el dels castellanoparlants. És clar que la major disponibilitat per a l'ús del català que manifesten en les entrevistes pot formar part d'una estratègia de protecció de la imatge davant d'un adult amb una identitat pseudoacadèmica i un rol catalanoparlant mantenidor. Amb tot, el cert és que si ens fixem en les tries a les entrevistes, en un marc similar al de l'aula, tots els estudiants al·loglots escolaritzats en PEV a 4t d'ESO hi parlen només o sobretot català, mentre que dels 28 castellanoparlants familiars del PEV només ho fa la meitat. En aquest sentit, CSP2-HAL1 reconeix que alguns companys efectuen tries divergents del castellà i que alguns docents també hi alternen, però se'n situa al marge: “n'hi han professors que: ... parles en valencià amb ells, i: un li fa una pregunta en castellà i canvia l'idioma”.

En el cas dels catalanoparlants i bilingües familiars, majoritàriament aprofiten la continuïtat respecte dels usos a la llar per a efectuar tries convergents amb les dels professors que parlen català a l'aula. CSP1-DCT3 explica que “menos en el de castellà sempre he parlat valencià, en els professors perquè: a l'explicar en valencià: pues: p(er) a expressar-me i tot: i p(er) a preguntar els dubtes: sempre ha segut en valencià”. També n'hi ha alguns pocs que no parlen català a l'aula encara que els professors se'ls hi dirigisquen, però. Un cas relativament sorprenent és el de CSP3-DBI2 i CSP3-DBI3, perquè a pesar que fan servir el català a la llar i en altres espais de socialització afirmen que divergeixen de la tria de la professora de matemàtiques a pesar que ella se'ls adreça en català. Els altres participants en aquesta entrevista o bé van a una altra aula (CSP3-HBI1) o bé tenen una professora diferent com a resultat d'una separació per nivells (CSP3-DBI1). L'extracte s'inicia després que CSP3-DBI1 explica que parla català amb la seua professora de matemàtiques i CSP3-DBI2 i CSP3-DBI3 repliquen que elles hi parlen castellà.

Extracte 9.30. Entrevista CSP3-BI-PEV (tres xiques i un xic, bilingües inicials català-castellà)

- 
- 1 ENT: vale, però totes parlen en valencià, no, una: parle en valencià i l'a(l)tra en castellà  
 CSP3-DBI1: [les do-]  
 CSP3-DBI3: [no,] les, les: professores parlen les dos valencià  
 ENT: mhm
- 5 CSP3-DBI3: però: na- m:: ((assenyala alternativament CSP3-DBI2 i ella)) ... [per lo menys natros dos]  
 ENT: [quan vos dirigiu a elles:]  
 CSP3-DBI3: le, li contestem en castellà  
 ENT: [mhm]
- 10 CSP3-DBI2: [i mos] conteste en valencià  
 CSP3-DBI3: sí [1 @]  
 CSP3-DBI2: [1 @]  
 ENT: [1 vale]  
 CSP3-DBI1: [1 i nosotros] en la, amb la professora si li parlem va- e: mos: parla en valencià i le
- 15 contestem en valencià
- 

En aquest cas, sembla que les tries divergents de CSP3-DBI2 i CSP3-DBI3 podrien formar part de la normalitat impolítica dels usos al centre i associar-se a la continuïtat de la posició de subjecte castellanoparlant en què se situen amb iguals. Així ho insinua en la mateixa entrevista CSP3-HBI1, que explica que “com tot el món me parle: en castellà a l'institut: [...] me ix a soles parlar castellà”, si no és que existeix una expectativa clara que parle català: “menos en valencià que sí que parle valencià”. Aquesta pauta no es pot assumir com a general, però. Una altra participant del mateix centre, CSP3-DBI4, que a diferència dels participants a CSP3-BI-PEV ha estat escolaritzada en PIP a primària, i que es posiciona en un rol castellanoparlant mantenidor amb iguals que ha acabat important a la llar, afirma que a l'aula intenta ocupar-hi una posició de subjecte catalanoparlant quan els professors s'hi adrecen, a pesar de la falta d'expertesa percebuda: “si me parle en valencià: aunque: em coste molt: ... o: em done vergonya: per si dic alguna paraula mal: le parle en valencià”. Més endavant, però, apunta que també divergeix de la tria del català de la professora d'educació física, que tot i que parla català “los demás les contestamos siempre en castellano”.

Hi ha també, finalment, un altre tipus de comportament divergent entre el professorat i una part de l'alumnat catalanoparlant, consistent en l'ús del català a l'aula encara que el docent – contradient el disseny del programa– empra el castellà a l'escenari. Una tendència que troba un reflex en les dades quantitatives: com hem vist, als PEV els estudiants catalanoparlants amb progenitors perceben que fan més ús del català que els docents. Així, per exemple, CSP1-DCT2 explica que en ocasions parla en català amb el professor de castellà, tot i que en seqüències que se situen més aviat entre bastidors: “el de castellà me parle en ca- me parle en valencià com: [...] jo me pareix que alguna vegà li hauré parlat en valencià: [...] sense pensar que ere el de castellà: entonces a partir d'ahí: [...] si li pregunte algun dubte: [...] me parle valencià”. En aquest cas, a la regulació institucional de les tries s'hi sobreposa la tendència a l'ús endolingüe del català en l'espai entre bastidors, de la mateixa manera que ho fa, tot i que de manera molt més generalitzada i també en l'espai de l'escenari, la tendència a l'ús del castellà en relacions endolingües entre professors i alumnes castellanoparlants i també en relacions exolingües entre professors catalanoparlants i estudiants castellanoparlants o al·loglots. De manera més generalitzada que en el cas de CSP1-DCT2, abans hem vist que CSP3-DCT1 sosté que amb els professors hi parla “valencià encara que ell parle castellà”.

Amb tot, és clar que la principal font de divergència lingüística a les aules dels PEV es deu a la tria del castellà per part d'alguns estudiants quan el professorat manté el català en les activitats que tenen lloc a l'escenari. Cal dir que, per norma general, aquestes tries (més o menys) marcades del castellà no desencadenen intervencions del professorat per a “forçar” l'ús del català. En ocasions, ni tan sols hi intervé el professor de català. D'acord amb els estudiants, la principal diferència entre el capteniment d'aquest professor i la resta rau més aviat en què no modifica la seua tria per a adaptar-la a una tria divergent dels estudiants, i no tant en les intervencions explícites sobre els usos que, quan es produeixen, no semblen gaire constants ni efectives. CSP2-HCS2, que es posiciona en un rol castellanoparlant mantenidor en totes les esferes de socialització, explica que “yo suelo hablar con todos los profesores en castellano @@”. Fins i tot ho fa a classe de català, on el professor sí que “me habla en valenciano” però en canvi no li demana que modifiqui la seua tria: “{(@) no, no suele [...] decir nada}”. A l'entrevista CSP4-AL-PEV és on s'aprecia més clarament la diferència entre el posicionament del professorat de valencià i la resta dels docents. CSP4-HAL1 sosté que de “casi tots els professors de aquest institut” només els de català “parlen valencià: tot el rato i tot això”. De la resta, “no n'hi ha: casi ningú que parle valencià, parlen castellà: de vegades ... a ve(u)re sí, de vegades algun- alguna xicoteta estona: [...] alguna explicació”, però “després canvien de: idioma: al castellà”. En un altre centre, CSP3-HCS1 explica que “la mayoría de los profesores: [...] si: no es {(??) propiamente} la asignatura de valenciano hablan castellano” i que, en els casos que sí que parlen català, “si le hablas en castellano te contestan en castellano”, amb poques excepcions com el professor de ciències socials que esmenta un altre participant a la mateixa entrevista, CSP3-HCS2.



Per tant, en ocasions és simplement el fet de mantenir el català, una pràctica limitada bàsicament al professor de català i a altres casos més o menys excepcionals, el que afavoreix que alguns estudiants se situen de manera més o menys espontània en una posició de subjecte catalanoparlant a l'aula. CSP3-HBI3, que ocupa un rol castellanoparlant mantenidor a les aules i amb iguals i limita el seu ús del català a alguns pocs membres de la família, reconeix que al professorat “siempre le ha- a la mayoría le hablo castellano [...] si no es a clase de valenciano que siempre hablo valenciano”. Aquest no és sempre el cas, però. La tria marcada del castellà a la classe de català apareix així com una manifestació relativament extrema del posicionament en un rol castellanoparlant mantenidor que alguns participants mantenen estable en els diferents espais de socialització i que és majoritàriament tolerada –o acceptada com a inevitable– pels docents. Els estudiants que mantenen el castellà fins i tot a classe de català són molt majoritàriament castellanoparlants familiars, com per exemple CSP1-HCS1 i CSP1-HCS2. Aquest últim sosté que “yo: castellano también con ((nom professora valencià CSP1))” i que tot i que “lo intento” “no me sale” parlar-hi en català; CSP1-HCS1, en canvi, explica que simplement “se m'oblida”. Tots dos presenten aquesta tria divergent com a producte de l'espontaneïtat. CSP1-DCS2, en la mateixa entrevista, sosté que “a mí me corrige: si hablo en castellano”, i CSP1-HCS1 matisa que “a lo mejor hablo en valenciano y no me da(d)o cuenta”. En una altra entrevista, CSP4-HCS3 afirma que ni tan sols la professora de català intervé sobre la tria del castellà: en general no els demanen que parlen en català, “pero en valenciano: ... pues: si hablamos en valenciano mejor”. Amb tot, admet que si hi parlen castellà “tampoco pasa nada”.

No sembla doncs que, fora de la classe de català i amb els matisos que calguen, l'ús del castellà en les intervencions dels estudiants es pugui interpretar com una tria marcada, en un marc que habilita la tria del castellà per a adreçar-se al professorat fins i tot en els casos en què, seguint el disseny del programa, mantenen el català en la gestió de l'escenari. Una normalitat que descriu CSP4-HCS3 quan explica que “los profesores hablan en valenciano y con los: chavales pues: hablan castellano”, que al mateix temps entre ells “hablan en castellano”. De les tries divergents del castellà a l'aula amb prou feines si se'n pot inferir, en un primer ordre d'indicialitat, la preferència lingüística dels estudiants. En casos com el dels participants a CSP3-BI-PEV, és el manteniment d'una posició de subjecte castellanoparlant que s'ha consolidat com a normal o no marcada al centre, i no tant l'origen o la preferència lingüística, el que condiciona la tria del castellà a l'aula. Així, tant el posicionament dels docents com el dels estudiants apunten a un panorama d'escassa institucionalització del català a les aules dels PEV de la localitat. Fora dels catalanoparlants i d'alguns bilingües inicials, el patró predominant en la interacció a l'aula posiciona els estudiants castellanoparlants familiars i, presumiblement, també els al·loglots familiars com a parlants actius del castellà i només receptors passius del català (*cf.* Caglitutuncigil 2014). A diferència de la tendència majoritària a Mataró i Manlleu, a Castelló ni tan sols les aules dels PEV de

secundària no es configuren com un espai en el qual els adolescents poden ocupar una posició socialment legitimada des d'on activar l'ús del català.

### 9.3.2.1. Percepció d'institucionalització i avaluació del model lingüístic al PEV

Entre els estudiants que han fet tota l'escolarització en PEV, la percepció generalitzada és que amb el pas a la secundària s'ha incrementat l'ús del castellà a l'aula, com a conseqüència de l'ús que en fa una part significativa del professorat i dels rols mantenidors d'una part de l'alumnat. En contrast amb la situació actual, en què el castellà arriba a ocupar l'escenari de l'aula en un nombre variable d'assignatures a més de la llengua i literatura castelleses, i en què aquesta llengua té una presència significativa en la interacció entre professors i estudiants en els espais liminars oberts per la intervenció dels estudiants, la majoria dels participants recorda uns usos força més homogenis i marcats per una presència molt més destacada del català a la primària. Aquesta percepció és especialment viva entre els participants de CSP4, un centre que capta tot el seu alumnat d'escoles primàries que escolaritzen només en PEV i on, tot i que nominalment també escolaritza només en PEV, l'ús del català hi és relativament subsidiari.

#### Extracte 9.31. Entrevista CSP4-BI-PEV (dues xiques i dos xics, bilingües inicials)

- 
- |    |   |
|----|---|
| 1  | ENT: o sigue si haguéreu de dir: en quina llengua n'hi han més classes?, en castellà<br>CSP4-DBI1: [1 en castellà]<br>CSP4-HBI2: [1 en castellà]<br>ENT: [2 mhm]  |
| 5  | CSP4-HBI2: [2 sí,] en castellà<br>ENT: vale, i això ha canviat, respecte a l'escola?, o sigue a l'escola ere diferent, [1 que: ací] [2 a l'institut?, o no]<br>CSP4-DBI2: [1 sí:]<br>CSP4-DBI1: [2 sí, a l'escola és, valen-] [3 mhm] |
| 10 | CSP4-HBI1: [2 a l'escola: com només ere un professor] [3 pos ere] valencià, tot el rato   |
- 

Tenen una percepció similar alguns dels estudiants de CSP3, un centre que també capta l'alumnat d'escoles primàries que escolaritzen de manera molt predominant en PEV i on el castellà té una presència significativa en els usos del professorat. CSP3-HCS1 hi explica que “yo me acuerdo del: colegio y hablábamos siempre siempre siempre en valenciano”, a classe, “y incluso fuera alguna vez, pero:: siempre siempre en valenciano como teníamos el mismo profesor”. Noteu que, d'acord amb CSP3-HCS1, la castellanització dels usos a l'aula no és conseqüència exclusiva dels usos del professorat sinó també del seu propi posicionament en rols mantenidors, en contrast amb els rols convergents que adoptaven a l'aula i en menor mesura amb iguals a l'escola primària. També hi ha algunes excepcions a aquesta tendència general. CSP1-DCT3 explica que a la seua escola el disseny del PEV preveia l'ús del castellà en diferents assignatures a banda de la de llengua: d'acord amb la seua visió “la mitat de les assignatures eren en valencià: i l'a- i les a(l)tres eren en: en castellà” i doncs, percep que l'ús del català a l'aula s'ha incrementat en la transició a secundària. A més, cal tenir en compte que entre els estudiants de PEV de CSP1, CSP2 i,

en menor mesura, CSP3, hi ha una casuística variada de trajectòries d'escolarització i hi ha una proporció variable d'estudiants provinents de PIP a primària. Aquests estudiants perceben un increment de l'ús del català que no equival, necessàriament, al fet que la major part del professorat parles aquesta llengua en l'actualitat.

Com hem vist, alguns estudiants imputen part de la caiguda de l'ús del català al contrast entre tenir un sol docent per a la majoria de les matèries a l'escola o tenir-ne, en canvi, diferents per a cada matèria a la secundària. Tanmateix, la presència d'un sol mestre a primària també es pot girar en contra de l'ús del català quan un grup de PEV es troba amb un docent que només parla castellà. La presència d'aquest perfil de mestre es pot deure a una qüestió generacional, d'acord amb CSP3-DCT1, que explica que "la: meua tutora i: i u-dos més: que eren: més vells:" i "parlaen sempre castellà". També a l'origen i la manca de capacitació, d'acord amb CSP4-HBI2, que explica que "me: van parlar a mi valencià: ... fins a: ... fins a: cinqué, perquè en sisé vam tindre una mestra que era: que venie de: de Madrid" i que "no sabia parlar valencià: i feie totes les classes en castellà". En altres casos, com el que expliquen tres dels participants a CSP2-CS-PEV, la castellanització dels usos és més moderada perquè el mestre manté el català en la gestió de l'escenari i l'ús del castellà s'introdueix bàsicament entre bastidors. L'extracte arranxa quan els preguntem si pensen que el mestre parlava sobretot castellà.

Extracte 9.32. Entrevista CSP2-CS-PEV (tres xiques i un xic, castellanoparlants familiars)

- 
- 1 CSP2-HCS1: {(fort) jo crec que sí,} [jo m'arre-]  
CSP2-DCS3: [perquè ell] era castellanoparlant però: les classes quan havia de fer-les en valencià  
les feia en valencià  
ENT: [mhm]
- 5 CSP2-DCS3: [després] al parlar amb nosaltres, e par- parlava en castellà  
ENT: vale, o sigue que a lo millor quan fee la explicació ere en valencià  
CSP2-DCS2: [sí]  
CSP2-HCS1: [claro]  
ENT: i quan te parlae directament a tu ere en castellà?
- 10 CSP2-HCS1: [sí]  
CSP2-DCS3: [sí]  
CSP2-DCS2: mhm
- 

A banda dels usos del professorat, en la visió d'alguns castellanoparlants familiars la menor institucionalització del català a la secundària es fonamenta també en la menor intervenció dels docents sobre l'ús lingüístic a l'aula que, combinada amb la seua instal·lació en rols castellanoparlants mantenidors, resulta en un ús només puntual del català. CSP4-DCS3 explica que a l'escola "todas eran en valenciano y: nos pedían que habláramos en valenciano", tot i que aquesta intervenció es limitava als usos amb professors: "entre nosotros castellano con ellos valenciano". L'altre participant en eixa entrevista, CSP4-HCS3, també detecta un contrast entre el posicionament dels docents a primària i a secundària i sosté que "en el instituto pasan un poco [...] porque: nosotros estamos: hablando: en castellano y: ellos: ... pues nos siguen el rollo".

També alguns al·loglots familiars tenen la percepció que parlaven més català a la primària i que, a poc a poc, s’han anat situat en una posició de subjecte castellanoparlant que acaben important a l’aula. CSP1-HAL3 és l’únic participant a CSP1-AL-PEV que sosté que en l’actualitat no fa servir mai el català a l’aula, com veurem en l’anàlisi dels usos als PIP. En canvi, apunta que quan era menut estava matriculat al PEV i que “yo de pequeño lo hablaba” quan se li adreçaven en català, “pero vas: ¿sabe<sup>h</sup>?, ya: vas creciendo y: pues el castellano”. De la seua banda, CSP1-HAL4, escolaritzat a Lleida a l’inici de la primària, apunta que això és “porque es la que: ya: se habla en la calle, se habla [...] en to(d)a<sup>h</sup> partes ... en las tiendas: entras te hablan castellano: [...] donde entres, médico: to(d)a<sup>h</sup> partes, to(d)a<sup>h</sup> partes”. També els participants en altres entrevistes amb al·loglots familiars recorden que parlaven més català durant la infantesa, especialment els de CSP4-AL-PEV, que s’han escolaritzat sempre en PEV tot i que, el curs en què té lloc l’entrevista, els germans bessons CSP4-HAL2 i CSP4-HAL3 estan matriculats per primera vegada en PIP, al PQPI. Tots tres perceben una reducció important de l’ús del català a l’aula que, en general, imputen a les preferències i l’origen (lingüístic) dels docents. CSP4-HAL1 apunta que aquesta reducció ha tingut conseqüències sobre la freqüència amb què se situa en posició de subjecte catalanoparlant i, de manera indirecta, sobre la seua expertesa en català.

Extracte 9.33. Entrevista CSP4-AL-PEV (tres xics, amazigòfons inicials)

- 
- 1 CSP4-HAL3: de menut sabia: més valencià que ara  
 ENT: mhm?  
 CSP4-HAL1: sí, de va- de menut jo sabia més valencià que:: castellà perquè: jo quan anava a l’escola tots [els professors]
- 5 CSP4-HAL3: [mhm]  
 CSP4-HAL1: parlaven valencià, [que me’n recode]  
 CSP4-HAL3: [ara ningú] parla  
 ENT: mhm [(gest d’assentiment)]  
 CSP4-HAL1: [ara: parla] sols, solament: [u o dos]
- 10 CSP4-HAL3: [el professor]  
 CSP4-HAL1: el professor de {( @ ) valencià:} o:  
 ENT: ((gest d’assentiment))  
 CSP4-HAL1: o algú que ja  
 CSP4-HAL3: socials tam(b)é
- 15 ENT: mhm  
 CSP4-HAL3: [bueno:]  
 CSP4-HAL1: [ntx,] depenent de on: de a on ha: nascut el: professor i:: e: li agrada parlar en valencià o en castellà, [però normalment]  
 ENT: [mhm]
- 20 CSP4-HAL1: parla en castellà
- 

En relació a l’avaluació del PEV, cal dir que en la visió d’alguns catalanoparlants i bilingües familiars els usos del professorat s’haurien d’ajustar més al disseny del programa. CSP4-DBI1, per exemple sosté que “home si és un institut: [...] del Grao de va- valencià?, pues: tindrien que parlar tots els mestres en valencià”. En sostenen una visió similar CSP3-DBI1 i CSP3-DBI3. Aquesta última es queixa dels canvis entre la llengua dels llibres de text i els usos del professorat i defensa que “parlen sempre en una en el mateix idioma i que: els llibres: siguen en [...] el mateix idioma [...] que el que parlen”. A la mateixa entrevista, CSP3-DBI2, que en general mostra una certa indiferència i escenifica així la seua manera

d'entendre la posició de subjecte “bilingüe” en què s'autocategoritza, diu en un primer moment “que parlen el que vullguen, {(fluix) total:}”, però després de la intervenció de CSP3-DBI3 es mostra favorable a la continuïtat entre disseny i usos del professorat: “{(@) clar que no te cànvien:}”. A més, com hem vist adés, CSP3-DBI3 defensa una major continuïtat entre nivells i una millor distribució del professorat en funció de les seues competències. Tanmateix, el cert és que la relació de poder desigual entre professor i alumne i la voluntat d'evitar un posicionament contrari als interessos de la majoria de companys els inhibeix d'intervenir-hi, com reconeixen els participants a CSP2-CT-PEV.

Extracte 9.34. Entrevista CSP2-CT-PEV (quatre xiques i un xic, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: vale, perquè per exemple això de que: a la vostra classe:: un professor pugue dir: no, jo faré la classe en castellà? [1 {(fluix) o sigue com ho}] [2 com ho veeu?]  
 CSP2-HCT1: [1 ((gest d'assentiment))]  
 CSP2-DCT3: [1 home tampoc no li pots] [2 dir que no] [3 perquè:]
- 5 CSP2-HCT1: [3 sí:]  
 CSP2-DCT1: [3 clar,] [4 és que:]  
 CSP2-DCT2: [3 clar,] [4 perquè és ell:] el que fa la classe, [però:]  
 CSP2-DCT1: [clar] ...  
 ENT: mhm ...
- 10 CSP2-DCT4: millor en valencià, però bueno, [1 no: {( @ ) està mal}]  
 CSP2-DCT2: [1 mhm]  
 CSP2-HCT1: [1 clar]  
 ENT: vale, però no l- ningú li ha dit mai:  
 CSP2-DCT4: [((gest de negació))]
- 15 CSP2-HCT1: [ntx]  
 ENT: escolta'm, [que:]  
 CSP2-DCT3: [no]  
 ENT: mosatros som de la línia en [1 valencià i:]  
 CSP2-DCT1: [1 no:] [2 que: igual tampoc] [3 s'aclaririen:]
- 20 CSP2-DCT2: [2 sí, a vegaes sí] [3 que li ho hem dit]  
 CSP2-HCT1: [3 tindriem:]  
 CSP2-DCT1: a explicar-te-ho en valencià bé
- 

Com es pot veure, d'alguna manera desproblematitzen el fet que els professors parlen castellà a pesar del disseny del programa i de les seues pròpies preferències, i posats a triar prioritzen una transmissió correcta dels continguts a la llengua, com indica CSP2-DCT1 en les últimes línies. I si bé és cert que d'acord amb CSP2-DCT2 “a vegaes” recorden als professors que són un grup del PEV i que les classes haurien de ser en català, el cert és que del seu discurs es desprén aquesta demanda no és general sinó limitada als professors categoritzats com a catalanoparlants que sovint es “despisten” i alternen al castellà.

A banda de catalanoparlants i bilingües familiars, hi ha també altres estudiants que reclamen una aplicació més ajustada del model, tot i que ho fan menys sovint. CSP3-DCS1, castellanoparlant familiar, apunta que “hombre si ponen los libros en valenciano: que sigan dando la clase en valenciano, no en castellano”, una idea amb què tots els participants a CSP3-CS-PEV semblen d'acord. Amb tot, si catalanoparlants i bilingües no se solen posicionar com a actors de la política lingüística per a exigir canvis en els usos del professorat, en aquests casos encara ho fan menys, com mostra el següent extracte.

Extracte 9.35. Entrevista CSP3-CS-PEV (dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: vale, o sigue que si és línia en valencià haurien de ser les classes en valencià  
CSP3-HCS1: sí  
CSP3-DCS1: mhm ((gest d'assentiment))  
CSP3-HCS1: sí
- 5 ENT: però alguna vegà li heu dit a algun professor escolta'm: fes la classe en valencià, o no?  
CSP3-DCS1: [ntx]  
CSP3-HCS1: [no,] porque:  
CSP3-HCS2: [1 no]  
ENT: [1 @] [2 @@]
- 10 CSP3-DCS1: [2 @ @]  
CSP3-DCS2: [2 @ @]  
CSP3-HCS1: [2 @ @]  
ENT: vale, o sigue no, ningú li ha demanat mai diguem: a un professor que arribe i fa la classe en castellà ningú li ha dit mai es- m::
- 15 CSP3-DCS2: no
- 

Aquestes demandes de més consistència en l'aplicació del PEV contrasten clarament amb les demandes d'optativitat del català d'alguns castellanoparlants familiars, que també veurem i de manera més consistent entre estudiants dels PIP. CSP4-HCS3, per exemple, veu el català com un recurs amb poc valor i afirma que si hagués estat optatiu “me lo habría saltado seguro”. Explica que “no le veo nada: en especial” i el considera “un dialecto más del: castellano” i una llengua limitada a l'àmbit educatiu: “lo respeto pero: no me gusta mucho [...] porque:: ... a mí: yo: en: mi vida: n- n- sólo me ha servido: aquí [...] y:: como has dicho antes: si por mí fuera: no la daría”. En el seu cas “lo pondría como una optativa [...] la verda(d)” i proposaria “dar más inglés o dar, más francés” a canvi. El posicionament de CSP4-HCS3 guarda relació amb les seues expectatives de futur, marcades per la mobilitat fora del País Valencià: “tengo claro que no me voy a quedar aquí”. També deriva en part de la construcció del català com una llengua *auténtica* (Woolard 2008a, 2008b, 2016: 21-38) i d'ús limitat als seus parlants nadius, un grup del qual es desalinea clarament: “nosotros hemos venido de fuera, yo no ... yo he nacido aquí pero: aun así mi familia viene de fuera”. Contrasta així la seua posició amb la de la gent que “sus padres: fueran: de aquí desde toda la vida”, i suggereix que el català “a esa gente se lo: dieran desde un principio, pero:: a nosotros tan- nos lo podrían dar pero: como una optativa” que interessarà més o menys en funció del projecte d'arrelament: “si tú ves que te vas a quedar aquí: pues la sigues”. A la mateixa entrevista, CSP4-DCS3 no té un posicionament tan definit tot i que coincideix en la percepció de poca utilitat i escàs horitzó territorial del català: “a mí: el valenciano me es indiferente, es bonito saber más lenguas y:: si esa es la que nos ha toca(d)o porque estamos aquí ya: [...] la tenemos ... tampoco es que nos sirva de mucho porque: está aquí, sólo, no hay: {(fluix) otros sitios}”. En canvi, tant ella com CSP4-HCS3 es mostren més aviat indiferents sobre la llengua vehicular de l'ensenyament, una vegada ja saben català i sempre que no se'ls force a ocupar una posició de subjecte catalanoparlant a l'aula.

Extracte 9.36. Entrevista CSP4-CS-PEV-b (una xica i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: vosotros creeu que està ben montat: que ho haurien de fer de una a(l)tra manera, com: què penseu?
-

---

	CSP4-HCS3: pues:: a mí ahora m: yo creo que otro insituto, no lo sé: en otros institutos de Castellón pues: harán lo mismo, los profesores hablan en valenciano y con los: chavales pues:
5	hablan castellano ENT: mhm, o sigue [ho veus bé: aix- com està aixina] CSP4-HCS3: [e- entre ellos hablan en castellano] y: ENT: [mhm] CSP4-HCS3: [los] profesores en valenciano y tal
10	ENT: ho veeu bé aixina? CSP4-HCS3: sí ENT: mhm CSP4-DCS3: mhm ENT: o sigue el fet que les classes vo(s) les fagen en valencià vos pareix: bé?
15	CSP4-HCS3: ((gest de dubte)) sí: si ya lo tengo aprendido pues ya me da igual [que lo hablen:] ENT: [mhm] CSP4-HCS3: en valenciano que castellano

---

De la seua banda, alguns dels participants que proposen incrementar la presència del català al sistema educatiu ho presenten com una mesura contra l'erosió que perceben en el seu ús social. CSP2-DBI3, escolaritzada en una escola britànica durant la primària i matriculada en l'actualitat en PEV, sosté que “pense que: que: cal estudiar el valencià perquè: si no podria: perdre's, o sigue, n'hi hauria més risc de que es perguera, i: i jo crec que no n'hi ha que perdre'l perquè: és algo: d'ací: i que: ntx, no ho sé, és ... és ntx el nostre:: ... patrimoni, diguem, i tenim que cuidar-lo: [...] i: i si s'e- i si s'estúdie a les escoles, és: és més complicat que es perde del tot”. En ocasions, aquests posicionaments es revesteixen d'un cert aire fatalista per la percepció que incrementar la presència del català a les aules no és suficient per a consolidar-ne l'ús en els espais de socialització amb iguals –CSP4-DCS2, per exemple, sosté que “per molt que es parle ací valencià la gent va a continuar: seguint utilitzar: el castellà fora”. A més, els seus posicionaments es ressenten d'una falta d'arguments consistents per a legitimar l'expansió de l'ús del català al sistema educatiu tot contrarrestant la noció de llibertat d'elecció de la llengua vehicular. Aquesta tensió és especialment palpable en el següent extracte, en què CSP4-DCT1 apunta a la “immigració” com a causa de la castellanització i sosté que cal garantir la llibertat d'elecció de la llengua d'ensenyament –una opció que no existeix de moment al Grau, on tots les escoles primàries funcionen només en PEV– a pesar que això puga perjudicar l'ús del català i la seua continuïtat.

**Extracte 9.37. Entrevista CSP4-CT-PEV (una xica i un xic, catalanoparlants familiars)**

---

1	ENT: i entonces ací a la: Comunitat Valenciana vosotros què: opineu, que s'haurie de parlar, una llengua només: dos: ... més: m:: com ho veeu? ... CSP4-DCT1: jo crec que: ... és que realment, per eixemple, en: el sistema educatiu està montat de forma que: de- realment només pots: estudiar en valencià
5	ENT: mhm? CSP4-DCT1: però realment: jo crec que la gent ... que se deurie poder elegir, si vols línia castellà o valencià ENT: mhm CSP4-DCT1: però, per a mi sí que me pareix bé que: donen assignatures en valencià: i tal, però:
10	c(l)aro després a l'hora de: esto, fora la gent no parla, entonces: ((s'encongeix d'espatlles)) però jo crec que no se: que no se deuria:: m: abolir, el valencià, que se tindrie que: és una llengua pròpia, encara que la parle més o menos gent ENT: mhm CSP4-DCT1: és una herència: [que tenim]
15	CSP4-HCT1: [sí:] [...] ENT: o sigue creeu que s'haurie de parlar més: o menos?, que ara [o:]

---

---

	CSP4-DCT1: [més:] jo crec [que més]
	CSP4-HCT1: [més] ...
20	CSP4-DCT1: sí ENT: mhm CSP4-DCT1: però tampoc pots obligar a ningú, és que clar la immigració és lo que passa, que: (s'encongeix d'espatlles) ... què vas a fer? [@]
	ENT: [mhm] ... vale, no se p- no se li pot fer res aixina molt: ... no pots obligar a ningú, vamos?
25	CSP4-HCT1: [no] CSP4-DCT1: [no] ENT: ((gest d'assentiment)) ... pe:rò entonces e: per exemple al: l'escola? ... ((a CSP4-DCT1)) tu q- què dius que faries, que fore més optatiu, o:
	CSP4-DCT1: sí ((gest d'assentiment)) jo farie: optatiu, línia en valencià o castellà
30	ENT: [mhm] CSP4-DCT1: [però clar] d'eixa manera si: ja avui en dia donant classes en valencià: i encara la gent no ho parla: jo no sé lo que passaria ja en eixe moment ENT: mhm
	CSP4-DCT1: però clar igualment no: tens que donar llibertat a la gent, no pots imposar res,
35	tindries que: ... a uns instituts en valencià i a a(l)tres en castellà

---

Aquest posicionament equànim i volgudament neutral el trobem també en CSP3-HAL1, un estudiant arabòfon familiar de CSP3, un centre en què s'han unificat al PEV tots els cursos de 4t d'ESO, amb l'excepció del PDC. CSP3-HAL1 sosté que tothom hauria de poder triar la llengua vehicular de l'ensenyament: “jo crec que pe- per eixemple a l'escola, ara: són: tots en valencià, ja no hi ha le- lí:nia castellana, per això, qui:: qui vullgue: línia castellana ja no té: la opció d'escollir-la” i opina que “tot el món, pot escollir si vol estudiar solament en valencià o en castellà”. En canvi, es posiciona en contra de l'optativitat tant del català com del castellà, i sosté que totes dues s'haurien d'estudiar obligatòriament als centres “perquè si no: ningú: si, si a algú no li agrada, per exemple: el castellà o el valencià: no s'apuntaria a aquesta i li, i després no sabia comunicar-se en ningú”.

Més enllà d'aquest cas, l'avaluació de la presència del català en el sistema educatiu entre els estudiants al·loglots reflecteix clarament les ambivalències d'una política de *promoció poc decidida* (Bodoque 2011) del català, que n'estableix l'estudi obligatori però no actua de manera paral·lela per a augmentar-ne el valor en el mercat lingüístic i ni tan sols n'institucionalitza l'ús als centres. Les valoracions d'aquests estudiants es poden situar en un contínuum entre la demanda de més presència i de major optativitat del català a les aules. D'una banda, els participants d'origen marroquí a CSP1-AL-PEV es posicionen clarament a favor de reforçar la presència del català al sistema educatiu. CSP1-HAL1 sosté que “aunque no hable mucho el: esto el valenciano me gusta a mí: lo que están haciendo, que el, que: les hacen aprender a los niños pequeños”, i CSP1-HAL2 defensa que cal un “refuerzo de valenciano” que, en la seua visió, no anirà en detriment de l'aprenentatge del castellà perquè “sólo por hablar por la calle ya aprendes”. També d'origen marroquí, els participants a CSP4-AL-PEV consideren “de caixó”, en paraules de CSP4-HAL1, la necessitat de promoure l'ús del català al sistema educatiu, una idea que fonamenten en la major legitimitat del català des d'un punt de vista territorial, i esmenten en clau positiva el cas de Catalunya, en què d'acord amb CSP4-HAL1 es parla “català, sí, en totes les classes i en tot això” i també els adolescents “parlen entre ells català”. Més endavant sostenen que



en sistema educatiu això s'hauria de concretar en un ús més consistent del català entre els professors i en una major intervenció perquè els estudiants ocupen una posició de subjecte catalanoparlant a l'aula. D'acord amb CSP4-HAL2, a les aules hauria de ser “{(fort) tot:} en valencià: menys la classe de castellà”, i CSP4-HAL3 ho rebla quan diu “i si no es parla valencià: negatiu”. Ells mateixos són conscients, però, que el seu posicionament en aquest camp no és coherent amb la posició que defensen, com apunten quan discuteixen si l'avanç del català s'ha de produir o no a costa del retrocés del castellà.

Extracte 9.38. Entrevista CSP4-AL-PEV (tres xics, amazigòfons inicials)

- 
- 1 ENT: entonces, penseu que més valencià?, [1 vamos]  
 CSP4-HAL2: [1 sí]  
 CSP4-HAL3: [1 sí]  
 CSP4-HAL1: mhm
- 5 ENT: mhm ((gest d'assentiment)) ... vale ...  
 CSP4-HAL2: i menys castellà  
 ENT: [mhm]  
 CSP4-HAL1: [no,] però:  
 CSP4-HAL3: no, eso no: no se puede [1 quitar]
- 10 CSP4-HAL1: [1 no se pue-]  
 CSP4-HAL2: [1 sí que se puede] quitar, un [poco menos]  
 CSP4-HAL3: [no se puede] quitar  
 CSP4-HAL1: ntx, [no se puede quitar]  
 CSP4-HAL2: [tiene que ser] más valenciano
- 15 CSP4-HAL3: aquí todos hablan castellano, [el pf:]  
 CSP4-HAL1: [mhm]  
 CSP4-HAL3: eso no se puede quitar  
 CSP4-HAL2: mira, si estamos hablando que: valenciano y nosotros hablamos castellano, imagínate cómo:
- 20 CSP4-HAL3: pf:  
 CSP4-HAL2: cómo va esto  
 ENT: @ [1 @@]  
 CSP4-HAL2: [1 es verda(d) eh]  
 CSP4-HAL1: [1 ya, ya, aquí:] ((assenyala els participants)) imagínate, ¿no?
- 25 CSP4-HAL2: pf  
 ENT: [mhm]  
 CSP4-HAL1: [y aquí] estamos, vale (... 2")
- 

En altres casos, la posició cap al català és més ambivalent, perquè contrasten l'escàs valor del català en diferents camps socials amb l'obligatorietat d'estudiar-lo. En aquest sentit, si bé no es detecta una oposició clara i es constata que, en general, els participants reconeixen una certa legitimitat al català com a llengua territorial, sí que sura una certa percepció de la poca utilitat de l'esforç que se'ls exigeix, sobretot quan el contrasten amb l'aprenentatge del castellà, que sí que utilitzen habitualment i que té, a més, un horitzó territorial més ampli. El discurs de CSP2-DAL3, nascuda al Brasil i matriculada en PEV des del moment d'arribada a secundària, és especialment clar.

Extracte 9.39. Entrevista CSP2-AL-PIP (tres xiques, una francòfona inicial, una romanesòfona inicial i una lusòfona inicial, i un xic, romanesòfon inicial)

- 
- 1 CSP2-DAL3: això depén, m: no sé, és que quan: va- ... no sé, vaig a: escomençar a: estudiar castellà i valencià, el vale- el castellà, és m: a mi, me resulta més fàcil  
 ENT: mhm [((gest d'assentiment))]  
 CSP2-DAL3: [per a mi dependre] i això, i el valencià: no sé, costa: més, l'accentuació: {(??) no sé,} i:
- 5 analitzar, i: fe- fer l- les frases, no sé  
 ENT: [mhm]
-

---

	CSP2-DAL3: [costa més] ... i també després: al carrer tampoc, és que practiques molt, [el valencià]
	ENT: [mhm]
10	CSP2-DAL3: i el castellà sí, i: ... a- ací en Espanya vaig a M- a Madrid i parlen castellà, i no en valencià, [no sé]
	ENT: [mhm]
	CSP2-DAL3: només, aquestes: qüestions, que: ... aprens però:
	ENT: mhm
	CSP2-DAL3: després no: ... l'utilitzes molt, [i: i:]
15	ENT: [no el fas servir] després
	CSP2-DAL3: i di- i te quedes en plan, per què: ... vaig a estudiar castellà o valenci- en valencià?

---

### 9.3.3. Els usos lingüístics a les aules del programa d'incorporació progressiva (PIP)

Com també hem vist al PEV, els participants escolaritzats en PIP sostenen que, en les (poques) assignatures programades en català, sovint el professorat hi acaba parlant castellà, i no només en la interacció amb els estudiants sinó també en les explicacions i altres activitats que es desenvolupen en l'escenari de l'aula. La diferència principal respecte als PEV és, doncs, la quantitat d'assignatures previstes en català en el disseny del programa a cada centre, que se sol limitar a una o dues a banda de la classe de llengua i literatura catalanes, tot i que amb excepcions com el centre privat-concertat CSC2, on pel que sembla prop de la meitat de les assignatures estan programades en català. De nou, molts dels passatges en què els participants recontextualitzen els seus usos lingüístics a l'aula deriven en l'esment de les assignatures que *haurien de* tenir lloc en català però acaben impartint-se en castellà. Encara més sovint que als PEV, el coneixement del disseny del programa deriva de la llengua del llibre de text, especialment quan els docents utilitzen exclusivament el castellà en la gestió de l'escenari: CSC2-DBI2, entre altres, explica que hi ha assignatures que “ho donem en castellà però el llibre està en valencià”. De la seua banda, CSP1-HCS5 apunta que el castellà és la llengua vehicular de la majoria d'assignatures “perquè estem en la línia: de castellà” però que, a banda, “hi han professors que: aunque l'assignatura hi ha que: donar-la en valencià: la donem: alguns en castellà”. Fa referència en concret a “una: o dos assignatures” com informàtica i ètica. Com mostra l'extracte, en aquests casos i sobretot quan no disposen de llibre de text, el coneixement de la llengua vehicular prevista, en el cas que n'arriben a tenir, deriva dels fulls informatius que reben a principi de curs.

#### Extracte 9.40. Entrevista CSP1-CS-PIP-b (dues xiques i un xic, castellanoparlants inicials)

---

1	CSP1-HCS5: ((a CSP1-DCS6)) informática: es en <i>valencià</i> , en valenciano
	CSP1-DCS6: ((a CSP1-HCS5)) la mí- la mía me habla en: castellano
	CSP1-HCS5: ((a CSP1-DCS6)) pero es en valenciano
	CSP1-DCS6: ((a CSP1-HCS5)) ya: pero en:
5	CSP1-HCS5: ((gest d'assentiment))
	CSP1-DCS6: {(fort) mira} [1 @@@]
	ENT: [1 @@@]
	CSP1-DCS5: [1 @@]
	CSP1-HCS5: [1 @@@] en la hoji:ta pone valenciano
10	CSP1-DCS6: ((a CSP1-HCS5)) sí
	ENT: [vale]
	CSP1-DCS6: [pero a mí] me habla en castellano te estoy diciendo
	CSP1-HCS5: ((gest d'assentiment)) vale vale
	CSP1-DCS6: [¿vale?]
	ENT: [(a CSP1-DCS6)) però te] parle a tu: ((assenyala CSP1-DCS6)) o quan [1 fa l'explicació?], [2

---

---

15	a tots]
	CSP1-DCS6: [1 a todos a todos]
	CSP1-HCS5: [1 a la cla-] [2 a la classe]
	CSP1-DCS6: sí
	ENT: ah l'explicació la fa [en castellà]
20	CSP1-HCS5: mhm

---

Com a les aules dels PEV, en ocasions la tria del castellà en aquestes assignatures es consolida després d'una negociació més o menys explícita amb els estudiants, en què el professor es mostra (aparentment) obert a adaptar-se a les preferències dels estudiants i en què hi ha castellanoparlants i també al·loglots familiars que prefereixen que s'utilitze el castellà. CSP1-HAL6, romanèsòfon familiar, explica que un professor “ens va preguntar com: enteníem millor [...] i vam dir: tots, bueno la majoria que en castellà”. En altres ocasions, l'ús del català sí que transcendeix els materials escrits però es limita a seqüències discursives que hi apareixen molt lligades, com ara la lectura en veu alta del llibre. Així ho reflecteixen CSC2-HBI2 quan explica que en “socials: ... mos ho explica ella de paraula en castellà però quan n'hi ha que llegir o fer exercicis o algo, en valencià” o, en l'altre centre privat-concertat de la mostra, CSC1-DCS2 quan explica que “en matemàtiques: tenim el llibre: en valencià [...] però: la classe: la donem en castellà, sols: llegim els problemes {( @ ) de matemàtiques en valencià}”.

Quan els professors del PIP sí que parlen català però alternen en ocasions al castellà, hi ha participants que ho interpreten com una tria aleatòria i sense un patró definit. CSC2-HBI2, per exemple, explica que hi ha “professors: que donen sempre les classes en valencià: sempre en castellà:” i altres que, en canvi, parlen català o castellà “quan li abellix @@”. En la mateixa entrevista, CSC2-DBI2 afirma que el professor de física i química, que parla sobretot català, “se passe del valencià al castellà: o del castellà al valencià: [...] depén”. És plausible que, com als PEV, siguin les intervencions en castellà dels estudiants les que condicionen aquestes alternances dels (pocs) professors del PIP que fan servir el català en correspondència amb el disseny del programa. A més, la consciència més aviat tènue que existeix una regulació institucional dels usos i l'escassa institucionalització del català a l'aula porta alguns participants a interpretar l'ús del català com una conseqüència de la preferència del professor i no del disseny del programa. En altres paraules, alguns estudiants interpreten l'ús del català a l'aula com una tria marcada, com ho insinua el fet que sovint desencadena inferències sobre l'origen, la identificació i/o la preferència lingüística del professorat. Així ho mostra el següent extracte, en què CSP2-DCS4, matriculada actualment en PEV però provinent d'un PIP del centre privat-concertat EC2, interpreta l'ús del català en aquest centre com una conseqüència de l'origen del docent.

Extracte 9.41. Entrevista CSP2-CS-PIP (una xica i tres xics, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 CSP2-DCS4: yo he estado en ((nom en castellà EC2)) y allí: es: así, no sé ... que: el profesor:  
depende: si: son de pueblos que hablan en valenciano  
ENT: mhm  
CSP2-DCS4: que había muchos, pues ... tú: pues te hablaban en valenciano, pero tú les podías
- 5 res- contestar en castellano porque estábamos acostumbrados a contestar en castellano  
ENT: mhm  
CSP2-DCS4: si tampoco te obligaban:  
ENT: vale  
CSP2-DCS4: no sé
- 10 ENT: ((gest d'assentiment))  
CSP2-DCS4: tendría que ser: algo: ... que digan: en esta clase hay que hablar en valenciano  
ENT: mhm ... vale  
CSP2-DCS4: no que lo dejen abierto: o sea que la asignatura sea en valenciano pero tengas que  
hablar en valenciano
- 

Aquesta participant es queixa que l'ús del català per part dels docents no es correspon a una expectativa i a unes intervencions perquè els estudiants ocupen una posició de subjecte catalanoparlant a l'aula. No es pot perdre de vista, en aquest sentit, que CSP2-DCS4 escenifica en l'entrevista una forta orientació acadèmica i explica que dedica bona part del seu temps lliure a l'estudi, l'aprenentatge d'idiomes, etc. Des de la seua perspectiva, el rendiment acadèmic és una preocupació central, i activar l'ús del català a l'aula forma part del procés d'adquisició de destreses i d'adaptació a les regles del joc de la institució. Per contra, la gestió lingüística de les aules dels PIP es caracteritza no només per l'ús molt predominant del castellà entre els professors sinó també per l'escassa intervenció sobre les tries de l'alumnat perquè active l'ús del català en les assignatures vehiculades *a priori* en aquesta llengua.

En general, l'únic professor que intervé sobre les tries lingüístiques a l'aula és el de català, tot i que la consistència i l'efectivitat d'aquestes intervencions és escassa: en efecte, hi ha estudiants que parlen d'usos del castellà a la classe de català, que apareixen en aquest sentit com una manifestació més de la tendència a mantenir a l'aula la posició de subjecte castellanoparlant que caracteritza els seus usos amb iguals i en altres esferes de socialització. Per exemple, tots els participants de CSC1-CS-b afirmen que parlen castellà a la classe de català, i el següent extracte mostra com els intents del professor de català d'intervenir sobre aquests usos tenen un èxit limitat.

Extracte 9.42. Entrevista CSC1-CS-b (dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: i en el de valencià tam(b)é castellà  
CSC1-DCS3: [1 bue-]  
CSC1-DCS4: [1 yo a veces]  
CSC1-HCS4: [2 a veces:]
- 5 CSC1-HCS3: [2 ((gest d'assentiment))]  
CSC1-DCS3: [2 ((nom professor valencià CSC1)) a veces] no nos contesta en: va-  
CSC1-DCS4: [[[nom truncat professor valencià CSC1)]]  
CSC1-DCS3: [en] castellano  
CSC1-DCS4: claro ... e: le hablamos en castellano: y dice: ((gest de negació)) *valencià, valencià*
- 10 ENT: vale  
CSC1-DCS3: entonces le hablamos en valenciano  
CSC1-DCS4: pero::  
CSC1-DCS3: pero [nos sale]
-

---

	CSC1-DCS4: [a la m- a la] mitad de la frase ya, cambiamos al [1 castellano]
15	CSC1-HCS3: [1 mhm] ENT: [1 mhm] ell ho intente no diguem? [1 @@] [2 @@] CSC1-DCS3: [1 ((gest d'assentiment))] [2 @@] CSC1-DCS4: [1 sí:] CSC1-HCS3: [2 @@]
20	CSC1-HCS4: [2 @@]

---

També els catalanoparlants familiars de CSC1 perceben que els seus companys castellanoparlants fan un ús molt limitat del català en aquest espai: CSC1-HCT1 apunta que “a vegades no” hi parlen català i que “quan volen explicar algo ho expliquen en castellà”. En aquest sentit, i com també he constatat en el cas del PEV, des d’un punt de vista quantitatiu al PIP s’aprecien diferències significatives en l’ús del català a l’aula segons la llengua amb progenitors: el català ocupa el 50% dels usos a l’aula dels catalanoparlants amb progenitors però se situa en el 33% dels usos dels bilingües, en el 20% dels usos dels castellanoparlants i en el 15% dels usos dels al·loglots amb progenitors.

Gairebé tots els catalanoparlants i bilingües familiars escolaritzats en PIP de la mostra sostenen que convergeixen a la tria prèvia dels docents, i doncs el seu ús del català es limita bàsicament a la classe de llengua. En el cas de CSC2-DBI2, aquesta tria s’estén també al professor de física i química: “jo crec que per exemple, en ((nom professor física i química CSC2)) [...] el nostre tutor, jo sempre me parle en valencià [...] perquè ell tam(b)é mos parle en valencià, llavors: [...] li conteste en valencià”. Això no obstant, també entre catalanoparlants i bilingües familiars es documenten tries divergents del castellà. En la mateixa entrevista, CSC2-DBI1 explica que “si me hablan en castellano: contesto en castellano y si me hablan en valenciano: a veces en castellano y a veces en valenciano”. En el seu cas, l’ús del català es limita a la classe de català: en la resta es posiciona en un rol castellanoparlant mantenidor que també adopta en la interacció amb iguals i a la llar –es tracta d’un dels casos de reproducció “fallida” del català que he analitzat en el capítol anterior. Sense moure’ns de CSC2, fins i tot CSC2-HCT1, l’únic participant en una entrevista al centre que parla només català a la llar, sosté que “al de valencià li parle sempre en valencià: i als a(l)tres normalment en castellà”. Així doncs, sembla que aquestes tries divergents han esdevingut part de la normalitat dels usos al centre i permeten als estudiants mantenir una posició de subjecte coherent dins i fora de l’aula.

D’altra banda, a CSC1-CT tots els participants coincideixen amb CSC1-DCT1 que si els professors “se: dirigixen a tu en: castellà, pues jo me dirigisc en castellà” però també amb CSC1-HCT1 que “en la tutora parle sempre en valencià” i també “en els professors que més confiança tinc: sempre”.<sup>12</sup> És possible, en aquest cas, que la categorització d’alguns docents com a catalanoparlants possibilita l’aparició d’usos endolingües del català tot i que només entre bastidors –més endavant reconeixen que el castellà domina les tries en

---

<sup>12</sup> Aquestes al·lusions a la “confiança” són també habituals en els discursos dels catalanoparlants familiars de Castelló quan fan referència a relacions endolingües en català amb iguals, com veurem.

l'escenari tant en la classe d'història com en la tutoria de què s'encarrega la professora en qüestió. En línia amb això, i com hem vist adés, les dades quantitatives mostren que també als PIP de Castelló els catalanoparlants amb progenitors perceben que fan més ús del català que els docents: afirmen que el català ocupa el 50% dels seus usos però només el 44% dels usos del professorat.

De la seua banda, bona part dels castellanoparlants familiars escolaritzats en un PIP a 4t d'ESO sostenen que parlen castellà amb tots els professors, incloent en ocasions el de català, com hem vist. En casos poc o molt excepcionals com el dels participants a CSP1-CS-PIP-a, que afirmen en un primer moment que parlen català amb els professors que se'ls hi adrecen, també acaben reconeixent que més aviat “intenten” mantenir aquesta tria, tot i que l'aparició de riure apunta que no sempre ho fan.

Extracte 9.43. Entrevista CSP1-CS-PIP-a (dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: els professors parlen en valencià però vosatros com els contesteu diguem?  
 CSP1-HCS3: els professors:: parlen en castellà: la majoria  
 ENT: mhm  
 CSP1-HCS3: i: els que parlen valencià nosaltres contestem en: en c- en valencià
- 5 CSP1-HCS4: ho intentem:  
 CSP1-HCS3: {{{@} sí:::}}  
 CSP1-DCS4: {{{@} sí: normalmente x}}  
 ENT: sí?, sempre contesteu en valencià o:  
 CSP1-HCS3: sí sí, jo crec que sí
- 10 CSP1-HCS4: mhm  
 ENT: ((mira CSP1-DCS3))  
 CSP1-DCS3: sí [1 @]  
 CSP1-HCS3: [1 @ @] [2 @ @]  
 CSP1-DCS4: [1 @ @] [2 @ @]
- 

Finalment, la majoria dels al·loglots familiars del PIP afirmen que convergeixen a les tries prèvies del professorat. Per exemple, CSP1-HAL6 diu que amb els professors hi parla “en castellà: però: amb, per exemple amb la professora de: ... valencià [...] o d'empresarials: parlem sempre en valencià, perquè: segons com e- ens parlen ells [...] li contestem”. En la mateixa línia, CSP4-HAL2 sosté en un primer moment que amb els professors del PQPI hi parla “valencià: castellà [...] el que tingue que parlar el parle”, tot i que poc després reconeix que aquest posicionament no és gaire consistent: hi ha un professor que “quasi totes les classes em parle: valencià [...] però:: quas- quasi tots: li contesten en castellà, jo tam(b)é i ell: ((gest a CSP4-HAL3)) tam(b)é”. Una tria divergent que apunta a l'adaptació d'aquests participants a la normalitat impolítica i al comportament no marcat a la seua aula, que afavoreix la tria del castellà per a adreçar-se als companys i també al professorat, i tot plegat a pesar que el seu posicionament és bastant favorable a l'ús del català.

En aquests i en altres casos, la tria del català sembla dependent de la intervenció del docent. L'entrevista CSP1-AL-PEV n'ofereix un exemple. CSP1-HAL3, romanesòfon familiar, és l'únic que afirma que només parla castellà, a l'aula. En canvi, CSP1-HAL2 explica que “hay algunos que son cabezotas, {(estrafà veu) valencià, valencià}”, de manera que ell hi adapta la tria: “po<sup>h</sup> valencià:”. La resta de participants també restringeixen l'ús del català als casos

en què hi intervén el professorat: CSP1-HAL1 parla “lo que me piden, o sea e: tengo que hablar en valenciano hablo, y: si tengo que habl- o: que hablar en castellano hablo”, i CSP1-HAL4 “de normal castellano, pero cuando le digo algo en castellano y me dice que lo diga en valenciano pues se lo digo en valenciano *i avant*”. És en aquesta entrevista que es fa l'única referència a intervencions sobre els usos més enllà del professor de català. **Extracte 9.44. Entrevista CSP1-AL-PEV** (quatre xics, dos arabòfons inicials, un bilingüe inicial amazic-àrab i un romanèsòfon)

- 
- 1 ENT: només a classe de valencià que vos demanen que parleu en valencià?, o n'hi ha alguna a(l)tra assignatura que [tam(b)é:]  
 CSP1-HAL4: [i informàtica,] cuando: se enfada ...  
 ENT: quan s'enfada parle en valencià, [mhm]
- 5 CSP1-HAL4: [[[s'encongeix d'espatlles]]] ... ((mira CSP1-HAL3))  
 ENT: però: te fa que tu parles en valencià [quan s'enfada?]  
 CSP1-HAL4: [sí ((gest d'assentiment))] o sea: te empieza, e: le llamas, y: hasta que no le llames en valenciano no viene  
 ENT: [mhm]
- 10 CSP1-HAL3: [po<sup>n</sup> no la] llamo  
 CSP1-HAL4: @ [1 @@@]  
 CSP1-HAL1: [1 @@@]  
 CSP1-HAL2: [1 @@@]  
 CSP1-HAL3: [1 @@@] [2 @@]
- 15 ENT: [1 @@@] [2 {( @ ) tu te quedaries ja:}]  
 CSP1-HAL3: ((s'encongeix d'espatlles))  
 ENT: t'és [igual]  
 CSP1-HAL3: [yo se lo] preguntaba a un compañero, yo creo que {(??) me lo chiva} @@@
- 

Fixeu-vos que la intervenció d'aquesta professora sobre les tries sembla més aviat ocasional i que, a més, hi ha estudiants com CSP1-HAL3 que ni tan sols en aquestes situacions s'avindrien a parlar català a l'aula.

En resum, l'anàlisi qualitativa dels usos lingüístics a les aules dels PIP fa pensar que l'ús del català està, amb tota probabilitat, força sobredimensionat en les enquestes. D'acord amb l'anàlisi quantitativa, als PIP hi predominen els usos bilingües en el cas del professorat (59,6%), però aquesta dada sembla que sobredimensiona no només els usos efectius del professorat sinó fins i tot la previsió d'ús vehicular del català en el disseny curricular dels centres –potser amb l'excepció de CSC2. També semblen sobredimensionats el 40,1% d'usos bilingües en el cas dels estudiants, tot i que en aquest cas l'ús del castellà ja és predominant (57,1%). L'anàlisi qualitativa mostra que molt sovint l'ús del català es limita a la classe de català i que, en ocasions, ni tan sols es consolida en aquest espai. Tot plegat apunta a unes expectatives molt limitades que els estudiants no catalanoparlants familiars ocupen una posició de subjecte catalanoparlant a les aules del PIP i que hi activen l'ús del català des d'una posició socialment legitimada, i podria dificultar el desenvolupament d'una percepció d'expertesa i de permís social per a l'ús d'aquesta llengua en altres espais.

### 9.3.3.1. Percepció d'institucionalització i avaluació del model lingüístic del PIP

Els estudiants escolaritzats en PIP tant a la primària com a la secundària apunten a una certa reducció de l'ús del català en el canvi d'etapa. Així ho perceben entre altres els

participants a CSC1-CT i, també en el mateix centre CSC1-DCS4, que opina que a la primària “los profesores a veces nos daban: como nos daban conocimiento [*del medi*] en valenciano a lo mejor sí que nos daban más machaque con el valenciano”. La referència a l'ús del català a l'assignatura de coneixement del medi és un lloc comú en les entrevistes amb estudiants provinents d'un PIP a primària. CSP2-HCS3, per exemple, explica que “recuerdo que estábamos en línea castellana: [...] y que: la mayoría de las asignaturas las dábamos en castellano por ejemplo matemáticas: [...] y todo eso, las únicas que dábamos en valenciano era vale- valenciano y conocimiento del medio”. Retornant a CSC1, alguns participants expliquen que a més del coneixement del medi a la primària també feien educació física, en català. De fet, també en l'actualitat hi ha matèries programades en català més enllà de l'assignatura de llengua: en concret, matemàtiques i física i química. La diferència és, però, que ara tant els estudiants com els professors fan un ús marginal del català també en aquestes assignatures: el que ha canviat no és tant el disseny dels programes com la seua plasmació a les aules.

Tot i que l'ús del català a la classe de llengua i de coneixement del medi és el patró comú a la majoria dels PIP a primària, hi ha algun cas excepcional en què el català hi té una presència més rellevant. CSP2-DCS1 i CSP2-DCS6, provinents del PIP de l'escola CEIP10, expliquen que l'últim cicle de primària s'hi implanta el català com a llengua vehicular majoritària: d'acord amb CSP2-DCS6 “allá funcionaban: ... hablaban todos en valenciano, las únicas clases que hablaban en castellano eran matemáticas: ... [...] y::: castellano, {( @ ) ya está, } todas las demás hablaban en valenciano”. CSP1-DAL2 prové d'un altre centre de primària però explica, en la mateixa línia, que “jo estava en: línia castellana [...] però: el tutor que teníem: era de València, i sempre: ens parlava en valencià [...] però: si nosaltres li parlàvem en: castellà: ... no:: ell no canviava de idioma”. Com en el cas de CSP2-DCS1 i CSP2-DCS6, “excepte:: matemàtiques: i: castellà” la resta d'assignatures eren en català. Noteu que el principal canvi que detecta CSP1-DAL2 és que, quan els estudiants se li adreçaven en castellà, el mestre en qüestió no hi alternava i continuava parlant en català. A més, com he destacat adés, la participant interpreta la tria i el manteniment del català no tant com una conseqüència del disseny curricular sinó com una tria marcada que indicia l'origen i les preferències del mestre. Es tracta, amb tot, de casos més aviat excepcionals i que no en qualsevol cas no contradiuen la tendència general a la pèrdua d'institucionalització del català en la transició entre primària i secundària.

Quant a l'avaluació de la presència del català al sistema educatiu, els catalanoparlants o bilingües inicials que estan escolaritzats en PIP suggereixen que s'hi podria incrementar l'ús del català mantenint, però, un mínim d'assignatures en castellà. Això permet a les participants a CSP1-CT-PIP, per exemple, escenificar un posicionament poc marcat i, alhora, protegir la imatge d'uns companys castellanoparlants i al·loglots que perceben que tenen més dificultats amb el català: segons CSP1-DCT4 “parlant: algunes assignatures més valencià tampoc passarie res [...] {(flux) no sé} ... perquè en: ... a vore, és que a nosaltres: n-



no és incòmode, parlar valencià, però n'hi ha una altra gent que sí [...] entones no les podem fer {(èmfasi) totes} en valencià”. Per a CSC1-DCT1, a més, cal assegurar una presència mínima del castellà en el sistema educatiu perquè es tracta, en la seua visió, d'un capital lingüístic més rellevant que el català.

Extracte 9.45. Entrevista CSC1-CT (tres xiques i un xic, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: i ací a l'escola per exemple com: penseu que haurien: d'anar les llengües?  
 CSC1-DCT1: més, [més i- més: iguala- e- equilibraes, perquè:]  
 CSC1-DCT3: [jo, més, més equi- sí, eso ... més] igualat  
 CSC1-DCT1: se: se està donant: a vore, el i- el: castellà a la hora de ... de: expandir-te per: per
- 5 eixemple per tota Espanya el: valencià no se parle en tots els puestos  
 ENT: mhm  
 CSC1-DCT1: entones per una part: vale que sigue més important, però: ... en la Comunitat Valenciana ací també n'hi ha molta gent que parle valencià  
 ENT: mhm
- 10 CSC1-DCT1: i entones tendrie que estar més [igualat]  
 CSC1-DCT3: [sí]  
 CSC1-DCT1: per eixemple a l'hora de: donar assignatures: i tot això ... jo veig que tindrie que estar més igualat  
 CSC1-DCT2: sí
- 15 CSC1-DCT3: [{{(flux) sí:}]  
 CSC1-DCT1: [per eixemple] en: primer o en segon, e: naturals, les donàvem en [valencià]  
 CSC1-DCT3: [en valencià]  
 ENT: mhm  
 CSC1-DCT3: [ara]
- 20 CSC1-DCT1: [i ara] ja: tot se done en: castellà
- 

A CSC2, en què el català ocupa una posició una mica més destacada en els usos del professorat, els participants de l'entrevista CSC2-BI perceben que l'aplicació actual del programa ja els ha permés assolir aquesta mena d'equilibri desitjable: CSC2-DBI1 defensa que l'ús del català i el castellà a l'aula s'hauria de repartir “mita(d) y mita(d)”, tot i que ella hi manté una posició de subjecte castellanoparlant i només parla català a la classe de llengua, i CSC2-DBI2 i CSC2-HBI2 apunten que l'ús actual ja hi correspon, a grans trets: “està bé, està bé”, diu l'una, “això és: com està, sí”, rebla l'altre. Aquesta idea d'equilibri que els permet situar-se en una posició matisada també es concreta, tot i que amb menor freqüència, en la demanda d'alguns castellanoparlants familiars perquè s'hi introduísca més ús del català.

Extracte 9.46. Entrevista CSP1-CS-PIP-a (dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: mhm ((gest d'assentiment)) ... vale, i: per exemple ací a l'escola com: com ho faríeu vosatros, a l'escola: a l'institut: ja està bé com està: canviaríeu algo: com: ho faríeu?  
 CSP1-HCS4: [o:]  
 CSP1-DCS4: [por mí,] que se quede como está
- 5 ENT: [mhm]  
 CSP1-HCS3: [@]  
 CSP1-DCS4: está bien [@]  
 CSP1-DCS3: [@]  
 ENT: vale
- 10 CSP1-HCS3: un poquet més: tam(b)é: el valencià  
 CSP1-HCS4: sí:  
 CSP1-HCS3: [1 un poquet]  
 CSP1-DCS3: [1 sí]  
 CSP1-HCS4: [1 podrien] repartir: [mita(t) i mi-]
- 15 CSP1-HCS3: [igualitari] ...
-

---

	ENT: mhm?
	CSP1-HCS3: sí ... per a aprendre més i: i això
	ENT: mhm, però penseu que si n'hi hagueren més assignatures en valencià la gent parlaria més: o:
	CSP1-HCS4: [sí: clar, perquè:]
20	CSP1-HCS3: [a classe sí però també:] és un problema de tots: ... dels alumnes, perquè:: a classe parles valencià i després no [pues:]
	ENT: [mhm]
	CSP1-HCS3: no és: no està bé
	ENT: vale, o sigue que la gent haurie de: fer un poquet de- d'esforç o que
25	CSP1-DCS4: [1 sí sí]
	CSP1-HCS3: [1 sí sí,] sí
	ENT: mhm?
	CSP1-HCS4: sí, per estudiar i tot

---

Tot i que al principi CSP1-DCS4 considera que ja li està bé la distribució de les llengües en l'actualitat, més endavant concedeix que el català hi podria tenir més presència. CSP1-HCS3 i CSP1-HCS4, que lideren aquesta demanda, consideren que incrementar l'ús del català a Paula “és un problema de tots” i que requereix la implicació de professors i estudiants. També en la direcció d'incrementar l'ús del català a les aules del PIP, els participants a CSP2-CS-PIP, escolaritzats en PIP a primària i que canvien al PEV a secundària, defensen que seria oportú incorporar més assignatures en català a la primària per a “arribar en condicions” a l'ESO, tot i que sense necessitat d'assolir un equilibri i mantenint la posició preeminent del castellà. CSP2-HCS2 defensa que “yo creo que necesitarían: en: primaria: necesitarían hablar un poco más valenciano [...] porque: después cuando pasas aquí al instituto, el primer año de valenciano ... ntx, depende del profesor que te toque también ¿no?”, però pot generar algunes dificultats. En la seua visió, n'hi hauria prou amb “alguna asignatura más, no quiero decir: mita(d) y mita(d):”.

En canvi, els participants de CSP3-BI-PIP presenten una visió més ambivalent. D'una banda, defensen la possibilitat d'escolaritzar-se en català, especialment CSP3-HBI3, que sosté que caldria mantenir dues línies “porque hay gente que vive en la Comunidad Valenciana: y no sé por qué tiene que aprender el castellano [...] si le gusta más el valenciano: ... que dé la clase en valenciano”. De l'altra, CSP3-DBI4 i CSP3-HBI2 reconeixen que el castellà i altres llengües estrangeres tenen més valor com a capitals lingüístics i també un horitzó territorial més ampli, mentre que d'acord amb CSP3-HBI2 “per a mi: el valencià no serveix per a res” i “fora: no te pots anar a ningun lloc a parlar valencià”. Tot i que reconeixen una certa legitimitat del català sobre bases territorials i com a patrimoni històric i cultural autènticador, CSP3-HBI2 i CSP3-DBI4 mostren una certa indiferència envers la continuïtat del seu ús i la seua presència al sistema educatiu. Partint d'una construcció del castellà com a llengua comuna de l'Estat, per a CSP3-DBI4 seria millor que “no estuviéramos separados: por comunidades [...] y hablaríamos todos castellano” perquè així “no haría falta: que cada uno: hablara de una manera, aquí valenciano: y en otros lugares de otra manera”. Tanmateix, ni ella ni CSP3-HBI2 estan gaire mobilitzats al respecte, ni tampoc sembla que aquesta qüestió els preocupe gaire.

Sí que constitueix una preocupació més evident i explícita per a un altre bilingüe familiar escolaritzat en PIP, CSP2-HBI3. Aquest participant representa un cas peculiar perquè és l'únic que encaixa en un perfil de parlants que Castelló (2002) anomena *usuariis subvaloradors*, és a dir, catalanoparlants familiars que empren aquesta llengua de manera habitual però que no el veuen com un capital valuós i que, en general, pertanyen a hàbitats rurals i a generacions més envellides. Com CSP3-DBI4 i CSP3-HBI2, parteix d'una lectura del castellà com a llengua comuna de l'Estat, que té més valor com a capital lingüístic juntament amb llengües com el francès o l'anglès. El català el parla habitualment a la llar i en altres espais de socialització i hi mostra una certa identificació –“a mi m'agrae {(èmfasi) molt,} parlar valencià: [...] és la meua llengua: i m'agrae: parlar-la”– però defensa que hauria de ser una assignatura optativa, en la mesura que proporciona menys oportunitats i que l'activació del seu ús en el mercat laboral, un aspecte en què insisteix especialment, es limita en la seua visió als usos orals i sobretot amb gent gran: “p(er) a parlar en quatre aueletes o: persones jòvens: {(èmfasi) molt poquets,} que n'hi han que parlen el valencià?”. Aquest participant defensa l'optativitat del català encara sobre una altra premissa: la concepció del català com una llengua autèntica i propietat més o menys exclusiva dels seus parlants nadius. Sosté en aquest sentit que si fora una assignatura optativa “jo sí que m'apuntarie a valencià eh?, optatiu”, i afig que “pense que: els que som: de Castelló [...] alguns eh, no tots”, també s'hi apuntarien.

Aquesta visió troba ressons en alguns castellanoparlants familiars del PIP. CSP1-DCS5, per exemple, defensa que el català hauria de ser més optatiu, sobretot per a l'alumnat d'arribada recent.<sup>13</sup> De nou, aquesta llengua apareix com un marcador d'arrelament i com una propietat dels seus parlants nadius de la qual, potencialment, se situen al marge els valencians d'adopció com ella, nascuda en un municipi de Cadis, i encara més l'amiga d'origen llatinoamericà de qui parla.

Extracte 9.47. Entrevista CSP1-CS-PIP-b (dues xiques i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 CSP1-DCS5: a ver no me: no es que quiera que desaparezca [el català], pero si [1 desapareciera:] [2 me daría igual]  
 CSP1-DCS6: [1 hombre:] [2 ((cop a la taula, gest d'assentiment mirant ENT))]  
 ENT: [3 mhm]
- 5 CSP1-DCS5: [3 porque no la] hablo, o sea [no:]  
 ENT: [clar,] vale  
 CSP1-DCS5: respeto a la gente que la habla, y:: y además: no sé creo que por ejemplo en el instituto: la asignatura, no es por desprestigiarla pero debería ser más optativa  
 ENT: [mhm]
- 10 CSP1-DCS5: [porque hay] mucha gente que viene de fuera y no la entiende, por ejemplo yo el año pasa(d)o tenía una amiga: que venía de:: Suramérica  
 ENT: mhm  
 CSP1-DCS5: y: todo lo demás: l- lo entendía bien y eso, pero el valenciano: le costaba mucho, entonces, me parece un poco: no sé, inten- tener que imponerla:
- 15 ENT: mhm, vale, o sigue tu creus que: a la gent que arribe tard o tal:  
 CSP1-HCS5: mhm  
 ENT: haurie de ser més optativa  
 CSP1-DCS6: ((gest d'assentiment))
- 

<sup>13</sup> Com veurem tot seguit, existeix la possibilitat d'acollir-se a una exempció temporal de l'assignatura de llengua i literatura catalanes si s'acredita residència temporal, aplicable a dos cursos lectius.

A CSP2-CS-LLAM, una entrevista amb dues participants d'origen llatinoamericà, aquesta demanda d'optativitat se suma a un posicionament contrari a l'ús vehicular del català. CSP2-DCS5, arribada a 2n d'ESO i que ha disposat de dos anys d'exempció de l'assignatura de català, opina que a les aules “si quisieran: hablar castellano, pues hablaran: castellano, todos ((gest de negació)) por mí: todos, {(@) los pondría a hablar} castellano, luego es- el valenciano: los, e: ponerlo, si: quieren estudiar valenciano pues que estudien, o sea: sería, opcional, no q- que sea ahí: obligatorio”. De la seua banda, CSP2-DCS6 és l'única participant que parla de l'ús vehicular del català com una “imposició”. La seua opinió, reconeix, està influïda pel padrastre, que “aunque él es de aquí, y habla valenciano: está como muy en contra de que te lo impongan, que: le parece fatal, y es: [...] una persona muy: {(@) cerrada de mente}”. CSP2-DCS6 basa aquesta percepció d'imposició, en part, en la modificació del seu PIP a l'últim cicle de primària, que he descrit adés, pel qual l'ús del castellà quedava restringit a les classes de castellà i de matemàtiques. Com mostra l'extracte, des del seu punt de vista aquesta “imposició” es concretava tant en la presència marginal del castellà en el currículum com en les intervencions del director de l'escola sobre els usos entre estudiants que, en cas que hagueren existit, van resultar poc efectius.

Extracte 9.48. Entrevista CSP2-CS-LLAM (dues xiques, castellanoparlants inicials d'origen llatinoamericà)

- 1 CSP2-DCS6: es que en el colegio: ... {(èmfasi) castellano} pero de castellano no había nada, sólo las matemáticas y porque en valenciano no nos enterábamos de nada, [pero el re-]  
 ENT: [mhm]  
 CSP2-DCS6: el resto de clases eran en castella- o sea en valenciano, todas
- 5 ENT: mhm  
 CSP2-DCS6: y nos lo imponían mucho, y: hubo una época en la que: hasta {(èmfasi) nos obligaban} a hablar valenciano en el patio, hasta que se dieron cuenta que era imposible  
 ENT: [mhm]  
 CSP2-DCS6: [y entonces] lo quitaron, pero:
- 10 ENT: ((gest d'assentiment)) vale, pero os decían, ¿cómo: lo hacían eso?  
 CSP2-DCS6: es que teníamos un director: que que: que decía que el valenciano era {(@) lo mejor, [entonces:]}  
 CSP2-DCS5: [@@]  
 CSP2-DCS6: nos decían: tenéis que hablar, {(L2) teniu: que parlar en valencià, perquè és la llengua
- 15 de: el nostre país} y yo: e: bueno, pero y nadie hacía caso

Tanmateix, CSP2-DCS6 –que, com molts dels seus companys d'aula, es matricula a PEV quan arriba a CSP2– percep que el seu posicionament envers el català ha anat canviant. En l'actualitat, tot i que coincideix amb bona part dels castellanoparlants i al·loglots familiars que el català té poc valor com a capital lingüístic, especialment per la limitació del seu horitzó territorial –“no te sirve si te vas a otra parte”, assegura– sí que li reconeix un cert valor en la mesura que, diu, aporta coneixement: “tú te sientes mejor contigo mismo, cuanto más sabes”. De la seua banda, també els participants a CSC2-CS, castellanoparlants familiars, preferirien que tot l'ensenyament fora en castellà, especialment en el cas de CSC2-HCS3, que explica que en l'actualitat “e<sup>h</sup> una mezcla ahí: unos te hablan castellano: otros te hablan en valenciano: los libro<sup>h</sup> en va- en valenciano pero yo te hablo en castellano:

[...] a mí no me gusta [...] prefiero, todo en castellano”. En canvi, CSC2-HCS2 presenta una posició més matisada, i tot i que preferiria rebre l'ensenyament en castellà: “no me importa que: se hable tampoco valenciano [...] pero: prefiero hablar en castellano”.

Finalment, també entre alguns estudiants al·loglots hi ressona una certa demanda d'optativitat del català, per exemple en el cas dels participants a CSP2-AL-PIP. En aquesta entrevista hi trobem una casuística variada de trajectòries en el sistema educatiu: CSP2-DAL1 ha estat escolaritzada sempre en PIP; CSP2-DAL2 va començar al PEV en el moment d'arribada però va canviar al PIP quan encara feia primària i s'hi manté en l'actualitat; CSP2-DCS3 és una estudiant d'arribada recent, ja durant la secundària, i sempre s'ha escolaritzat en PEV; CSP2-HCS1, com altres estudiants provinents de CEIP10, va fer la primària en PIP però va canviar al PEV en arribar a CSP2. En el següent extracte defensen una major optativitat del català i sostenen que no hauria de representar una dificultat per a l'èxit acadèmic. En la seua visió, el català podria ser una assignatura optativa adreçada bàsicament als catalanoparlants de la mateixa manera que, en la societat castellonenca en general, perceben que circula exclusivament entre els seus parlants nadius.

Extracte 9.49. Entrevista CSP2-AL-PIP (tres xiques, una francòfona inicial, una romanesòfona inicial i una lusòfona inicial, i un xic, romanesòfon inicial)

- 
- 1 CSP2-HAL1: jo sincerament, e:: ... com el castellà: és la lengua: oficial d'Espanya:  
ENT: mhm  
CSP2-HAL1: la: posaria obligatòria, i: després: el valencià per a: que: les, per a que les, les  
persones el, pugen: escollir si volen, però
- 5 ENT: [mhm]  
CSP2-HAL1: [perquè hi han:] altres persones que li coste molt, i: ... és una assignatura suspesa, o:  
[no sé]  
ENT: [((gest d'assentiment))]  
CSP2-DAL3: sí:
- 10 CSP2-HAL1: no t- no té: res de: [de malo]  
ENT: [mhm]  
CSP2-HAL1: e: aprendre valencià, però: ((gest d'assentiment)) a lo millor per un: pel valencià, pots  
repetir curs, o: no sé  
ENT: mhm [1 ((gest d'assentiment))]
- 15 CSP2-DAL2: [1 @]  
CSP2-HAL1: [1 @] no ho dic per mi, {{??} per a-} per altres persones  
ENT: vale ... o sigue que haurie de ser més optatiu?  
CSP2-HAL1: ((gest d'assentiment)) sí  
ENT: mhm? ((gest d'assentiment))
- 20 CSP2-DAL3: però si fóra optatiu: ningú: elegiria: aquesta llengua  
ENT: mhm ((gest d'assentiment))  
CSP2-DAL2: [1 s- o sí:]  
CSP2-DAL3: [1 m:]  
CSP2-HAL1: [1 sí, perquè:] hi han persones que: al carrer parle valencià
- 25 CSP2-DAL3: [m:]  
CSP2-HAL1: [tu creus] que no la escollirien?  
CSP2-DAL3: [no sé]  
ENT: [mhm] ... ((gest a CSP2-DAL2))  
CSP2-DAL2: {{(@) eso} ((gest de negació)) que si: est- la familia habla valenciano y todo ese rollo  
30 pues: a lo mejor sí que la escoge  
ENT: mhm  
CSP2-DAL2: no es que:  
CSP2-DAL1: c(l)aro  
ENT: ((gest d'assentiment)) vale, però que no fore obligatori diguem  
CSP2-DAL2: sí
-

### 9.3.4. L'acollida lingüística i el tractament de les llengües immigrants a les aules de Castelló

He optat per no separar l'anàlisi d'aquesta qüestió en funció del programa lingüístic perquè, de fet, les escasses referències que s'hi fan apunten a una rellevància nul·la d'aquest factor. Aquest apartat tracta tres aspectes. En primer lloc, les experiències d'acollida lingüística de l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu, vehiculades a partir de l'*Ordre de 4 de juliol de 2001* que preveu “fomentar el desenrotllament de plans i programes de compensació educativa, especialment de programes d'adquisició de la llengua d'acollida”, i que s'orienten a l'aprenentatge del català i el castellà per als estudiants al·loglots i del català per als estudiants castellanoparlants d'origen llatinoamericà. En part, si aquesta qüestió no ha emergit a Manlleu és perquè els amazigòfons i arabòfons familiars d'aquesta localitat han nascut de manera molt majoritària a Catalunya i s'han incorporat al sistema educatiu en el mateix moment que la resta de companys. En segon lloc, tracte les referències a les intervencions de mestres i professors sobre l'ús de les llengües immigrants a les aules i en altres espais dels centres. En tercer i últim lloc, m'ocupe de les referències a un programa extraescolar d'alfabetització i cultura romanesa que funciona a Castelló a partir d'un acord entre el Ministeri d'Educació romanés i l'Ajuntament de la ciutat (Ajuntament de Castelló de la Plana 2014, 2015), i que proporciona certes oportunitats per a l'aprenentatge formal i de la lectoescriptura en romanés.

Alguns al·loglots familiars i també alguns participants d'origen llatinoamericà fan referència a programes d'acollida lingüística que, en general, avaluen de manera positiva. En parlen dos dels participants a CSP3-CS-LLAM, CSP3-HCS3 i CSP3-HCS4, d'origen equatorià i veneçolà i arribats a 5é de primària i 1r d'ESO, respectivament. CSP3-HCS3 explica que “vaig arribar ací a cinqué de primària: [...] i: com jo no sabia res de valencià pues, e: me van ficar en un, en un grup: de: compensatòria crec que es dia [...] que: feia reforç de valencià per a: ... per a acostumar-te per a: [...] aprendre la aprendre a parlar-lo”, i també hi va assistir al llarg de 6é de primària. D'acord amb CSP3-HCS3, aquest reforç consistia en unes “dues hores cada dia te- tenia que anar a compensatòria i: fèiem activitats de: per a repassar el valencià”. També CSP3-HCS4 fa referència a un programa d'acollida similar, en el seu cas quan arriba a CSP3: “me van ficar, con: algunes xiques en: ... en una classe: i: *nos daban* fulles i això: para practicar valencià”. També en parlen dues de les participants a CSP2-AL-PIP. CSP2-DAL2 explica que “vine aquí a los nueve años, aprendí: en el colegio, e:: castellano y valenciano, a- aprendí a la vez” amb l'ajuda de “dos profesores separados y nos: enseñaban: a los extranjeros:”. De la seua banda, CSP2-DAL3 arriba directament a l'ESO i explica que “al principi [...] vam: fer un- una classe: i:: i mos ensenyaven: dos o tres hores: valencià i castellà”. En general, aquests participants no esmenten l'accés a les llengües locals com un impediment o una dificultat afegida per a l'adaptació i/o el rendiment acadèmic. Només CSP2-DAL2 explica que “hice: dos veces quinto:”, el curs en què arriba a Castelló, “porque como no sabía, e: hablar español, pues: repetí”.

Cal dir que, si bé en general fan una avaluació positiva d'aquests programes d'acollida, a CSP1-AL-PEV apareix una crítica a la discontinuïtat entre l'ús del català i l'expectativa perquè els estudiants ocupen una posició de subjecte catalanoparlant en aquests espais i l'ús predominant del castellà i el posicionament com a castellanoparlants per part del professorat en l'aula general. Una discontinuïtat que envia missatges contradictoris als estudiants d'arribada, segons CSP2-HAL2, que es queixa que “cuando venía<sup>h</sup> nuevo o algo te metían ya a una clase [...] de valenciano hasta que aprendías valenciano y te soltaban pa(ra) ahí, pero cuando vas pa(ra) allá: te rallaban [...] naturales: y castella- y: esto, era castellano, y matemáticas era castellano [...] y se rallaba la gente nueva que venía”. En alguns casos, aquest procés sovint contradictori i ambivalent d'accés al català topa amb una dificultat afegida en la possibilitat dels estudiants que acrediten residència temporal d'acollir-se a l'exempció de l'assignatura. Aquesta exempció, de durada limitada, la regulen l'article 24.1 de la LUEV i l'article 3.2 del *Decret 79/1984*. Aquest és el cas de CSP2-DCS5, que no és al·loglota sinó castellanoparlant familiar d'origen colombià, que arriba a 2n d'ESO i ha disposat de dos anys d'exempció, com explica en el següent extracte.

Extracte 9.50. Entrevista CSP2-CS-LLAM (dues xiques, castellanoparlants inicials d'origen llatinoamericà)

- 
- 1 ENT: ((a CSP2-DCS5)) ¿y tú siempre has estado en: línea en castellano?, aquí en: el instituto  
 CSP2-DCS5: sí  
 ENT: mhm (((gest d'assentiment)))  
 CSP2-DCS5: (((gest d'assentiment)))
- 5 ENT: vale ((gest d'assentiment)) y cuando: llegaste aquí, te: ... ¿te hicieron algunas clases especiales para que aprendieras valenciano?:, [o no]  
 CSP2-DCS5: [no:] me dieron la excedencia pero no me daban: no me mandaban: ni a refuerzo: ni a nada de eso  
 ENT: te dieron la: la:
- 10 CSP2-DCS5: e: creo que, creo que se dice excedencia, no lo sé, pero que no me daban esa clase  
 ENT: exención- vale sí, que no: no: no tenías que hacer valenciano  
 CSP2-DCS5: sí, {{{(??, fluix) algo así}}}  
 ENT: [te podías,] te lo podías saltar, digamos, [mhm ((gest d'assentiment))]  
 CSP2-DCS5: [por decirlo así]
- 15 ENT: y ahora ya no la tienes  
 CSP2-DCS5: no ((gest de negació))
- 

Havent repetit un curs, en el moment de l'entrevista es troba a 4t d'ESO en un grup del PDC, ja sense exempció però amb unes habilitats molt limitades en català, fins i tot en el camp de la comprensió oral. De fet, l'entrevista en què participa és l'única en què vaig parlar castellà, davant les seues dificultats evidents per a entendre les meues primeres intervencions. Des d'aquesta posició, i a diferència dels participants a CSP3-CS-LLAM, també d'origen llatinoamericà, CSP2-DCS5 percep l'ús del català com una dificultat afegida en el seu procés d'escolarització i com una tria en certa mesura excoent, i es pronuncia a favor de l'optativitat del català, com hem vist.

Pel que fa al tractament de les llengües immigrants, és clar que en general les institucions educatives es configuren com a espais que exclouen aquestes llengües, que no figuren en el currículum i que més en general solen restar excloses dels usos públics en presència d'espectadors exolingües. Les escoles i instituts públics valencians no en deuen ser una



excepció, és clar. Amb tot, les referències a intervencions explícites per a restringir la tria d'aquestes llengües són escasses. Hi deuen intervenir diferents elements. D'una banda, la interiorització de les sancions i la *censura anticipada* (Bourdieu 2001: 115) de la tria d'aquestes llengües, que es perceben com a menys legitimades al territori, en l'escenari de l'aula i en altres espais del centre i, alhora, l'existència d'un marge més o menys ampli per a la tria d'aquestes llengües en les relacions endolingües sempre que es mantinguen en l'espai de la *comunicació subordinada* (Goffman 1981) i entre bastidors. De l'altra, cal tenir en compte que l'ús d'aquestes llengües amb companys de classe al centre és força reduït: d'acord amb les dades quantitatives, entre els estudiants que parlen “altres llengües” amb progenitors, l'ús d'aquestes llengües amb companys de classe només representa un 10% i un 22% dels usos als PEV i als PIP, respectivament; la resta dels usos els ocupa pràcticament en exclusiva el castellà, que representa un 87% i un 74% dels usos als PEV i als PIP, respectivament.

El següent extracte recull un dels pocs casos en què un dels actors de la política lingüística al centre, en aquest cas el director de CEIP10, on assistia CSP2-HAL1, intervé sobre les tries dels estudiants per a intentar evitar l'ús del romanés, tot i que no queda clar si només a l'aula o, més en general, en qualsevol activitat i espai dins del centre. L'extracte també conté referències a sancions més indirectes però que indiquen que les tries audibles i, per tant, marcades de les llengües immigrants en espais públics no són en general ben rebudes i desencadenen inferències sobre una pretesa voluntat d'ocultar informació que tractaré amb més deteniment en l'últim capítol.

Extracte 9.51. Entrevista CSP2-AL-PIP (tres xiques, una francòfona inicial, una romanesòfona inicial i una lusòfona inicial, i un xic, romanesòfon inicial)

- 
- 1 CSP2-DAL3: això s- crec que sempre passa  
 ENT: mhm  
 CSP2-DAL3: quan una perso- quan: algú veu que: parles altra llengua sempre te mire amb: una cara: o fa:: no sé ((gest de negació))
- 5 ENT: mhm?  
 CSP2-HAL1: per exemple a l'escola que vaig anar jo, havien: molt romanesos i: parlàvem entre nosaltres en romanés  
 ENT: mhm  
 CSP2-HAL1: i el director va, m: va prohibir-ho, parlar en romanés
- 10 ENT: sí?  
 CSP2-HAL1: [[[gest d'assentiment]]]  
 CSP2-DAL2: [porque a lo mejor] dices algo malo de ellos y, ellos: creen que dices algo malo de ellos, entonces: no te dejan
- 

Tocant, per últim, l'aprenentatge formal de les llengües immigrants, cal dir que la major part dels participants que saben llegir-les i escriure-les i en tenen un cert coneixement formal són els que han arribat amb una edat més avançada i han estat, en conseqüència, escolaritzats abans de l'emigració. Tanmateix, i a pesar que gairebé tots són nats als països d'origen, en general han arribat a Castelló en el moment d'inici de l'escolarització primària o abans –el seu temps mitjà d'estada és de 10,89 anys, per una edat mitjana en el moment de l'entrevista de 16,33 anys– i la gran majoria no han estat escolaritzats en els països d'origen o només ho han estat durant un temps molt breu. Així, els amazigòfons familiars



que participen a CSP4-AL-PEV expliquen que tot i que han adquirit certes destreses orals en àrab a partir de la interacció amb arabòfons del Grau i també amb una part de la família del Marroc, en el cas dels germans CSP4-HAL2 i CSP4-HAL3, no el saben escriure gaire: “l'àrab, àrab: m: no sé molt, sé un poquet: d'escriure però no molt”, segons CSP4-HAL1. CSP4-HAL2 ho atribueix al fet que ell i el seu germà, CSP4-HAL3, “no hem estudiat ahí”, com tampoc no ho ha fet CSP4-HAL1. CSP4-HAL2 sosté que “si haguérem estudiat sí que sabríem, le- les meues germanes sí que saben, perquè han estudiat ahí”. En una altra entrevista amb estudiants d'origen marroquí, CSP1-HAL1 explica que ell s'ha escolaritzat al Marroc i que per això “yo también sé el árabe, sé:: yo escribo y esto, y: leo normal, porque:: en Marruecos estudié p- árabe: [...] seis años”. En canvi, CSP1-HAL2 no hi ha tingut accés, cosa que avalua de manera negativa: “no sé ni escribir ni árabe ni: leerlo [...] y eso {(flux, ??) es muy mal}”. Aquest participant sosté que començarà a aprendre'n aviat, tot i que no concreta en quin espai: “este verano iré [...] o después del verano”, perquè “es mi idioma [...] y lo quiero mantener”.

Tot i aquesta tendència general, hi ha alguns participants que de Castelló estant han adquirit certes destreses lectoescriptores en romanés en els cursos d'alfabetització i cultura romanesa en horari extraescolar que s'organitzen, com hem vist, a partir d'un conveni amb el Ministeri d'Educació romanés. El següent extracte mostra com alguns dels participants hi han assistit, tot i que ja no ho fan en l'actualitat.

Extracte 9.52. Entrevista CSP1-AL-PIP (una xica, anglòfona inicial, i una xica i dos xics, romanesòfons inicials)

- 
- 1 CSP1-HAL6: en:: segon: tercer: jo vaig anar, primer segon i tercer, a uns: cursos de romanés- de romanés, que féiem ací  
 ENT: a [l'escola?]  
 CSP1-HAL6: [i aleshores,] a:: ((gest d'assentiment)) l'institut
- 5 ENT: mhm [((gest d'assentiment))]  
 CSP1-HAL6: [i aleshores, e:] ensenyaven gramàtica i:  
 ENT: vale ((gest d'assentiment))  
 CSP1-HAL6: i: literatura, i:: et donaven a final de curs et donaven un títol  
 ENT: mhm
- 10 CSP1-HAL6: que si anaves a Romania  
 CSP1-DAL2: [sí:]  
 CSP1-HAL6: [tenies:] un títol que n- no sé, que: garantitzava: que tenies el nivell de castellà, [de: romanés que necessitaves per a entrar]  
 CSP1-DAL2: [entrar: sí ((gest d'assentiment)) en el curs,] per a:
- 15 CSP1-HAL6: al curs que tocava  
 CSP1-DAL2: nosaltres, [en:]  
 ENT: [mhm]  
 CSP1-DAL2: en l'escola sí que el teníem i vaig anar, un: un any o dos, i també tinc eixe diploma,  
 però:: en les classes d'ací no vas a- no vaig a: poder anar, perquè:
- 20 ENT: mhm  
 CSP1-DAL2: després de classe i teníem:: ((a CSP1-HAL5)) *excelencia*  
 CSP1-HAL5: ((gest d'assentiment))  
 CSP1-DAL2: i: eren a la ma- pràcticament [a la mateixa hora]  
 ENT: [ah ja era a la,] ere incompatible [diguem una cosa en l'a(l)tra]
- 25 CSP1-DAL2: [((gest d'assentiment))] mhm  
 ENT: mhm però entonces sí que des de: el institut o: l'escola sí que se fan, algun curs:  
 CSP1-DAL2: sí que se a- [però és que:]  
 ENT: [aixina optatiu]  
 CSP1-DAL2: era més: general, i no: no es: centraven en: escriure, o:
- 30 ENT: mhm
-

---

CSP1-DAL2: era per exemple història, un poquet de geografia:  
ENT: [vale]  
CSP1-DAL2: [no era:] gramàtica  
35 ENT: mhm ((gest d'assentiment)) vale ((gest d'assentiment)) o sigue, no ere: tant llengua com: un  
poquet [cultura: i tal]  
CSP1-DAL2: [sí ((gest d'assentiment))]

---

D'acord amb els participants, es tracta més aviat de cursos orientats a possibilitar una eventual (re)incorporació al sistema educatiu romanés en cas de retorn, cosa que en el moment de l'entrevista la majoria dels entrevistats no contemplava en un futur immediat. En conseqüència, CSP1-DAL2 considera que, amb l'èmfasi que fa en aspectes geogràfics, històrics i culturals, el programa no acaba de proveir-los els coneixements que els calen: des del seu punt de vista, un reforç de la lectoescriptura i la gramàtica. En arribar a l'institut, i posada a triar entre aquest curs i el que anomena «excel·lència», un programa de suport a l'estudi per a adolescents amb altes capacitats, opta pel segon. Cal dir, per últim, que els participants d'origen marroquí no fan referència a l'alfabetització en àrab en activitats extraescolars ni tampoc en l'àmbit religiós, fora de la referència poc concreta que hi fa CSP1-HAL2 i com sí que ho fan els estudiants d'origen marroquí de Manlleu. Cal dir, en aquest sentit, que en el procés de redacció de la tesi l'Ajuntament ha anunciat un acord similar al que manté amb el Ministeri d'Educació romanés per a l'àrab marroquí (Ajuntament de Castelló de la Plana 2016).

## 10. Anàlisi qualitativa dels usos lingüístics amb iguals

En aquest apartat, l'últim de l'anàlisi qualitativa, explore diferents dimensions dels discursos en què els estudiants recontextualitzen, avaluen i (des)legitimen (van Leeuwen 2008) els seus posicionaments i usos lingüístics en la socialització amb iguals, en el marc dels centres educatius i més enllà, i que resulten en la distribució dels usos que he presentat en el capítol d'anàlisi quantitativa. L'anàlisi dels discursos ens permet, però, anar una passa més enllà de les freqüències d'ús. Ni que siga de manera parcial, ens acostava les veus dels estudiants i les maneres com racionalitzen i justifiquen el seu capteniment lingüístic, a més de les conseqüències que en deriven per a la construcció i la negociació de les seues identitats socials. Cadascun dels apartats s'inicia amb una discussió de la percepció d'*expertesa* (Rampton 1990) i *autoritat* lingüístiques (Woolard 2016), que es construeixen a cavall de la socialització lingüística a la llar, els centres educatius i la socialització amb iguals, i que els participants mobilitzen sovint quan han d'avaluar i legitimar les posicions de subjecte que adopten ells mateixos i altres adolescents en els seus grups d'iguals. Aquests posicionaments els continue analitzant a partir de la noció de *rol sociolingüístic* (Sorolla (2016), que em permet capturar tant la tria lingüística pròpia –catalanoparlant o castellanoparlant– com la resposta a la tria dels interlocutors –convergent o mantenedora. A més, veurem com els “accents” i les dificultats percebudes per a l'ús d'una segona llengua es mobilitzen no només per a legitimar l'adopció de rols mantenedors, catalanoparlants o castellanoparlants, sinó també com a indicis per a atribuir una identitat lingüística als interlocutors, i doncs com a criteris per a la negociació de les tries.

En relació amb això, cada apartat continua explorant els mecanismes d'atribució d'identitat lingüística als interlocutors potencials, i també els marcs normatius cap als quals s'orienten els estudiants de Mataró, Manlleu i Castelló en la negociació de tries. Aquesta anàlisi em serveix per a entendre quines tries i quins rols sociolingüístics s'interpreten com a marcats o no marcats en cada context, i crida la nostra atenció sobre la importància de les majories lingüístiques percebudes en aquests processos (Martínez *et al.* 2012). A més, constataré l'existència de diferències en la percepció de la legitimitat del català, el castellà i les llengües immigrants com a llengües d'ús públic o, per contra, com a llengües limitades a les relacions endolingües, entre parlants familiars de la mateixa llengua, un aspecte que relligaré amb la discussió de les ideologies de l'*autenticitat* i l'*anonimat* que planteja Woolard (2008a, 2008b, 2016: 21-38). Veurem, en aquest sentit, com es consoliden unes tendències clarament divergents a Manlleu i a Castelló que també he remarcat en l'anàlisi quantitativa. El català i el castellà, respectivament, es consoliden en aquestes localitats com a llengües d'ús públic i com a tries no marcades en les interaccions exolingües. En conseqüència, alguns castellanoparlants de Manlleu i força més catalanoparlants de Castelló inhibeixen la tria de la seua llengua familiar per a adreçar-se a nous interlocutors, si més no quan no els han pogut categoritzar prèviament com a castellanoparlants o catalanoparlants mitjançant

mecanismes indirectes d'atribució d'identitat lingüística. D'altra banda, la notable diversitat sociolingüística entre centres educatius i barris de Mataró fa que les tendències no estiguen tan decantades. En aquesta localitat, els espais de majoria catalanoparlant habiliten els rols catalanoparlants com a no marcats, i passa a l'inrevés en els espais de majoria castellanoparlant. Tot plegat es produeix, però, en un marc de generalització dels rols convergents, tant entre catalanoparlants com entre castellanoparlants, i de la construcció del català i el castellà com a llengües amb una legitimitat similar per als usos públics.

Per últim, tractaré la vigència de les categoritzacions de base lingüística com “català/valencià” i “castellà”, i també la rellevància –més aviat escassa– dels usos lingüístics com a criteris d'afinitat per a la formació de grups d'iguals i per a la construcció i la negociació de les identitats socials dels adolescents. També exploraré la percepció de límits lingüístics i culturals i les tendències de separació de les xarxes socials dels adolescents autòctons i al·lòctons, molt més clares. Per últim, veurem com l'escenificació de rols sociolingüístics (que es perceben com a) marcats i l'ús de determinades varietats lingüístiques sí que solen indicar l'alineament amb diferents identitats juvenils, de manera destacada els “independentistes” en la banda catalanoparlant i els “quillos/canis” i les “xonis” en la banda castellanoparlant. En aquests casos, però, els usos lingüístics solen concórrer amb certes inversions identitàries i ideològiques, amb l'estilització de l'aspecte físic a partir del pentinat i la manera de vestir, i amb l'escenificació de diferents gustos i pràctiques en el camp de l'oci i del lleure. Aquests *personatges socials* (Eckert 2016) actuen com a *marcadors simbòlics* de posicions marcades i serveixen als participants per a presentar les seues pràctiques i preferències com a poc marcades i “normals” (Martínez 2008).

### 10.1. Els usos lingüístics amb iguals a Mataró

L'anàlisi quantitativa ha permès assenyalar com els usos lingüístics dels estudiants de Mataró amb companys de classe es caracteritzen per una presència similar del català i el castellà, que ocupen prop de la meitat dels usos totals cada una, amb una presència residual de les altres llengües. A aquest retrat general hi correspon, però, una concreció ben diferent en funció del centre educatiu en què ens trobem. En efecte, l'anàlisi quantitativa ha permès constatar l'existència de perfils molt diferenciats de centre en funció de les llengües a la llar dels estudiants, que s'amplifiquen considerablement si ens fixem en els usos amb companys de classe. A una banda hi trobem tres centres de titularitat privada-concertada, MTC2, MTC4 i MTC6, en que l'ús del català ocupa entre el 70% i el 85% dels usos amb companys de classe, amb una tendència de creixement respecte l'ús a les llars dels estudiants. A l'altra banda hi trobem centres de titularitat pública i privada-concertada però situats sense excepció en barris perifèrics de la localitat, MTP1, MTP3, MTP4, MTC1 i MTC5, en què l'ús del català amb companys oscil·la entre el 7% i el 19% del total, amb una tendència de reducció respecte l'ús en l'espai de la llar. Finalment, en una posició intermèdia hi trobem dos centres situats al centre de la localitat, l'un de titularitat pública (MTP2) i l'altre privada-

concertada (MTC3), en què predomina l'ús del català i del castellà, respectivament, però en què l'altra llengua reté més d'un terç dels usos totals. A MTP2 el català ocupa el 56% dels usos, a MTC3 és el castellà que ocupa el 57% dels usos. En aquests últims casos, la variació respecte els usos a la llar és molt menor, tot i que lleugerament positiva per al català.

Abans d'endinsar-nos en els discursos en què aquests estudiants recontextualitzen els seus usos lingüístics amb iguals hem de fer un pas enrere: ens cal saber quina és la seua percepció d'expertesa i de *permís social* (Woolard 2016: 254) per a parlar les diferents llengües dels seus repertoris, que han anat construint a partir de la seua socialització lingüística a la llar, les aules i també, és clar, en els usos amb iguals.

### 10.1.1. L'expertesa en la legitimació dels rols sociolingüístics a Mataró

Quan vaig començar a analitzar els posicionaments dels estudiants de Mataró en la negociació de les tries lingüístiques en els seus grups d'iguals vaig adonar-me que, en la majoria d'entrevistes, la noció de “comoditat” emergia de manera consistent com un mot clau quan tractaven de racionalitzar i justificar les pròpies tries així com els posicionaments de la resta d'adolescents. Ja ho havíem assenyalat també en una ocasió anterior (Flors-Mas i Vila 2014) i ho posàvem en relació amb el que Pujolar anomena un discurs de la “preferència personal”, que els permet desresponsabilitzar-se de les tries presentant-les com una tendència més o menys irracional i involuntària que, per definició, no cal o no es pot justificar (Pujolar 1997: 160; vegeu també Vila i Boix 2003). Més endavant, però, la meua participació en diferents projectes de recerca sobre *nous parlants* (O'Rourke i Ramallo 2011; O'Rourke i Pujolar 2013; O'Rourke, Pujolar, i Ramallo 2015), que posen el focus sobre els processos d'activació de l'ús d'una llengua que no s'ha adquirit en la socialització primària i les conseqüències que té això sobre les identitats socials dels parlants, m'ha incitat a tornar a revisar aquestes dades a la llum de la percepció d'*expertesa* (Rampton 1990) i de *legitimitat* i *autoritat* lingüístiques (Woolard 2016) a què sovint s'han d'enfrontar aquests perfils de parlants. No s'ha de perdre de vista que les identitats socials i les posicions de subjecte que habiten els parlants “are about positionings by others and self-positionings, about ascriptions from without and affiliations from within” (Block 2007: 42). Per a ser reconegut com a catalanoparlant no només cal saber català i activar-ne l'ús en diferents camps socials, sinó també ser reconegut i legitimat com a catalanoparlant pels potencials interlocutors. En aquest apartat m'ocupe de la manera com els participants de Mataró mobilitzen en els discursos nocions que remetent a l'expertesa i l'autoritat com a parlants de les seues primeres i segones llengües, que han arribat a dominar (o no) a partir de les seues experiències de socialització a la llar, les aules i amb iguals, amb l'objectiu de legitimar el seu posicionament en la negociació de les tries en els espais de socialització amb iguals.

D'entrada, és important remarcar que la gran majoria dels estudiants entrevistats afirmen que disposen d'habilitats suficients en català i en castellà per a afrontar un intercanvi en què els siga necessari. En major o menor mesura, tots els estudiants es presenten com a parlants

experts del català, fins i tot els castellanoparlants familiars que s’han escolaritzat en centres en què els usos bilingües són freqüents a les aules i l’ús del català entre companys al centre és limitat, com per exemple MTP1-HCS1, que ho expressa així: “és una llengua que parlo a classe, no sé, que la domino bastant bé”. Gairebé tots aquests estudiants (diuen que) senten capaços d’activar aquestes habilitats en català en els moments en què es requereixca, a pesar que potser s’hi expressen de manera menys “natural” o amb més dificultat que un catalanoparlant familiar. Aquests resultats es poden posar en relació amb l’observació de Woolard (2009, 2016: 211-256) en el sentit que la implantació de l’ensenyament en català i el fet que els participants han d’ocupar sovint una posició de subjecte catalanoparlant a les aules pot haver generalitzat la percepció de “permís social” i una certa incorporació d’usos del català entre castellanoparlants familiars. En relació amb això resulta significatiu el cas de dues xiques del centre públic MTP3, situat en un barri de la perifèria de la ciutat, que no són catalanoparlants familiars i que presenten identitats clarament orientades cap a estils de classe treballadora i amb expectatives acadèmiques modestes: totes dues volen estudiar cicles formatius, l’una orientada a l’àmbit sanitari i l’altra a l’ensenyament infantil. Aquesta última, a més, ha repetit 3r d’ESO. En un moment donat els pregunte si perceben diferències en la manera de parlar català i/o castellà entre el jovent de la localitat.

Extracte 10.1. Entrevista MTP3-a (dues xiques, una castellanoparlant inicial i una lusòfona inicial)

- 
- 1 MTP3-DCS1: a què et refereix-?, o sigui, s- jo parlo castellà sempre, i parlo català no?  
 ENT: sí ...  
 MTP3-DAL1: [pues es nota]  
 MTP3-DCS1: [pues es no-] es nota [ @ ]
- 5 MTP3-DAL1: [{{( @ ) sí}}] ...  
 MTP3-DCS1: tenen un accent: {{( @ ) no sé} @ }  
 MTP3-DAL1: com més::  
 MTP3-DCS1: [ @ ]  
 MTP3-DAL1: [estrany,] {{( @ ) sí}} ...
- 10 MTP3-DCS1: [ @ @ @ ]  
 ENT: [estrany?, {{( @ ) ho definiríeu d’alguna altra manera?,}}] o: ...  
 MTP3-DAL1: pues que es nota que: aquella persona [parla {{(èmfasi) molt millor}}]  
 MTP3-DCS1: [és castellana]  
 MTP3-DAL1: el castellà que català
- 15 ENT: mhm ... i hi ha gent que es nota que p- que parla sempre el català  
 MTP3-DAL1: sí ... perquè és un català més: ntx, [fluid]  
 MTP3-DCS1: [sí]  
 MTP3-DAL1: o sigui que: li surt, [{{(??) allò de}}]  
 MTP3-DCS1: [no com] estem parlant {{( @ ) ara [nosaltres, és més:} li surt sol]}
- 20 MTP3-DAL1: [{{( @ ) sí, que a nosaltres: no sé}}]  
 MTP3-DCS1: igual que a mi em surt sol el castellà: pues el català igual  
 MTP3-DAL1: mhm  
 ENT: i això amb el català tam- amb el castellà: passa el mateix?  
 MTP3-DAL1: sí, perquè amb un català es nota, quan parla: castellà
- 25 MTP3-DCS1: ((gest d’assentiment)) [mhm]  
 MTP3-DAL1: [parla] molt: amb accents catalans: i: coses així ... [ @ @ ]  
 MTP3-DCS1: [ @ @ ] bueno depèn quin: ta- ... potser de petits, com: nosaltres, parlem català:  
 castellà i: ... ntx en sabem més en una llengua però n- ... no sé, l’altra també la sabem parlar
- 

Les participants recolzen en un criteri que seguint Woolard podem anomenar “naturalista” de valoració de la llengua: d’acord amb la seua visió hi ha persones a qui “els surt sol” parlar el català o el castellà, i aquesta dominància lingüística “es nota” quan parlen l’*altra*

llengua, a partir de l'accent. És important notar que, en la seua visió, això afecta tant la gent “castellana” quan parla català com la “catalana” quan parla castellà. Cal dir que la recurrència a les categories “català” i “castellà”, tot i sent remarcable, serveix ací merament per a estructurar l'oposició entre parlants de primera i de segona llengua. Com han observat Woolard (2009, 2016: 211-256) o Pujolar i González (2013) i veurem més endavant, per a la gran majoria dels adolescents aquestes categories ja no condicionen la formació dels grups d'iguals ni afavoreixen la formació de xarxes socials separades en funció de l'origen lingüístic i els usos lingüístics habituals. Retornant al passatge, MTP3-DCS1 s'autocategoritza com a castellanoparlant dominant i expressa la sensació que el seu català sona menys *autèntic* (Woolard 2008a, 2008b) i menys *natural* (Woolard 2016: 21-38) que el dels catalanoparlants dominants, que el parlen amb més fluïdesa. L'autocategorització de MTP3-DAL1 queda més ambigua, tot i que en un altre moment de l'entrevista afirma que les llengües que sap parlar millor són el castellà, la llengua que emprava amb més freqüència amb amics i a l'aula, i el portugués, la llengua que li han transmés a casa. En qualsevol cas coincideix amb MTP3-DCS1 en la percepció de manca de fluïdesa en l'ús del català. A pesar d'això, MTP3-DCS1 reclama la seua condició de parlant legítima del català quan afirma que “també [el] sabem parlar”.

Aquest reclam d'expertesa no pressuposa necessàriament la voluntat d'incorporar usos i relacions en aquesta llengua, i encara menys en els espais de socialització amb iguals a l'institut (Woolard 1991: 72). De fet, aquestes participants i altres es posicionen sovint en rols castellanoparlants mantenidors i només interactuen en català amb iguals que presenten rols catalanoparlants igualment mantenidors, cas en el qual diuen que estan disposats a “cedir”. Això deixa entreveure un patró freqüent en les entrevistes a Mataró que consisteix en la mobilització de consideracions sobre l'expertesa i la naturalitat i l'espontaneïtat a l'hora de legitimar i avaluar l'adopció de rols mantenidors, que es consideren més aviat marcats en el camp de la socialització amb iguals a Mataró. Com he dit adés, i de la mateixa manera que en els discursos en què els estudiants han de justificar les tries marcades del català i el castellà en espais reservats per a l'altra llengua a les aules, la recurrència a nocions properes a l'espontaneïtat i la naturalitat els permet desproblematitzar aquestes tries presentant-les com una qüestió mera preferència personal.

Els dos castellanoparlants familiars que prenen part de l'entrevista MTP4-CS, un centre amb característiques molt similars a les de MTP3, s'expressen en termes similars. En aquest cas sí que fan referència a la llengua familiar i a més a partir de la noció “llengua materna”, que d'acord amb la seua visió condiciona l'accent en la primera i la segona llengua i la “comoditat” amb què les persones s'hi expressen. Com les participants a MTP3-a, però, MTP4-HCS2 relativitza la importància de l'accent i la percepció d'(in)autenticitat, i sosté que “mentre l'entengui [...] l'accent em dona igual”. A més, opina que un accent marcat no és un argument suficient per a denegar l'autoritat i la legitimitat per a l'ús lingüístic perquè “costa molt desfer-se d'ell”. Noteu que aquesta idea recolza fortament en el marc del



naturalisme però alhora en desactiva les implicacions en relació al dret d'ús de les llengües que no s'han heretat de la família. En una altra entrevista, MTC4-HCT1, un xic catalanoparlant familiar, torna a fer servir el gir “es nota” per a fer referència a les traces perceptibles de la primera llengua quan es parla l'*altra* llengua. Tanmateix, tot i la meua insistència perquè avalue aquests fenòmens rebutja posicionar-se: diu que no ho troba “ni bé ni malament, o sigui, se li nota i ja està”. En el següent extracte MTC5-HCT1 va un pas més enllà. Aquest participant està escolaritzat en un centre privat-concertat situat a la perifèria de Mataró i en què el castellà és la llengua ambiental predominant.

Extracte 10.2. Entrevista MTC5-CT (un xic, catalanoparlant inicial)

- 
- 1 ENT: i quan la gent parla en català: amb accent: castellà, tu què: ... com ho veus?  
MTC5-HCT1: [no:]  
ENT: [o quan] la gent parla castellà amb accent català, com: com ho veus?  
MTC5-HCT1: jo crec que: al menos fan l'esforç de canviar de llengua, els que parlen: català em  
5 sembla bé perquè ... li costa: es veu que li costa per l'accent però almenys fa l'esforç de canviar
- 

Novament, MTC5-HCT1 interpreta les dificultats que com un índex de l'origen lingüístic del parlant, però ara en un segon *ordre d'indicialitat* (Silverstein 2003) considera aquestes dificultats com una mostra de “l'esforç” dels parlants “de canviar de llengua”, que en aquest cas sí que avalua, i positivament. D'aquesta manera, MTC5-HCT1 reinterpreta el que en principi apareix com un handicap com un atribut positiu, com una mostra de l'esforç i de la voluntat d'adaptació a l'interlocutor. Aquesta valoració encaixa amb els resultats que obtenen Newman, Trenchs-Parera i Ng (2008) en una prova experimental d'actituds lingüístiques, i que mostren com el que la majoria d'adolescents valoren i avaluen positivament en les dimensions de solidaritat ja no és tant la llengua parlada en els enregistraments sinó la disponibilitat percebuda per a parlar la llengua de l'*altre* grup. També encaixa amb els resultats demoscòpics de l'EULP13, que indiquen un creixement de la tendència a la convergència a la tria de l'interlocutor a mesura que disminueix l'edat de l'enquestat (DGPL 2015: 42). Una actitud que, en les primeres *proves de veus disfressades* que va dur a terme Woolard (1989, 1992: 112-168) a Catalunya, descoratjaven tant les sancions dels endolingües a la tria de l'*altra* llengua com el fet de no rebre una major acceptació dels exolingües que les compensara.

Això no vol dir que les concepcions més naturalistes no estiguen presents en els discursos dels estudiants. De fet, com he dit adés la “comoditat”, una noció que remet clarament a l'espontaneïtat i la naturalitat, és un trop freqüent en els discursos en què els adolescents de Mataró tracten de justificar i legitimar les seues tries lingüístiques (Flors-Mas i Vila 2014), i no només en el cas dels castellanoparlants familiars més reticents a l'ús del català. També hi ha catalanoparlants familiars que mobilitzen aquests conceptes per a legitimar l'adopció d'un rol mantenidor, amb la tria per defecte del català i la no convergència al castellà dels seus interlocutors o, si més no, l'intent d'evitar-ho. Un posicionament que, en un marc com el de la socialització amb iguals als instituts de Mataró, en què com ho expressa un altre



participant (MTC6-HCT1) es pot sentir “a tothom parlar català i a tothom parlar castellà”, es pot considerar més o menys desviat. El següent extracte en conté una mostra, corresponent a la participant MTP2-DCT1, escolaritzada en l’únic centre públic del centre de la ciutat i en què el català és la llengua ambiental predominant.

Extracte 10.3. Entrevista MTP2-a (dues xiques, catalanoparlants inicials, i una xica i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 MTP2-DCT1: home, jo: m: se'm nota molt que: dec ser o sigui que sóc catalana, saps?  
 ENT: per què [se't nota?]  
 MTP2-DCT1: [perquè:] per l'accent, perquè és molt: catalanista, saps? ... [llavors clar:]  
 ENT: [és un accent] molt [catalanis-?]
- 5 MTP2-DCT1: [o sigui de seguida] un castellà sap que no sóc castellana, vamos ... me sé defensar:  
 i l'entenc i tot, però: vull dir: la manera m: de parlar és: català, vamos, [que:]  
 MTP2-HCS1: [l'accent]  
 MTP2-DCT1: sí ...  
 MTP2-HCS1: [i:]
- 10 ENT: [és a dir,] hi ha una manera de parlar: ca- castellà, acatalanada, o:  
 MTP2-DCT1: [1 ((gest d'assentiment))]  
 MTP2-HCS1: [1 sí]  
 ENT: [2 per dir-ho d'alguna manera]  
 MTP2-HCS1: [2 els meus amics quan parlen amb mi] en castellà: els hi costa una mica bastant, i
- 15 se li nota molt el accent ...  
 ENT: i en: això que amb: amb:: el català passa el mateix, o no? ...  
 MTP2-DCT1: [sí, sí]  
 ENT: [és a dir, xXXx] català: ...  
 MTP2-DCT1: l'únic que: clar, a vere: els que parlen castellà: a l'escola: normalment es parla català,
- 20 llavorens: ... clar, com que és: la majoria d'hores és en català: pues el parlen molt millor que els  
 que som catalans i parlem castellà, saps? (... 2") {(flux) no sé}  
 ENT: és a dir no es nota tant, en la m- [manera de parlar]  
 MTP2-DCT1: [sí, es nota] però: ... vull dir crec que es: es camufla millor, vull dir, és: no es nota tant
- 

En el seu discurs hi retrobem molts dels elements que apareixen en la valoració de les varietats del català i el castellà com a segones llengües tot just analitzats. La participant fa servir de manera força consistent les categories “català” i “castellà” per a fer referència a la llengua inicial dels parlants<sup>1</sup> i expressa una percepció d’inautenticitat en l’ús del castellà per a la qual recorre a conceptes i girs discursius que ja apareixien en els extractes precedents, i que li permeten assegurar que, quan parla en castellà, “de seguida un castellà sap que no soc castellana, vamos”. MTP2-HCS1, castellanoparlant familiar, sosté la línia construïda per MTP2-DCT1 quan afirma que quan els seus amics “catalans” li parlen en castellà i que “els hi costa una mica bastant, i se li nota molt el accent”. A aquesta expressió d’incomoditat i inautenticitat en l’ús del castellà s’hi suma, en aquest cas, la percepció que “els que parlen castellà [...] parlen molt millor [el català] que els que som catalans i parlem castellà”: “es camufla millor”, “no es nota tant”. Per a la participant, són les condicions institucionals de l’ús lingüístic als centres el que facilita als castellanoparlants familiars *passar* (Piller 2002) per catalanoparlants amb major facilitat que no a l’inrevés. En canvi, en la visió de MTP2-HCS1 són els usos del català amb companys de classe amb què s’ha familiaritzat a partir de

<sup>1</sup> Com abans, amb això no s’ha d’entendre que aquestes categories figuren com un criteri rellevant a l’hora de delimitar i caracteritzar els diferents grups d’iguals a l’institut i en altres espais de socialització amb iguals. Quan en la mateixa entrevista els pregunte sobre aquesta qüestió i suggerisc les categories “catalans” i “castellans”, MTP2-DCT1 mateix sosté que “no però catalans i castellans, no: vull dir es barregen”, una idea amb què tots van estar d’acord. Hi torne després.

la seua arribada a MTP2 els que li han permés adquirir un sentit de permís social i mitigar la percepció d'inautenticitat en l'ús del català. En un altre moment de l'entrevista, explica que “abans de venir aquí: em sentia molt més còmode parlant castellà: ... però:: ... quan vaig arribar al ((nom MTP2)): a base de: parlar-lo amb tothom, doncs ja em sento bastant còmode i m'és igual, parlar: l'un que: l'altre”. Abans de tancar aquest apunt, cal deixar constància que en un marc com el de MTP2, d'alta catalanització dels usos a l'aula, amb una condició lingüística favorable al català i en què aquesta llengua predomina en els usos lingüístics amb iguals, la percepció de MTP2-DCT1 que alguns castellanoparlants familiars dominen millor el català que alguns catalanoparlants familiars el català podria ser essencialment correcta. Tanmateix, sembla clar que la principal motivació per a la inserció d'aquest passatge és legitimar la seua adopció d'un rol mantenidor.

Aquest extracte presenta un cert paral·lelisme amb l'apreciació que han fet Newman, Trenchs-Parera i Ng (2008) en el sentit que, a mesura que es generalitzen els usos bilingües i en general tant els catalanoparlants com els castellanoparlants es mostren disposats a parlar l'*altra* llengua, com és el cas de la majoria dels participants de Mataró i també dels informants d'altres recerques sobre joves a Catalunya (Boix 1993; Woolard 2009; González *et al.* 2014), els “accents” podrien estar guanyant pes en la categorització i l'atribució d'identitat lingüística en la interacció. En contrast amb l'adopció de rols catalanoparlants o castellanoparlants (quasi) mantenidors, una opció amb més riscos en termes de marcatge identitari i ideològic especialment en els entorns en què predomina l'*altra* llengua, els accents de segona llengua es presenten com un apunt de contextualització més subtil per a assenyalar i descodificar la preferència lingüística dels interlocutors. En certa mesura, això es correspon amb les expectatives de MTP2-DCT1: en cas d'haver d'abandonar el seu rol mantenidor i convergir al castellà per a evitar amenaçar la *imatge* de l'interlocutor i per a protegir la seua pròpia (Goffman 1967), espera que l'interlocutor castellanoparlant serà capaç de detectar “de seguida” el seu origen catalanoparlant i que s'oferirà a aprofitar la major competència en la segona llengua que ha adquirit a l'escola, sempre d'acord amb MTP2-DCT1, per a convergir a la seua tria preferida.

MTP2-DCT1 no és l'única participant d'origen catalanoparlant que s'expressa en aquests termes. En una altra escola situada al centre de la localitat, MTC3-DCT2 diu que “no em sento a gust parlant castellà” i explica que “dic coses malament” i “m'entrebanco” amb determinats sons, i que això li comporta avaluacions negatives de part d'alguns castellanoparlants familiars –en aquest moment assenyalà una altra participant, MTC3-DCS2, i diu “aquesta es riu de mi”. Com les participants en els exemples precedents, MTC3-DCT2 mobilitza la inautenticitat i la manca de naturalitat percebudes en l'ús del castellà, que representa com una qüestió d'expertesa, per a legitimar la seua adopció d'un rol mantenidor. També ho fan MTC2-DCT2 i MTC2-DCT3, escolaritzades en un centre privat-concertat amb una condició lingüística molt favorable al català, que afirmen que només canviarien al castellà en cas que el seu interlocutor no ho fera abans al català.

MTC2-DCT3 ho explica dient que parlar en castellà “no em surt” i que “si em parlen en castellà m’ho he de pensar molt, per canviar el xip”, girs que expressen clarament una sensació de manca d’espontaneïtat i naturalitat i una necessitat de “reprogramar” la seua naturalesa amb aquest ús metafòric de “canviar el xip”.<sup>2</sup> Com MTP2-DCT1, aquestes participants legitimen el seu posicionament, en part, “rebaixant” el seu grau d’expertesa en castellà quan afirmen que el saben “més o menys” (MTC2-DCT3) i només “algo” (MTC2-DCT2). En aquest cas, però, la legitimació de l’adopció d’un rol mantenidor a partir de discursos sobre l’espontaneïtat, que remeten a l’àmbit individual i a les preferències personals, es complementa amb un posicionament explícit sobre la major legitimitat del català a Catalunya en discursos que remeten vagament a nocions properes a l’autenticitat (Woolard 2008a, 2008b) i la territorialitat (Marí 1995), i amb una lectura del contacte de llengües i de les relacions interlingüístiques sota el prisma del conflicte polític entre Catalunya i Espanya, com veurem.

### 10.1.2. Atribució d’identitat lingüística i rols sociolingüístics a Mataró

En un context de bilingüïtzació generalitzada i en edat primerenca (Vila 2000), en què la majoria de participants es representen com a usuaris experts i autoritzats del català i el castellà, com acabem de veure, i en què en conseqüència un percentatge important dels adolescents pot passar com a parlant nadiu tant del català com del castellà, a l’hora de prendre decisions lingüístiques “people must increasingly rely on the behavior made available by specific actors in specific contexts” (Pujolar i González 2013: 140). Això no vol dir que la llengua inicial o familiar no mantinga una certa funció categoritzadora i que no incidisca en les seues decisions sobre les tries. Per als joves catalans la llengua inicial continua sent “un criteri de classificació social que s’utilitza per prendre decisions lingüístiques” (González *et al.* 2014: 64), però no, segurament, amb la mateixa intensitat d’abans.

En gairebé totes les entrevistes de Mataró es fa referència en un moment o altre als usos a la llar com a base per a l’atribució d’identitat lingüística i com a explicació dels comportaments que es reproduïxen als centres educatius i en altres espais de socialització amb iguals. A l’entrevista MTP1-CS-a, que té lloc en un centre en què el castellà predomina clarament en els usos entre estudiants però les participants de la qual han incorporat usos del català amb iguals en diferents espais, també al centre, MTP1-DCS1 explica que si “aquí més gent parlés: català a casa: [...] també es parlaria més català al carrer” i ho rebla dient que si “aquí, {(èmfasi) tots,} parlen amb castellà” és “perquè a casa segurament parlaran castellà”. MTP1-DBI1 aporta certesa a aquesta observació quan diu que “a classe: un dia ho van preguntar: i érem [...] cinc persones, que parlàvem català a casa”. No obstant això,

<sup>2</sup> Com apunta Woolard quan glossa l’expressió per al públic anglòfon, “is a popular phrase to refer to a change in mindset. It aptly captures the kind of gestalt change that is involved in a linguistic *muda*” (2016: 270). En aquest cas, funciona igual quan s’aplica a un canvi de curt recorregut en els usos que, a pesar que ocorre en un temps limitat i no té efectes perdurables, també demana a la participant de modificar un *habitus* que funciona “naturalment”.

d'acord amb els estudiants l'ús d'una llengua determinada en la socialització a la llar no es tradueix sempre en una tria consistent d'aquesta llengua amb iguals. A l'entrevista MTP3-a, la participant MTP3-DAL1 fa referència a “una amiga meva que: ... a vegades, o sigui: parla sempre català [...] amb els seus pares un català que: perfecte”, però que “ella amb mi o, amb nosaltres sempre castellà” i només “a vegades català {(flux) amb nosaltres}”. Així doncs, la llengua parlada a la llar es manté com una referència important a l'hora d'atribuir una identitat lingüística als interlocutors, però no sempre té conseqüències sobre la tria.

Ara bé, a l'hora d'efectuar una tria no sempre tenim a l'abast informació prèvia sobre el parlant: la identitat lingüística no és, sempre, una *identitat transportable* (Zimmerman 1998; Woolard 2007). D'acord amb els discursos dels estudiants, en un marc en què es pot sentir “a tothom parlar català i a tothom parlar castellà”, tal com ho expressa MTC6-HCT1, els accents de segona llengua de què he parlat adés continuarien jugant un cert paper en la categorització lingüística i possibilitarien, en els casos en què els participants no poden (o no volen) passar com a parlants nadius de la seua segona llengua, el reconeixement i l'atribució d'identitat lingüística. Hi trobem referències en diferents moments de les entrevistes. Per als participants a MTP4-CS, quan una persona parla “es nota molt, si:: [...] és de llengua materna catalana o si és de llengua materna castellana” (MTP4-HCS1), “per l'accent” (MTP4-HCS2) que té. Per a MTC3-DCT2 “a dins de la classe mateix, hi ha gent que se li nota més: que és catalana” quan parla castellà, i en paral·lel, hi ha gent que “parla català forçat” i que es nota “que li costa més parlar el català [...] expressar-se i tot”. Els participants de MTC2-b van més enllà i estableixen una connexió entre la distribució de la població catalanoparlant i castellanoparlant en els barris de la ciutat i la percepció d'autenticitat i autoritat en l'ús del català i el castellà.

#### Extracte 10.4. Entrevista MTC2-b (dos xics, un catalanoparlant i un bilingüe inicial català-castellà)

- 
- 1 MTC2-HCT2: sí, al centre: es parla català:: ben parlat, o sigui:  
MTC2-HBI2: normal, [no?]  
MTC2-HCT2: [sí,] català  
MTC2-HBI2: @
- 5 MTC2-HCT2: i: per les afores, o sigui el barri de: Cirera: Cerdanyola i tot això, es parla un català més: ...  
MTC2-HBI2: més xarnego  
MTC2-HCT2: sí, mé- [més a-]  
ENT: [què vol dir?]
- 10 MTC2-HCT2: acastellanitzat, {( @ ) com si diguéssim} ... o sigui: és més complicat, com que ... en aquests barris s'acostuma a parlar el castellà, [pues:]  
ENT: [mhm]  
MTC2-HCT2: a l'hora de parlar el català: els hi costa [molt més]  
MTC2-HBI2: [fan] castellanades i: bueno
- 15 MTC2-HCT2: sí ((gest d'assentiment))  
[...]  
ENT: llavors, e: la manera de parlar el castellà també: canvia, entre [la gent?]  
MTC2-HCT2: [clar.] sí, els de fora parlen: bé el castellà, bueno ... {( @ ) a lo sevillano com dic jo,} i els d'aquí: pues: @ ... els catalans:: que parlen bé el català els hi costa més parlar el castellà
- 20 perquè sempre utilitzen el català, llavors:  
MTC2-HBI2: clar buen- tot de- tot depèn: jo què sé si a la família tens algú que parli castellà: [o:]  
MTC2-HCT2: [això també]  
MTC2-HBI2: amb: qui et relacionis: si parla castellà també  
ENT: mhm
-

Aquest fragment conté diferents aspectes remarcables, com ara la recurrència a la categoria “xarnego” –que s'utilitzava dècades enrere per a fer referència de manera despectiva als immigrants d'origen castellanoparlant però l'ús de la qual és residual en l'actualitat– per a parlar del català amb traces del castellà que es parla d'acord amb la seua visió en els barris de les afores; que MTC2-HCT2 identifique el català que es parla “al centre” o que parlen “els catalans” com a “català ben parlat” i que MTC2-HBI2, en tractar de matisar aquesta avaluació considerant-lo simplement “normal”, paradoxalment l'identifique encara més com l'única varietat autoritzada de la llengua; o que tot i que MTC2-HCT2 recorre a la categoria “català” i a l'origen lingüístic com a base per a l'adquisició i el desplegament d'aquestes varietats autoritzades, també parles de l'ús habitual –“s'acostuma a parlar el castellà”, “sempre utilitzen el català”– com a base del domini d'aquestes varietats. En la mateixa línia, en una altra entrevista a MTC2 la participant MTC2-DCT4 explica que “si sents: una persona que parla: el català així una mica barrejat amb el castellà: es nota que: ... o a casa seva parla castellà: o: anava a un col·le a on es parlava castellà”, reconeixent per tant la influència de la socialització amb iguals en la percepció d'(in)autenticitat.

Cal fer notar, en qualsevol cas, que si bé la percepció d'un “accent” de segona llengua o d'una certa manca de fluïdesa es configura com un marcador subtil de la preferència lingüística i en ocasions pot desencadenar l'adaptació a la tria que es considera més “natural” per a l'interlocutor, en línies generals no sembla que la percepció d'inautenticitat –pròpia o de l'interlocutor– comporte necessàriament la inhibició de l'ús d'aquesta llengua o una negació del reconeixement com a parlants legítims. En l'última entrevista esmentada, el participant MTC2-HCS1, d'origen equatorià, expressa que “alguna gent [...] parla un: català: ... o sigui com el meu, raro”, però aquesta percepció d'inautenticitat no li impedeix adoptar aquesta llengua en els seus usos amb iguals al centre ni ser-hi reconegut com a parlant legítim del català. Com hem vist adés, en ocasions aquestes dificultats percebudes fins i tot motiven una avaluació positiva del parlant, perquè s'interpreten en un segon ordre d'indicialitat com una mostra de l'“esforç” d'adaptació i de la voluntat de protegir la imatge i les preferències de l'interlocutor a costa de sacrificar les pròpies.

A partir d'aquests mecanismes d'atribució d'identitat lingüística, els discursos dels estudiants s'orienten a un marc normatiu que preveu l'ús de la llengua familiar del parlant en les relacions endolingües, és a dir, amb adolescents que a partir de la tria lingüística –i de manera complementària de l'accent– categoritzen com parlants familiars/habituals de la seua mateixa llengua; i l'adopció d'un rol convergent com a posicionament no marcat en les relacions exolingües, és a dir, amb adolescents que a través de la tria lingüística o de les dificultats percebudes per a l'ús de la llengua familiar del parlant es categoritzen com a parlants familiars/habituals de l'altra llengua. Si bé aquests són els paràmetres generals que

orienten les tries lingüístiques dels participants de Mataró, és clar que no donen compte de tots els posicionaments que es documenten en les entrevistes.

Sobre les relacions endolingües, cal dir que el manteniment de la llengua familiar dels parlants en aquest tipus de relacions no està sempre garantida, especialment quan es troben en un entorn de clar predomini de l'*altra* llengua. En aquests casos, la consolidació d'una de les llengües com a tria no marcada pot afavorir la selecció d'aquesta llengua per a l'establiment de noves relacions al centre i, a la llarga, l'aparició d'usos endolingües de la llengua que no es té com a llengua familiar (Vila i Galindo 2009: 46-51). Hi ha adolescents que s'adapten a aquesta situació sense que aparentment els genere contradiccions. D'altres, en canvi, poden experimentar-ho amb una certa ambivalència, ja que es veuen forçats a gestionar la tensió entre l'adaptació a la llengua de la majoria, que els permet estalviar-se el marcatge identitari o ideològic que resultaria d'una tria marcada, i un sentit d'identificació i una preferència més o menys marcats per la seua llengua familiar. Una manera de gestionar aquesta tensió consisteix a triar la llengua no marcada però aplicant, de manera simultània, diferents estratègies de reconeixement de parlants de la seua llengua familiar que els permeten evitar l'establiment de relacions endolingües en l'*altra* llengua. En aquests casos parlaré del posicionament en rols catalanoparlants o castellanoparlants *camuflats*, una categoria analítica que prendrà rellevància sobretot en el cas dels catalanoparlants familiars de Castelló. Amb tot, també en trobem casos a Mataró, com ara MTP2-HCS1. Aquest participant, castellanoparlant familiar però escolaritzat en l'únic centre públic de la mostra en què el català predomina en els usos amb iguals, parla aquesta llengua amb la majoria dels companys de classe i també en altres espais de socialització, com el seu equip de futbol. En un moment, MTP2-HCS1 explica que també en aquests contextos de clar predomini del català ha aconseguit consolidar certes relacions en castellà: amb els seus companys de classe hi parla "català i depèn: amb qui: castellà ... perquè els dos ens sentim més còmodes parlant castellà".

Encara sobre les expectatives de tria en les relacions endolingües, de les entrevistes al centre MTC3 es pot deduir que en la transició a secundària la situació de predomini del castellà a les llars dels estudiants s'ha fet més evident en les seues pràctiques amb iguals. Això s'hauria produït a partir d'una modificació dels rols cap a un major manteniment del castellà entre castellanoparlants familiars i cap a la major disponibilitat per a la convergència al castellà entre catalanoparlants familiars, que en alguns casos adopten fins i tot rols castellanoparlants i obrin així la porta a usos endolingües del castellà. En el següent extracte comenten quines llengües parlen en els seus grups d'iguals al centre.

Extracte 10.5. Entrevista MTC3-b (una xica i un xic, catalanoparlants inicials, i una xica, castellanoparlant inicial)

- 
- 1 MTC3-HCT2: en el meu, parlem: o sigui els, tots sabem [català i castellà:]  
MTC3-DCT2: [((assenyala MTC3-HCT2)) són ((èmfasi) catalans,)] i parlen castellà, [1 és molt fort eh jo els hi dic sempre]  
MTC3-HCT2: [1 però parlem castellà: perquè] [2 hi ha gent, que:]
-

---

5	MTC3-DCS2: [2 @@] MTC3-HCT2: el seu pare t- també és, castellà: o la seva mare, i llavòrens: ENT: mhm MTC3-HCT2: [com que estan més acostumats] MTC3-DCT2: [(a MTC3-HCT2)) tu i el ((nom xic 1))] sou catalans i parleu castellà entre vosaltres
10	[no sé per què] MTC3-HCT2: [@ ((mira MTC3-DCT2))] MTC3-DCT2: ((gest de dubte)) MTC3-DCS2: @ MTC3-HCT2: ((mira ENT)) com que estan acostumats, a parlar en castellà a casa seva:
15	MTC3-DCS2: perquè es van conèixer [parlant castellà] MTC3-HCT2: [pos allavòrens:] pos parlem castellà ENT: i amb aquest que dius que parlen: que parla en català?, ai: [castellà?] MTC3-DCT2: [(a MTC3-HCT2)) {(@) a que} us renyo, a classe?] [1 @ @ @] MTC3-DCS2: [1 {(@, ??) hòstia: puta ((nom MTC3-DCT2))}]
20	MTC3-HCT2: [1 ((gest d'assentiment)) @ @ @]

---

Per a estudiants com MTC3-HCT2, la presència de castellanoparlants familiars en el seu grup d'iguals condueix no només a l'acomodació al castellà amb ells sinó també a l'adopció d'aquesta llengua per als enunciatos adreçats al conjunt del grup, en l'espai que Goffman (1981) anomena de la *comunicació dominant*, i finalment també resulta en l'adopció d'aquesta llengua entre alguns catalanoparlants familiars del grup. Davant d'aquest fet, MTC3-DCT2 s'orienta clarament a un marc normatiu que dicta l'ús del català en les relacions endolingües, entre “catalans”, i avalua negativament i fins i tot tracta d'intervenir sobre les tries d'aquests parlants perquè mantinguen el català. MTC3-HCT2 intenta desproblematitzar aquests ús endolingües del castellà i ho presenta com a conseqüència de la presència de castellanoparlants familiars al grup, fins i tot després que MTC3-DCT2 presente un cas que no encaixa amb aquesta definició de la situació. De la seua banda, MTC3-DCS2 recorre a la llengua amb què han establert els primers contactes i a l'estabilitat posterior d'aquesta tria com a explicació del capteniment de MTC3-HCT2, i relativitza així la importància de l'origen lingüístic. Cal dir que, en el cas de MTC3-HCT2, aquesta transformació dels usos apareix en paral·lel a l'increment de l'ús del castellà a la llar i a la percepció de major expertesa del castellà, mitjançant la qual sembla que racionalitza aquest canvi a una posició de subjecte castellanoparlant.

Així doncs, sobretot en espais de socialització dominats per la llengua que no es té com a llengua familiar, es pot produir una desestabilització del lligam entre llengua familiar i rols sociolingüístics i posicions de subjecte en la interacció amb iguals. A l'entrevista MTP1-CS-a, duta a terme en un centre amb una condició lingüística particularment desfavorable al català, parlen d'una xica que categoritzen com a “molt catalana” en funció dels seus usos a la llar i amb amics de fora del centre, i també des d'un punt de vista ideològic, però que d'acord amb MTP1-DCS2 “amb nosaltres: amb mi: sempre em parla en castellà, però és que: parla en castellà i dius: e<sup>h</sup> que: parla fins un castellà a- andalús”. En aquest cas, l'adolescent en qüestió fins i tot adopta una varietat que no correspon típicament a un *personatge social* (Eckert 2016) catalanoparlant, i que en general mereix una avaluació ambivalent: si bé d'una banda expressa autenticitat i autoritat en l'ús del castellà, de l'altra és una varietat estigmatitzada perquè s'allunya del criteri de correcció basat en l'estàndard que

aprenen a l'escola, i sobretot perquè representa icònicament un tipus de persona social “quilla” o “xoní” de la qual gairebé tots els participants es desalineen, com veurem.

Movent-nos ara a la consideració dels posicionaments convergents com a posicionaments no marcats, MTC4-HCT1 explica que parla castellà “només amb aquelles persones [...] que m'hagin parlat a mi en castellà”, una tria davant de la qual “jo m'adapto, diguéssim”. Més endavant, el participant generalitza aquest posicionament com el més comú: “he vist que: bastanta gent fa: lo que jo faig, diguéssim [...] si la persona: et ve parlant en un idioma: doncs tu li contestes en aquell idioma”. La majoria dels participants es posicionen, com MTC4-HCT1, en rols convergents: MTC5-HCT1, per exemple, diu que la seua tria “depèn de amb qui parli” perquè “a mi m'és igual parlar català o castellà”. Cal insistir que l'adopció de rols convergents es dona tant entre catalanoparlants com entre castellanoparlants familiars, cosa que indica, com ja han assenyalat abans diferents autors, que a Catalunya l'acomodació a la tria de l'interlocutor no té lloc només cap al castellà –de fet, com assenyalen Vila i Galindo (2012), la convergència al castellà no s'ha arribat a universalitzar i ha conviscut sempre amb sectors més o menys amplis de catalanoparlants mantenidors. En aquest sentit, aquesta acomodació a dues bandes pressuposa la possibilitat de mantenir tant el català com el castellà, i apunta a una construcció del català, i no només del castellà, com una llengua amb propietats del que Woolard (2008a, 2008b, 2016: 21-38) anomena llengües *anònimes*, en particular la possibilitat per als parlants que no la tenen com a llengua inicial se l'apropien i n'activen l'ús. És en aquest sentit que Pujolar i González sostenen que una part dels catalanoparlants de Catalunya “use Catalan as a public ‘anonymous’ language” (2013: 149) i que, entre els participants de Mataró, el català apareix com una llengua legitimada per a l'ús públic independentment de la llengua familiar dels participants en la interacció. Per exemple, MTC2-HBI2 nega que al pati es produïska una separació en línies lingüístiques i afirma que “parles amb tothom, català o castellà: i tu contestes amb l'idioma que et parlen: o amb el que vulguis”, constatant l'existència d'un marge ampli per a la tria i per al manteniment o l'acomodació a la llengua dels interlocutors. Amb tot, la possibilitat real de manteniment sembla condicionada per l'existència d'una majoria lingüística en l'espai d'interacció que legitime aquest posicionament com a no marcat, com veurem.

Fins ara he tractat les experiències dels estudiants autòctons, catalanoparlants o castellanoparlants familiars, en la interacció amb altres estudiants autòctons. A les entrevistes de Mataró hi ha, de fet, molt poques referències a la categorització i les tries lingüístiques amb estudiants al·loglots. En bona mesura, això s'explica perquè es produeix una forta separació de les xarxes socials dels estudiants autòctons i al·lòctons; a més, cal dir que no els ho preguntava directament. Amb tot, dos xics catalanoparlants hi van fer referència: MTC2-HCT1 i MTC6-HCT1. A pesar que el català predomina clarament en els seus usos amb iguals, aquests estudiants orienten en bona mesura les seues tries a partir de l'origen lingüístic dels interlocutors i afirmen que parlen castellà amb castellanoparlants familiars, una tria que estenen als “immigrants”. MTC2-HCT1 explica que parla castellà



amb alguns companys de classe “perquè: tinc: algun amic que: és immigrant: i parlo amb ell en castellà: i algun altre perquè: ... ntx amb la seva família sempre parlen castellà”. De la seua banda, MTC6-HCT1 explica que parla castellà “amb {{( @ )} gent castellana,} o amb:: o: ... o amb gent de fora”. Tots dos exemples reproduïxen una tendència cap a una certa *reentnificació* del castellà en els immigrants (González 2013) o cap a una *racialització* de la tria que, d’acord amb I. Vila, Siqués i Oller (2009) o Vila, Sorolla i Larrea (2013), s’accentua a mesura que els estudiants d’origen immigrant abandonen les aules. Pujolar (2010) ha descrit aquesta tendència recurrent a la noció araciliana d’*interposició* (Aracil 1983), per la qual les relacions dels catalanoparlants amb persones categoritzades com a “forasteres” a partir del fenotip, les maneres de vestir o un accent marcat es vehiculen en castellà.

Seria aventurat generalitzar al conjunt de la mostra el posicionament de MTC2-HCT1 i MTC6-HCT1, que a diferència d’altres catalanoparlants tendeixen a representar el català com una llengua d’ús bàsicament endolingüe. En altres casos, l’ús del català o el castellà amb aquesta categoria de parlants sembla condicionada, si més no de manera preeminent, per la llengua predominant en cadascun dels centres. Així ho apunta el fet que els estudiants immigrants de la mostra, al·loglots o no, parlen sobretot la llengua que predomina en els usos amb iguals al seu centre: MTP2-DCS1 i MTC2-HCS1, d’origen llatinoamericà, parlen sobretot català; MTP3-DAL1, una xica negra, filla de portuguesos i lusòfona familiar, en l’actualitat parla sobretot castellà però a la seua escola primària, amb una condició lingüística més favorable al català, hi parlava també català.

Cal dir que, tot i que MTC6-HCT1 s’orienta en general cap a un marc normatiu remissiu del que detectaven (Calsamiglia i Tusón 1980; Woolard 1989, 1992) a finals dels 70, que dicta l’ús del català amb “catalans” i del castellà amb “castellans” i en general amb “gent de fora”, el seguiment que fa d’aquesta norma no és absolut, com es pot veure.

#### Extracte 10.6. Entrevista MTC6-CT (un xic, catalanoparlant inicial)

- 
- 1 ENT: {{( @ )} i: ... i llavors,} amb qui parles català i amb qui parles castellà?, com:  
MTC6-HCT1: ntx pos a vere català parlo:: amb un noi que és d’aquí i castellà amb un noi que és de: bueno sí, ell ha nascut aquí però els seus pares: han vingut de: no sé si de Jaén o no sé, o sigui xx el noi amb mi també parla català
- 5 ENT: [mhm]  
MTC6-HCT1: [o sigui] ell, quan em parla català jo li parlo català i quan em parla castellà jo li parlo castellà  
ENT: aneu canviant  
MTC6-HCT1: sí, i quan jo li parlo català: pos ell em parla en castellà, o sigui: ntx ai quan jo li parlo català ell em parla català, o sigui n- ... o a lo millor me n’a- no me n’adono i jo li parlo castellà i ell m’està parla- parlant català, jo què sé, o sigui hi han molts: ntx és un *lío*, sats?
- 10 ENT: mhm ...  
MTC6-HCT1: o sigui jo n- jo no li diré:: ... parl- només parlem en català per respecte a ell, sats?, però ell tampoc em dirà, només parlem castellà per respecte a mi
- 

Sembla, doncs, que no hi ha un acord sobre la tria lingüística perquè cap dels dos no vol prioritzar la seua opció preferida per damunt de la de l’altre. Aquesta voluntat d’adaptació s’emmarca en el discurs com una qüestió de “respecte” i implica, doncs, un moviment per a protegir la imatge de l’interlocutor i, alhora, presentar una autoimatge positiva. En certa

mesura, el capteniment de MTC6-HCT1 i el seu amic es pot posar en relació amb una tendència que detecta Woolard (1997a) a una major llibertat per a efectuar tries divergents en grups d'iguals formats per xics, en què la solidaritat de grup s'expressa en un marge ampli per a la tria preferida de cada participant i resulta en la "barreja" de llengües com a tria no marcada.

Sense observar-ne les pràctiques es fa difícil asseverar quin devia ser el capteniment més habitual en les situacions socials que impliquen la presència simultània de més de dos interlocutors. Per descomptat, no es pot descartar que en situacions en què els participants ratificats són predominantment catalanoparlants o castellanoparlants la llengua del que Goffman (1981) anomena *comunicació dominant* siga el català o el castellà, respectivament, i que la llengua minoritària en cada context quede més o menys restringida a la *comunicació subordinada* entre participants categoritzats com a castellanoparlants o catalanoparlants, segons el cas. En casos excepcionals, l'ús del català o el castellà en la comunicació dominant pot provocar fins i tot el canvi a aquesta llengua entre participants categoritzats com a parlants de l'altra llengua i amb qui, de fet, es parla aquesta altra llengua en interaccions diàdiques i en altres situacions socials: és el cas, pràcticament únic, de MTC3-HCT1 i el seu germà, que parlen català entre ells però canvien al castellà quan estan amb amics castellanoparlants. Per contra, casos com el de MTC6-HCT1 suggereixen que en altres grups d'iguals la comunicació dominant podria vehicular-se a través de les dues llengües i que, fins i tot, podria no haver-hi una tria estable entre alguns dels participants. El que sí que no he trobat a Mataró són situacions en què la presència d'un adolescent categoritzat com a castellanoparlant provoqui un canvi al castellà en la comunicació dominant en grups de majoria catalanoparlant, cosa que sí que ocorre a Castelló i que apunta a una diferència en el permís d'ús del català com a llengua pública i a una limitació del seu ús a les relacions endolingües.

Abans de tancar l'epígraf, vull deixar clar que la inestabilitat en la tria lingüística de MTC6-HCT1 i el seu amic és un cas més aviat excepcional en els discursos, en què hi predomina una percepció d'estabilitat en la tria amb un mateix interlocutor una vegada aquesta ha quedat establerta. Aquesta tendència més general encaixa amb les observacions de diferents sociolingüistes que han observat que a Catalunya les tries tendeixen a mantenir-se estables i relativament inafectades per canvis d'escenari o de tema. La tria lingüística que s'adopta en els primers contactes és per tant rellevant en la mesura que tendeix a perdurar en el temps: per exemple, MTC4-HCT1 diu que "jo: bueno, des de petit eh?, si l'he conegut parlant en català: doncs parlo en català [...] si l'he conegut parlant en castellà: pos parlo en castellà", o MTP2-HCS1 explica que "amb alguns amics que parlo castellà doncs: tinc la costum: i d'altres, que: sempre parlo en català per molt que em parlin en castellà ja tinc el costum de parlar-lis en català". La percepció que aquesta estabilitat reflecteix el comportament no marcat queda reforçada quan es presenten com a "desviats" els casos en què aquesta estabilitat no està garantida. Com hem vist, MTC6-HCT1 interpreta com un "*lío*" la manca

de codi establert a què fa referència. De la seua banda, al centre públic MTP1, en què el castellà predomina en els usos entre estudiants, MTP1-DBI1 explica que a la primària “amb els amics: abans sempre parlava en castellà, o q(u)asi sempre”, i que en començar la secundària “vaig començar a: a barrejar [...] segons la persona”, i doncs a posicionar-se en un rol castellanoparlant convergent que, dona a entendre, ara estaria modificant per un rol catalanoparlant. Tanmateix, la categorització prèvia dels interlocutors com a castellanoparlants encara hi pesa i el català no acaba d'imposar-se com a tria de base. És per això que percep que ara “barreja” el català i el castellà amb els mateixos interlocutors “segons el moment”, una opció que considera clarament marcada quan, després que MTP1-DCS1 reconega aquests usos barrejats, li diu que “{@} es nota que ho has patit”.

### 10.1.3. Espais de socialització, majories lingüístiques i modificació dels rols a Mataró

Les tendències revisades fins ara mostren que les majories lingüístiques percebudes en els diferents espais d'interacció juguen un paper clau en el posicionament i la modificació dels rols sociolingüístics dels estudiants. Aquest treball corrobora la influència de la condició lingüística dels espais per on circulen els parlants en la configuració dels seus usos lingüístics, que ja han destacat diferents recerques sobre els usos lingüístics d'infants i adolescents en centres educatius de Catalunya, el País Basc o el País de Gal·les (Vila i Vial 2000; Galindo 2006; Vila i Galindo 2009; Thomas i Roberts 2011; Eusko Jaurlaritza i Soziolinguistika Klusterra 2013; Bretxa 2014). A partir d'aquestes majories percebudes els parlants estableixen una *definició de la situació sociolingüística* que els serveix per a definir quin és el comportament “numèricament ‘normal’ i ‘desviat’” en funció de “la massa crítica de parlants en una i altra llengua en cada camp concret d'interacció” (Martínez *et al.* 2012: 16), i això els permet orientar la seua tria cap a “les majories lingüístiques i les percepcions de llengua més legítima” (González *et al.* 2014: 15). D'aquesta manera, els perfils de parlants amb preferències menys marcades poden arribar a adoptar un criteri pràcticament “situacional” per a prendre decisions lingüístiques, tot defugint les tries que perceben com a marcades i que com a tals tenen més números de desencadenar inferències conversacionals i ser interpretades com a indicis d'un posicionament identitari o ideològic. A més, en condicions d'igualtat quant a la legitimitat de l'ús públic del català i el castellà, que sembla que es donen a Mataró, la situació de majoria permet la consolidació i la percepció com a no marcats dels posicionaments mantenidors de la llengua majoritària en aquell context, i complementàriament l'aparició de rols convergents i fins i tot de canvis entre llengua familiar i rol sociolingüístic entre els parlants familiars de la llengua que hi és minoritària.

Mataró és un espai interessant per a observar aquests efectes de les majories lingüístiques perquè concentra multitud d'espais amb condicions lingüístiques clarament contrastades, com hem anat veient. Aquestes diferents condicions lingüístiques afavoreixen, d'acord amb els discursos dels adolescents, la consolidació del català o del castellà com a llengua de relació exolingüe i com a tria no marcada en determinats espais, i correlativament la

limitació de l'altra llengua als usos endolingües. En els seus discursos els participants recorren sovint al trop “parlar entre ells” per a indicar que els usos d'una llengua marcada en aquests espais es limiten en efecte a les relacions endolingües. Per exemple, en una entrevista a MTC2, on el català representa fins a un 85% dels usos entre companys de classe, MTC2-HBI2 explica que al pati “potser hi han: tres o quatre que parlen castellà entre ells, i ja està”. Amb tot, el manteniment de la llengua familiar per als usos endolingües no és sempre la norma quan en un espai hi predomina clarament l'altra llengua: ja he assenyalat adés l'aparició d'usos endolingües del castellà entre catalanoparlants familiars a MTC3, en què hi conviuen interpretacions i avaluacions contraposades del fenomen.

L'altra conseqüència fonamental de l'existència de diferents majories lingüístiques és la legitimació o la normalització del manteniment de la llengua no marcada. MTP3-DCS1, escolaritzada en un centre amb una condició lingüística poc favorable al català, pot permetre's mantenir el castellà fins i tot davant d'altres estudiants que li parlen en català: “de vegades: em parlen, algunes amigues en català i jo li contesto en castellà: o en català, però: casi sempre castellà”. Els posicionaments mantenidors no es limiten, però, als adolescents castellanoparlants: en l'epígraf dedicat a l'expertesa i l'autoritat lingüístiques ja hem vist com algunes adolescents escolaritzades en centres de predomini catalanoparlant, com ara MTP2-DCT1, MTC2-DCT2 i MTC2-DTC3, també es posicionen en rols mantenidors. Cal fer notar que, en general, els rols mantenidors no s'han d'interpretar com un rebuig total a parlar l'altra llengua sinó com l'expressió d'una certa “resistència” i el desplegament d'estratègies per a continuar parlant català o castellà mentre siga possible, com apunten González *et al.* (2014: 117-125). Una de les catalanoparlants mantenidores, MTC2-DCT2, explica que només “si sé que m'entén sempre parlo català”. MTP4-HCS1, escolaritzat en un centre públic amb una condició lingüística desfavorable al català, es posiciona en un rol castellanoparlant mantenidor però explica que si el seu interlocutor “és català: ... {(èmfasi) català,} que: ... bueno que no: vol parlar {( @ ) castellà, pos:} li parlo en català ... {(fluix) no sé}”.

Cal dir que aquestes versions més o menys “laxes” dels rols mantenidors del català o el castellà també apareixen en entorns en què els parlants es troben en una situació minoritària. Sense anar més lluny, n'és una mostra el fet que algunes estudiants s'adrecen en català a MTP3-DCS1 i que, aparentment, ni l'una ni les altres no canvien la seua tria preferida. Això apunta que, en major o menor mesura, totes dues llengües es perceben com a tries legitimades en l'espai públic, amb independència de la llengua familiar (majoritària) dels interlocutors, i doncs totes dues presenten característiques de les llengües anònimes. Aquestes tries més o menys marcades del català en contextos de clar predomini castellanoparlant visibilitzen les persones amb qui *es pot* parlar el català i obrin la porta perquè se'n consoliden usos fins i tot en condicions de clara minorització. Per exemple, la participant MTC1-DCS5, escolaritzada en un centre en què el català ocupa només el 13% del total d'usos amb companys de classe, explica que “només parlo català amb una noia

que: que ve al col·le? [...] que va a, a la meua classe, que: com els seus pares són:: [...] catalans: [...] ella parla en català: i: jo li parlo cat- ca-”. La diferència és, però, que en aquests contextos el manteniment de la llengua minoritària s’interpreta inequívocament com una tria marcada i, com a tal, desencadena inferències sobre el posicionament identitari i ideològic dels parlants que les adopten. Per exemple, a l’entrevista MTP1-CS-a la participant MTP1-DCS2 parla d’una amiga seua que “parla català amb els seus pares” i que “si em parla català jo li, li contesto en català”. Per a una altra de les participants, MTP1-DBI1, aquesta tria marcada esdevé un indicatiu més, juntament amb els usos a la llar i la seua ideologia independentista, que li serveix per a categoritzar-la com a “híper catalana”.

L’aparició de rols mantenidors de signe contrari en un mateix centre educatiu ens remet no només a una legitimitat similar de les dues llengües per als usos públics, sinó també a l’existència de tensions o de visions en competició en relació als fonaments d’aquesta legitimitat. En trobem una mostra a l’entrevista MTC2-CT, dues participants de la qual, MTC2-DCT2 i MTC2-DCT3, se situen en rols catalanoparlants mantenidors. Una d’elles, MTC2-DCT3, interpreta que els estudiants que mantenen el castellà a pesar del clar predomini del català al centre ho fan “per molestar”: “a la nostra classe tots parlem catal-bueno ... n’hi han un parell que són:: que són anticatalan- catalanistes per molestar: [...] però els altres parlem tots català”. És interessant que per a fer referència al manteniment del castellà ho faça a partir d’un terme que indica més aviat un posicionament ideològic, “anticatalanistes”. En un altre moment de l’entrevista, com podem veure en el següent extracte, MTC2-DCT3 i les altres participants a MTC2-CT expressen un posicionament contrari i tracten de deslegitimar l’ús del castellà a Catalunya en un discurs en què ressonen vagament la construcció del català com a llengua pròpia i *autèntica* del país (Woolard 2008a, 2008b, 2016, 21-38) i també la noció de territorialitat (Marí 1995).

Extracte 10.7. Entrevista MTC2-CT (tres xiques i un xic, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 MTC2-DCT3: el català i l’anglès m’agraden molt  
 ENT: ((gest d’assentiment))  
 MTC2-DCT1: sí, jo igual ((mira MTC2-DCT3)) el català [i l’anglès]  
 MTC2-DCT3: [i el castellà] no m’agrada gaire però no sé: si és: m::
- 5 MTC2-DCT2: ((tus))  
 MTC2-DCT3: no sé  
 MTC2-DCT1: ja, jo: a mi el castellà: ... ni m’agrada ni em desagrada, és neutre  
 ENT: neutre  
 MTC2-DCT1: potser és: ... no li tinc mania però tampoc m’agrada però potser és per això de [1
- 10 Catalunya:] [2 Espanya:] [3 i tot això]  
 MTC2-DCT3: [1 sí, jo]  
 MTC2-DCT2: [2 sí, jo també,] [3 o sigui m’agrada]  
 MTC2-DCT3: [3 clar, a mi no] m’agrada el castellà però jo crec que és per algo: [d’això]  
 MTC2-DCT2: [sí, però] jo perquè: no sé, sento com si a Catalunya: s’ha de parlar català, [i:]
- 15 MTC2-DCT3: [sí:]  
 MTC2-DCT2: respecto la gent que parla castellà i tot:  
 MTC2-DCT3: que si surto de Catalunya: trobaré el castellà molt maco: però [1 dintre de Catalunya]  
 [2 no::]  
 MTC2-DCT2: [1 sí, dintre de] [2 Catalunya m’a-]
- 20 MTC2-DCT1: [2 mhm]  
 MTC2-DCT2: m’agrada més el català ...
-

A pesar d'aquesta interpretació incipientment polititzada de les relacions interlingüístiques i de la desigual legitimitat del català i el castellà com a llengües d'ús públic a Catalunya, les participants continuen recolzant en bona mesura sobre consideracions individuals i de preferència personal –“agradar”, “tenir mania”– de caràcter més o menys irracional, i també sobre consideracions estètiques –“maco”– a l'hora d'explicar la seua preferència pel català i la percepció d'il·legitimitat del castellà.

L'existència de centres educatius i altres espais de socialització de la localitat amb majories lingüístiques clarament contrastades fan possible que alguns estudiants d'origen castellanoparlant identifiquen i aprofiten els espais de predomini catalanoparlant com a vies d'accés a xarxes socials que funcionen en aquesta llengua, en trajectòries de capitalització lingüística i simbòlica a partir de les quals arriben a millorar la seua percepció d'expertesa i autoritat lingüístiques. Aquestes possibilitats d'activació de l'ús del català inclouen des d'usos esporàdics en alguna “botiga del centre” en el cas de MTP1-DCS2 fins a pràctiques més generalitzades en el camp del lleure. La participant MTP1-DCS3, per exemple, explica que fora del centre parla “normalment català” tot i que en certa mesura “depèn del lloc on vagis”. Aquesta participant i altres identifiquen, per exemple, una discoteca en concret com a un espai majoritàriament catalanoparlant: “a Privat per exemple sí, perquè hi ha més gent: així: catalana”, diu MTP1-DCS3. Ella i les participants en una altra entrevista al centre, MTP1-CS-a, la reconeixen a més com la discoteca “pija”. Per a MTP1-DCS3, el seu grup d'iguals fora del centre i l'orientació cap a espais d'oci més catalanoparlants es presenten com una oportunitat per a assolir –i que se li reconega– una posició de subjecte catalanoparlant que en l'àmbit de la llar i amb companys de classe li deu resultar més difícil de sostenir, per l'història de categorització prèvia que ha convertit la seua identitat castellanoparlant en una identitat transportable. Tant MTP1-DCS3 com MTP1-DBI1, una participant en una altra entrevista al centre i que també sembla orientada cap a una posició de subjecte (més) catalanoparlant, es plantegen canviar de centre per a fer batxillerat – MTP1-DBI1 diu que “vull canviar d'aires”– i totes dues contempen com a opció dos centres percebuts com a predominantment catalanoparlants i ubicats al centre, MTP2 o MTC2. Els seus posicionaments també troben ressons en altres entrevistes. A MTC1-CS-a, després de preguntar-los sobre les seues expectatives d'ús lingüístic en el futur, MTC1-DCS1 preveu una trajectòria de més ús del català quan dispose de “mi espacio” i “mi vida”.

Extracte 10.8. Entrevista MTC1-CS-a (tres xiques i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- |    |   |
|----|---|
| 1  | MTC1-DCS1: no sé, puede ser que con mis padres: o con la familia no me relacione mucho en castellano porque ya estoy acostumbrada<br>ENT: mhm   |
| 5  | MTC1-DCS1: pero una vez: no sé, ya tenga mi: espacio y tenga ya: ... ntx mi vida:: ((gest de cometes)) ya más o menos, pues: no sé, hable más el catalán: [o me relacione porque:]<br>ENT: [[[gest d'assentiment]]]<br>MTC1-DCS1: en el cole: sí que es verdad que me relacione más en castellano<br>ENT: mhm |
| 10 | MTC1-DCS1: pero cuando salgo, ya: fuera: o sea los amigos: ... a: parte de la familia de mi madre también [habla el catalán]<br>ENT: [mhm]  |
-

Aquest extracte crida l'atenció pels ressons de la idea d'una "identitat projecte", construïda més que no heretada (Woolard 2016: 32-37), i també sobre les maneres en què la imaginació d'un *jo futur* (Busch 2012) i les expectatives de participació en diferents *comunitats imaginades* (Kanno i Norton 2003) a mitjà i llarg termini poden impactar sobre les *inversions* (Norton Peirce 1995; Norton 2013) en les llengües en el present i en una cerca d'espais on desplegar una identitat més catalanoparlant. En altres entrevistes, les referències a aquests espais més catalanoparlants inclouen, entre altres, un càmping en què MTC1-DCS4 coincideix amb adolescents catalanoparlants; l'equip d'handbol en què una altra participant en la mateixa entrevista, MTC1-DBI1, hi parla només català; o un grup d'esplai en el cas de MTC3-DCS1. Cal dir que, tant en aquest últim cas com en el de MTP1-DCS3, la participació en grups d'iguals més catalanoparlants en el camp del lleure ha afavorit no només un increment de l'ús del català sinó també un canvi en la seua percepció d'expertesa i identificació amb el castellà, com he assenyalat en l'anàlisi dels usos a la llar.

Un dels camps en què es fan més evidents les possibilitats de modificació dels rols sociolingüístics són els canvis de centre educatiu, des de centres amb una condició lingüística favorable al català o al castellà a centres en què predomina l'*altra* llengua, i que expliquen en bona mesura els (pocs) canvis que ha detectat (Bretxa 2014, 2016) en els usos amb iguals a la localitat des d'un punt de vista demoscòpic. En les entrevistes en trobem diferents casos. Les participants a MTP3-a expliquen que provenen d'una escola primària on es parlava més català i on també elles el feien servir en major mesura, tant a les aules com amb companys de classe. En canvi, ara se situen més aviat en rols castellanoparlants mantenidors. Aquests canvis es poden produir també en un sentit invers i afavorir el posicionament en rols catalanoparlants o si més no convergents entre castellanoparlants familiars. Per exemple, MTP2-HCS1 explica que en contrast amb MTP2, en què el català predomina en les pràctiques amb iguals, "a: la meva antiga escola jo: o sigui, pràcticament amb tothom parlava en: castellà ... i aquí:: doncs bé, la gent es sent més còmoda parlant en català: i a mi m'és igual, així que parlo en català". Per a MTP2-HCT1, la presència majoritària de catalanoparlants no només ha afavorit l'adopció d'un rol convergent sinó que ha estat clau per a l'adquisició d'un sentit de permís social i d'autoritat per a fer servir el català: "jo:: bueno, abans de venir aquí: em sentia molt més còmode parlant castellà: ... però:: ... quan vaig arribar al ((nom MTP2)): a base de: parlar-lo amb tothom, doncs ja em sento bastant còmode i m'és igual, parlar: l'un que: l'altre". El participant MTC5-HCT1 representa el cas contrari: un catalanoparlant familiar que canvia d'un centre de primària situat al centre i majoritàriament catalanoparlant a un centre situat en un barri perifèric i majoritàriament castellanoparlant. Això el porta a adoptar un rol convergent que atribueix no només al canvi d'entorn sinó també al seu propi posicionament.

- 
- 1 MTC5-HCT1: a la primària sempre parlàvem en català, perquè: jo anava a una escola que estava:  
... a: m: o sigui: a pro- al costat de me casa i el barri on visc é- sempre s'ha parlat català, allà  
ENT: mhm i llavors quan: quan ha canviat?, [la llengua]  
MTC5-HCT1: [quan vaig] arribar aquí a primer d'ESO
- 5 ENT: és: cosa de l'escola?  
MTC5-HCT1: sí, jo crec que és cosa de l'escola, bueno [i de mi també]  
ENT: [però pel] barri:  
MTC5-HCT1: del, del barri: de l'escola i per mi també perquè: el meu germà per exemple: mai  
cànvia de llengua, sempre parla en català, [en canvi jo:]
- 10 ENT: [mhm]  
MTC5-HCT1: que: a mi m'és igual parlar català que castellà ...
- 

Podríem preguntar-nos fins a quin punt l'ús predominant del castellà amb iguals en casos com els de MTC5-HCT1 poden conduir a una desidentificació respecte el català com la que es pot detectar en casos com els de MTP1-DCS3 o MTC3-DCS1 respecte el castellà, o si més no a una percepció de certa amenaça per a la integritat de la seua posició de subjecte catalanoparlant. El cert és, però, que tot i adoptar usos predominants del castellà amb iguals a l'escola MTC5-HCT1 continua mantenint espais de socialització en què pot desplegar la seua identitat catalanoparlant, i no només a la llar: també amb un grup d'iguals format per estudiants de l'escola primària amb qui continua relacionant-se.

Sense perdre de vista la centralitat dels canvis en la condició lingüística dels centres a l'hora d'explicar els canvis en els usos amb iguals en la transició a la secundària (Bretxa 2014, 2016), el cert és que alguns estudiants fan referència al que semblen canvis en els rols i els usos lingüístics sense canvis de centre ni alteracions significatives de la seua composició demolingüística. És ben probable que es tracte de modificacions de menor abast que poden passar més o menys desapercebudes en una anàlisi quantitativa però que, això no obstant, generen canvis perceptibles per als parlants. Se'n poden esmentar dos casos, de signe contrari. D'una banda, dels discursos dels estudiants de MTC3 es desprén que, a mesura que han anat avançant en la seua trajectòria d'escolarització, els estudiants castellanoparlants han anat adoptant amb major freqüència un rol mantenidor, una tendència que acompanyada del canvi cap a rols convergents i fins i tot castellanoparlants entre catalanoparlants familiars ha afavorit una percepció d'increment de l'ús del castellà al centre. Aquesta hipòtesi interpretativa manté un cert paral·lelisme amb els canvis en temps real que detecten Rosselló i Ginebra (2014) en la seua observació de les tries lingüístiques dels mateixos escolars a l'educació infantil (Rosselló 2010) i al final de la primària.

En canvi, la posició tan predominant del castellà en els usos entre estudiants a MTP1, un centre en què el català ocupa només el 10% dels usos totals, fa que canvis de poc abast cap a rols convergents en el cas d'estudiants castellanoparlants com MTP1-DCS1 i MTP1-DCS2 i cap a rols catalanoparlants en el cas d'estudiants com MTP1-DBI1 i una part dels catalanoparlants familiars que abans es posicionaven en rols castellanoparlants provoquen una percepció d'increment de l'ús del català en el centre a pesar que, en molts casos, aquests canvis no s'arriben a concretar en un canvi de tria sinó més aviat en una "barreja"



del català i el castellà. Aquesta percepció de “barreja” té a veure en bona part amb l’ús del català i el castellà amb diferents interlocutors, però també amb una certa inestabilitat en la tria amb un mateix interlocutor, com es pot veure.

Extracte 10.10. Entrevista MTP1-CS-a (tres xiques, una bilingüe i dues castellanoparlants inicials)

- 
- 1 MTP1-DCS2: jo al venir a l'ins- jo he començat: així de barrejar que di- dius: ... de: el català i el castellà, han s- ha sigut aquest a- aquest any ((gest d'assentiment)) amb els amics, és que amb: jo amb els a- amb els meus amics sempre: parlàvem castellà  
ENT: i ara vas [barrejant]
- 5 MTP1-DCS2: [ara:] sí, ara depèn, si: ... si em parles en català: jo et parlo català perquè sé català, doncs: també el parlo, si em parles en, si he de parlar en castellà, doncs: jo puc parlar castellà, no sé  
MTP1-DBI1: jo crec que vaig començar a barrejar a segon, perquè a primària sí que era: amb els amics, amb els profes sempre:: parles en català normalment
- 10 MTP1-DCS2: ((gest d'assentiment))  
ENT: [mhm]  
MTP1-DBI1: [i amb:] alguns en castellà, de vegades ... però amb els amics: abans sempre parlava en castellà, o q(u)asi sempre ... després: a primer o a segon, vaig començar a: a barrejar ... o sigui: bueno, segons la persona, i després:
- 15 ENT: ((gest d'assentiment))  
MTP1-DBI1: xx i ara segons el moment
- 

MTP1-DCS2 lliga l’adopció d’un rol convergent a una percepció de permís d’ús i autoritat en català i castellà: “et parlo català perquè sé català”, “jo puc parlar castellà”. De la seua banda, MTP1-DBI1 recorda bastant bé el procés d’incorporació del català en els usos amb companys de classe. Els seus discursos són més ambigus, però, pel que fa a la motivació d’aquests canvis de posicionament. MTP1-DBI1 diu en un altre moment que potser “ens ha sortit la {{@} vena catalana}”, cosa que situa aquest canvi fora del control racional, com un rampell més o menys incontrolable i que no es correspon a una decisió raonada i justificable. No es pot perdre de vista, amb tot, que si més no en el cas de MTP1-DBI1 aquest canvi coincideix amb una autocategorització com a “bilingüe” –“som bilingües”, diu en un moment referint-se a les participants a l’entrevista– i amb l’escenificació d’una identitat més catalanoparlant i el desplegament d’estratègies d’accés a espais de predomini catalanoparlant, entre les quals contempla un canvi de centre al batxillerat.

#### 10.1.4. Rols sociolingüístics i identitats socials a Mataró

De l’anàlisi que he presentat fins ara n’emergeix un marc caracteritzat per l’existència d’un marge ampli per a la tria de la llengua preferida de cada parlant, amb una relativa independència de la condició lingüística de l’espai en què té lloc la tria, i per una tendència majoritària a la convergència a la tria de l’interlocutor. A aquestes observacions cal sumar-hi l’observació fonamental que, als patis d’escoles i instituts de Mataró, l’ús del català o del castellà no es configuren com a elements centrals de diferenciació i de formació de les identitats juvenils i que, en general, els estudiants no perceben una separació de les xarxes socials de catalanoparlants i castellanoparlants en aquests espais. Això podria semblar contradictori amb la constatació que els estudiants de Mataró recorren sovint a les categories “català” i “castellà”, per exemple quan han d’estructurar discursivament les

distincions entre parlants de primera i segona llengua en relació a l'expertesa i l'autoritat lingüístiques, o que mobilitzen la categoria “català” –i variants intensificades com ara “molt català”, “híper catalana” o “català català”– quan tracten d'interpretar les tries marcades d'aquesta llengua en entorns de clar predomini del castellà. Amb tot, la recurrència a aquestes categories es difumina molt quan es tracta de representar l'estructuració dels grups d'iguals al pati i en altres espais de socialització amb iguals de Mataró. Tal com ho expressa Woolard, “students do not themselves construe their social status and relations in linguistic terms” (2009: 143) o, si més no, no ho fan de manera explícita.

D'acord amb la majoria dels estudiants, aquests espais estan marcats majoritàriament per la “barreja” de “catalans” i “castellans”. En algunes entrevistes, aquest tipus d'apreciacions apareixen després que els altres investigadors o jo mateix suggerim aquestes categories com a exemples apareguts “en altres entrevistes”, amb l'objectiu de comprovar-ne la vigència. La participant MTP2-DCT1, que de fet fa servir de manera consistent aquestes categories a l'hora d'establir distincions en relació a l'expertesa o a l'atribució d'identitat lingüística, respon al meu suggeriment dient “no però catalans i castellans, no: vull dir es barregen”. En un altre centre, MTC4-HCT1 explica que a l'hora de formar grups la llengua “per mi és indiferent, perquè: [...] he vist que: bastanta gent fa: lo que jo faig, diguéssim [...] si la persona: et ve parlant en un idioma: doncs tu li contestes en aquell idioma ... però: en principi no és, tots els que parlen castellà aquí ((assenyala un extrem de la taula, gest de negació)) no”.

En contrast amb aquesta percepció de “barreja” entre “catalans” i “castellans”, en altres entrevistes s'introdueix una percepció de diferenciació i separació dels “immigrants” o la gent “de fora”, que en ocasions es conceptualitza com una derivada de l'ús de les llengües immigrants. El participant MTC4-HCT1 percep aquesta tendència a la separació i apunta que “és normal, parlen un idioma i: s'ajunten” i reconeix que la llengua “és un factor, sí”. Més sovint, però, s'atribueix aquesta separació a la cultura, l'origen i la nacionalitat o la “raça”. Així, a l'entrevista MTC3-a sostenen que no hi ha separació entre catalans i castellans però un dels participants, MTC3-HCS1, explica que “per exemple, tu vas per: el carrer i no hi ha ... un marroquí amb:: tres espanyols, tu veus: [...] tot, marroquins”. De la seua banda, MTC1-HCS2 diu que “els que venen de fora moltes vegades entre ells també: [...] tenen més confiança entre ells”. Més endavant, especifica que es refereix a “els de l'aula d'acollida, no? [...] a l'aula d'acollida n'hi ha: gent que venen de fora” tot i que també “a la nostra classe n'hi: tenim dos xinesos que: parlen entre ells, també parlen amb nosaltres, però: entre ells estan més”. En una altra entrevista al mateix centre expliquen que la llengua no condiona la formació de grups però que, en la visió de determinada gent, sí que ho fa l'origen i la “raça”. D'acord amb els participants, hi ha estudiants amb actituds obertament racistes que, tanmateix, poden mitigar-les en les trobades cara a cara amb estudiants al·lòctons combinant estratègies de protecció de la imatge i de *separació d'auditoris* (Goffman 1956: 83-86).

- 1 ENT: les llengües tenen alguna cosa a veure amb les maneres com s'organitza la gent?  
MTC1-DCS2: m:: por lo menos yo no n- [1 no suele:]  
MTC1-DCS1: [1 ((gest de negació)) n-]  
MTC1-HCS1: [1 no pero hay] gente que la raza sí
- 5 MTC1-DCS2: sí, [1 ahí sí]  
ENT: [1 la raça?] [2 ((gest d'assentiment))]  
MTC1-DCS1: [2 @@]  
MTC1-DCS2: [3 ahí:]  
MTC1-HCS1: [3 y delante] de la persona dicen mucho pero luego de<sup>h</sup>pués:
- 10 ENT: sí? ...  
MTC1-HCS1: y eso quiera<sup>h</sup> que no:  
MTC1-DCS2: eso, [ya:]  
MTC1-HCS1: [a los demás] da una imagen muy mala  
ENT: sí?
- 15 MTC1-DCS2: [sí]  
MTC1-HCS1: [((gest d'assentiment))] ...  
ENT: expliqueu-m'ho millor  
[...]  
MTC1-HCS1: a ver, hay [1 alguien: ... extranjero]
- 20 MTC1-DCS2: [1 es que hay algunos que son más bien racistillas,] [2 racistas]  
ENT: [2 sí?]  
MTC1-DCS2: y punto, [y que no:]  
MTC1-HCS1: [que delante de esa] persona, pue<sup>h</sup>: sí, porque eres la única persona así de: tu raza  
que me cae bien
- 25 MTC1-DCS1: sí, [muy maja:]  
MTC1-HCS1: [y luego detrás,] qué mal huele, [qué asco:]  
MTC1-DCS1: [sí:]  
MTC1-HCS1: porque no se va ya a su país:  
MTC1-DCS2: sí [((gest de negació))]
- 30 MTC1-HCS1: [y eso pue<sup>h</sup>:]  
ENT: ((gest d'assentiment))  
MTC1-HCS1: a lo<sup>h</sup> demá<sup>h</sup>: pue<sup>h</sup> a mí [me molesta mucho]  
ENT: [((gest d'assentiment))]  
MTC1-DCS2: y a mí, a m- n- ((gest de negació))
- 35 MTC1-DCS3: [ya, a mí también me mole-]  
MTC1-DCS2: [no, muchas veces: me sienta] bastante mal ... pero bueno

És pràcticament impossible asseverar-ho a partir de les dades, però resulta plausible que la presència d'una *alteritat* més definida, encarnada en uns immigrants llatinoamericans i al·loglots sovint pertanyents a poblacions racialitzades, haja pogut afavorir una percepció de major homogeneïtat entre “catalans” i “castellans” per contrast amb els “marroquins”, “xinesos”, etc. Amb tot, cal dir que aquest procés s'hauria iniciat molt abans com a conseqüència del predomini d'unes ideologies i unes polítiques lingüístiques *integracionistes* (Vila 2005b), de la intersecció de les poblacions d'origen catalanoparlant i castellanoparlant (Rambla 1993) i de la generalització de les pràctiques bilingües.

Amb tot, aquestes tendències generals no ens poden fer perdre de vista dues qüestions. La primera és que de l'estructura sociolingüística dels barris i els centres educatius se'n pot deduir la persistència d'una certa separació lingüística que resulta clarament perceptible per als estudiants. En aquest sentit, la percepció de “barreja” entre “catalans” i “castellans” a l'interior de cada centre educatiu contrasta, en alguns casos, amb la percepció de separació entre grups que parlen més català o més castellà en espais de trobada entre estudiants de diferents centres o barris. Quan a MTP1-CS-b els preguntem si perceben una separació

entre persones o grups “segons idees polítiques, per així dir-ho”, MTP1-HCS1 explica que “els que jo conec aquí no, però fora sí que: [...] sí que he trobat, no?, que hi ha grups que parlen en castellà, i un altre que: que parlen el català ... per exemple en el, en el: meu equip és aixins, no?”. A MTC2-CT també neguen que la llengua afecte la formació de grups al centre, però una de les participants, MTC2-DCT3, admet que quan practica esport “dintre de l’equip som:: dos grups, hi han: les del ((nom EC1)): que parlen totes castellà: ... i llavors el ((nom MTP2)) i el ((nom MTC2)): que parlem català”. També MTC5-HCT1 fa referència a la seua participació en un grup que anomena “els del centre” que es diferencia d’altres grups de joves “{(??) perquè a vere}, parlem català: no: ... no anem a les discoteques, normalment, no: acostumem a anar [...] (a)nem, (a)nem en bicicleta: (a)nem a la platja”. Tanmateix, en aquests casos sembla plausible que, més que la causa de la separació, la llengua hauria esdevingut un emblema o la part més perceptible d’una separació prèvia de les xarxes, com a conseqüència dels centres educatius o els barris de provinença.

En segon lloc, cal dir que els estudiants que s’orienten més clarament cap a concepcions nativistes de l’expertesa i la identificació lingüístiques, com ara MTC6-HCT1 o els participants a MTP4-CS, no descarten que alguns adolescents preferisquen formar grups més homogenis des del punt de vista lingüístic i que experimenten una major afinitat en el marc de relacions endolingües. No obstant això, sembla que aquestes possibilitats les contemplen com a marcades enmig d’una normalitat caracteritzada per la barreja i la tendència a la convergència mútua. MTP4-HCS1 explica que “a la meua classe no, però: a classes que he estat: hi ha grups que: ... sempre parlen català: grups que sempre parlen castellà: i a lo millor: ... no sé [...] s- s’ajunten però:: no sé, sempre prefereixen estar al seu grup”. L’altre participant, MTP4-HCS2, opina que “depenent del: grup, de persones: ... hi han grups que sí que prefereixen ... parlar: a: la seva llengua: i altres que no li importa canviar”. Amb tot, com MTP4-HCS1 sosté que “a la meua classe ara mateix no hi ha: cap grup” així. De la seua banda, MTC6-HCT1 opina que “jo no dic que una persona catalana i una castellana no es puguin ajuntar, però: o sigui sempre tindran més afinitat dos persones castellaneres i dos catalanes que un castellà i un cas- i un català”. Tanmateix, des del seu punt de vista això té poc impacte en la vida del centre perquè “tothom sap parlar tot, o sigui: no, aquí: o: no és o parles l’un o parles l’altre, la gent parla les dos [...] o sigui vale, hi ha gent, hi hauran: una o dos persones que parlen: només castellà, però: cata- jo:: he sentit a tothom parlar català i a tothom parlar castellà”.

Aquesta percepció de “barreja” entre “catalans” i “castellans”, amb els matisos que calguen, queda reforçada en els discursos dels estudiants perquè, una vegada descomptada la referència als “immigrants” i/o a les diverses nacionalitats dels estudiants al·lòctons, la major part de les categories a què recorren per a parlar de l’estructuració i les característiques dels grups d’iguals als centres educatius i a Mataró en general formen part del que Woolard anomena *lifestyle-based identities* (2009: 143) o *youth subcultural identities* (2016: 233-239). A l’entrevista MTC3-a, la participant MTC3-DCT1 en fa un repàs força

exhaustiu. D'acord amb la seua visió hi ha els “quillos” o “gamberros”, “que porten: coses rares i tot” i que “van de xulos”; també “les més tontes, les més pijes”, “els friquis” i “emos i gòtics i tot això” –tot i que en el moment de l'entrevista ja no en queden gaires, d'aquests últims. Quan es refereixen de manera més específica als grups a dins del centres, una altra participant, MTC3-DCS1, hi introdueix el grup de “empollones”. Aquesta categoria es basa en l'orientació cap als estudis, un aspecte rellevant i recurrent en la construcció de les identitats socials als centres educatius (Eckert 1989; Heller 2006; Wortham 2006). Des d'aquesta perspectiva hi hauria “els que no estudien i això i els que estudien”, segons MTC3-DCT1, que sosté que “després estem {{@} els normals:}”, una categoria en què es posiciona ella mateixa i que atribueix a la resta dels participants, que riuen. Aquest és, però, un posicionament força recurrent. D'alguna manera, com assenyala Martínez (2008), les categories identitàries a què fan referència actuen com a *marcadors simbòlics* que els permeten posicionar-se en un espai poc marcat, allunyat de posicions “extremes”.

Les categories que aporten MTC3-DCT1 i MTC2-DCS1 reapareixen en altres entrevistes, en què es combinen amb desenes d'altres que atenyen diferents facetes de la vida social dels adolescents. N'hi ha de relacionades amb pràctiques d'oci, com ara els “esportistes”, la “gent que fuma” o els “friquis” –aquests últims es caracteritzen, bàsicament, per jugar a videojocs de manera més o menys compulsiva. Quan aquestes pràctiques prenen un caràcter més transgressor o s'emboïllen d'agressivitat física o verbal apareixen categories com “xulos” o “chulitos”, “chungas”, “matones” o “liantes”. Sovint, a les pràctiques d'oci se'ls sumen els gustos musicals i/o els estils de vestimenta i de pentinat i apareixen categories com els “hippies” –també “penjats”, “tirats”– o els “rapers”, “heavies” o “skaters”. L'estatus socioeconòmic i l'orientació cap al consum defineix els “pijos/-es”, a què es fa referència majoritàriament en femení, i que d'acord amb MTC6-HCT1 provenen dels dos grups lingüístics: hi ha “pijos catalans” i “pijos castellans”, en la seua visió. També apareixen categories que remetent a la idea de “maduresa” quan parlen de gent “madura” o “infantil” o a la idea de “popularitat” quan ho fan de “populars” i “marginats” o “margis”. Com he dit adés, també n'hi ha que es construeixen a partir de l'orientació cap als estudis, i que distingeixen els “empollons/-es”, “responsables” o “estudiosos” dels “pasotas”. Cal comptar-hi, també, les que fan referència a la condició d'al·lòcton –“immigrant”, “de fora”– i a l'origen, nacionalitat i de vegades religió d'aquests perfils d'estudiants: hi havia “àrabs”, “marroquí/-ina”, “moros” o “musulmans”; també “sud-americans” –i el disfemisme “sudaca”– i més en concret una “equatoriana” o “colombians”; hi havia, en fi, “xinos” o “xineses/-os” i també “paquis” –tot i que, en aquest cas, no fan referència a estudiants sinó als propietaris de botigues d'alimentació. També hi apareixen els “gitanos” i, per descomptat, un conjunt de categories construïdes al voltant de posicions identitàries i inversions ideològiques de signe contrari: d'una banda, hi ha la gent “nacionalista”, “independentista” i una sola referència als “maulets”; de l'altra els “espanyols”, “anticatalanistes” o “fatxes”. Hi ha, finalment, diferents termes per a fer referència als

“quillos” de què es parla a l’entrevista MTC3-a. Tot i que en alguna entrevista també es parla de “quilla/-es”, a les xiques incloses en aquesta categoria s’hi fa referència habitualment com a “xonis”: MTC2-DCT4 aclareix en un moment donat que les xonis són “com els quillos, o sigui: però és més per ties, això”. Apareixen, a més, variants com “quilloles” o “xolos” i MTC6-HCT1 descriu els “quillos” com a “lolailos”, una categoria, aquesta última, que en la seua accepció fa equivaldre a “castellans”.

L’acceptació d’aquestes categories com a marc de referència bàsic a partir del qual es defineixen les afinitats i es construeixen els grups d’iguals es manifesta clarament en el següent extracte, en què MTP3-DAL1 veu “desviat” que un grup d’estudiants sobrepose l’adscripció lingüística sobre altres facetes que, en la seua visió, defineixen millor les identitats socials dels estudiants.

Extracte 10.12. Entrevista MTP3-a (dues xiques, una castellanoparlant inicial i una lusòfona inicial)

- 
- 1 ENT: creieu que la llengua hi té alguna: ... alguna relació amb la manera com es formen els grups?, ((a MTP3-DAL1)) per exemple a la teva classe: [sí que hi havia els catalans:]  
MTP3-DAL1: [[[gest de dubte]] sí, a la meua classe] sí ... hi ha quatre o cinc que són m- molt catalans i sempre van junts, perquè parlen català, sinó: [[[gest de negació]]]
- 5 ENT: [mhm]  
MTP3-DAL1: crec que no anirien junts, perquè: una és hippy: {( @ ) i una altra: } {(flaix) ((a MTP3-DCS1)) la o sea, la ((nom xica 2))} ((mira ENT)) ntx una és hippy i un altre és {(L2) como más: rapero, y no pegan nada, o sea:}  
MTP3-DCS1: [[[gest d’assentiment]]]
- 10 ENT: [mhm]  
MTP3-DAL1: i només, com parlen català, pos: per anar junts
- 

Entre les categories esmentades, n’hi ha unes quantes de clarament deslligades dels usos lingüístics. La tria lingüística no figura entre els trets que posicionen els parlants en un personatge social “skater”, “heavy” o “responsable”, per exemple. Dit d’una altra manera, podem trobar “skaters” catalanoparlants i “skaters” castellanoparlants, tot i que dins de cada grup particular de “skaters” hi pot dominar més el català o el castellà. Hi ha altres categories, en canvi, que sí que apareixen imbricades amb els usos lingüístics. Algunes només de manera tangencial, a partir de l’articulació entre llengua i classe social: és més probable trobar “empollons”, “responsables” o “pijos” entre els catalanoparlants i “xungas” o “pasotas” entre els castellanoparlants, per exemple. Amb tot, aquesta associació resulta merament de la coocurrència i la freqüència amb què estudiants categoritzats com a tals són catalanoparlants o castellanoparlants, no del fet que parlar català o parlar castellà figure entre els trets definitoris d’aquestes identitats socials. El component lingüístic té més pes en la definició de les categories que fan referència a la condició d’al·lòcton, per bé que en molts casos aquests perfils d’estudiants s’expressen també o sobretot en català i/o castellà. És però en les categories que indiquen inversions identitàries i ideològiques que la connexió amb els usos i els rols sociolingüístics es fa més evident. Parlar català és un dels trets que caracteritza els “nacionalistes” o “independentistes”, de la mateixa manera que parlar castellà és un dels trets que caracteritza els “fatxes”, “espanyols” o “anticatalanistes”. Aquestes últimes categories no es corresponen, però, amb un personatge social clarament

delimitat i recognoscible. Sí que ho fa, en canvi, la categoria “quillo/xoni”, en què a més del posicionament en rols castellanoparlants i la inversió en una identitat espanyola hi concorren altres facetes com les pràctiques d’oci, l’estil de vestimenta i de pentinat o el posicionament cap als estudis, a més d’un “accent” particular, com veurem.

Ha de quedar clar que, en el marc d’una “normalitat” definida per un marge ampli per a la tria de la llengua preferida pels parlants i de convergència a la tria preferida dels interlocutors, el que defineix els “independentistes” per oposició als “espanyols” i sobretot als “quillos” no és tant la tria del català o del castellà sinó el manteniment d’aquesta tria o, encara més, el rebuig a parlar l’altra llengua.<sup>3</sup> Així ho veuen, per exemple, els participants a les entrevistes MTC2-b o MTP4-CS. En el primer cas, MTC2-HCT2 explica que “el jovent de Mataró penso que s’està separant molt ... per una banda tenim així: els quillos i això, i per antra banda tenim els indepes, o: independents, sats? ... i s- estem molt: o sigui aquests parlen castellà i aquests català sempre, i llavons estem molt aïllats”. En el segon cas, esmenten el rebuig a l’altra llengua com un tret que caracteritza les versions “radicals” dels “independentistes” i els “quillos”.

Extracte 10.13. Entrevista MTP4-CS (dos xics, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: llavors hem dit, per exemple els grups que hem: estat parlant abans, els: independentistes?  
MTP4-HCS2: sí, però {(??) no t- [no t-]}  
ENT: [com:?]  
MTP4-HCS2: bueno, no t- ... no tots, {(??) hi han:} ... radicals tant que parlen català i: només català  
5 i només: castellà, i que: no volen relacionar-se per res amb: gent que parli una altra llengua  
ENT: i així els quillos: o els emos: que heu dit, o així: com, com parlen?  
MTP4-HCS2: bueno, els: quillos, pues: normalment en: castellà  
MTP4-HCS1: pocs quillos catalans {( @ ) he vist jo} [ @ @ @ ]  
MTP4-HCS2: [ @ @ ((a MTP4-HCS1)) {( @ ) el ((nom xic 1))}]  
10 MTP4-HCS1: què? [ @ @ ]  
MTP4-HCS2: [{( @ ) el ((nom xic 1))}] @]  
ENT: però si hi hagués un: quillo que parlés català, què?  
MTP4-HCS1: seria: [estrany]  
MTP4-HCS2: [però,] perquè: seria estrany perquè normalment, també, els quillos són: molt: ...  
15 espanyolistes, i: no ho sé jo  
ENT: mhm  
MTP4-HCS2: si arribaria a bon port això [1 @ @ ]  
MTP4-HCS1: [1 @ @ ]  
ENT: [1 @ @ ] {( @ ) no té molt de futur}
- 

A banda de la tria lingüística i de les inversions ideològiques a què fan referència aquests participants, però, què és el que caracteritza aquests grups? La primera constatació que cal fer és que mentre que els “quillos” representen un personatge social clarament recognoscible, els “independentistes” que apareixen ara i adés en les entrevistes de Mataró tenen poques característiques comunes si hi descomptem el posicionament en rols catalanoparlants mantenidors i la inversió ideològica que els dona nom. Molt sovint, i a diferència de bona part de les categories esmentades adés, aquesta inversió ideològica no

<sup>3</sup> Altres estudis contenen pistes del fet que no és l’ús del castellà sinó no parlar mai català el que caracteritza alguns posicionaments identitaris dels castellanoparlants. Així ho indicava Woolard (2003) en referència a la configuració de la identitat “castellana” en el seu estudi de l’any 1987, i també González, que sosté que “l’ús exclusiu del castellà sembla esdevenir un marcadore de manca de capitalització cultural” (2013: 41).

implica la formació de grups separats –potser, només, en els casos més “extremes” esmentats per MTC2-HCT2 o MTP4-HCS2. A l’entrevista MTC3-a, per exemple, MTC3-HCT1 repeteix la idea que “entre català i castellà: hi, hi ha gent barrejada” i MTC3-HCS1 hi oposa el fet que “els que [...] són més independentistes potser sí” que se separen, però MTC3-DCS1 s’afanya a matisar-ho: “jo tinc amics que són independentistes que també s’ajunten amb gent que: no ho són”. També a l’entrevista MTP1-CS-a s’expressen en termes similars. La participant MTP1-DCS2 explica com els criteris de diferenciació lingüística i política, que en aquest cas apareixen imbricats amb altres emblemes de pertinença com l’afició al Barça o al Madrid, no impliquen necessàriament una separació de les xarxes socials: “estan barrejats [...] catalans: i:: i tot e amb: ... i: o sea en el meu grup per exemple: tenim hasta ideologies diferents: [...] i: tot i això som amigues i ens portem súper bé [...] a vegades acabem barallades: però, però bé [...] fins i tot fútbol: el que sigui: {(èmfasi) totes totes} del Ba- del Barça menys jo que soc del Madrid”. En la mateixa entrevista, MTP1-DBI1 esmenta un cas simptomàtic d’aquesta convivència de posicionaments diferents, un parell d’amics que són “{(@) el: facha y el [...] nacionalista}” i que tot i això són “la parejita inseparable”. A més, tot i que en aquest punt no fan referència als usos lingüístics, en altres moments expliquen que només recentment han començat a introduir certs usos del català amb iguals: en conseqüència, alguns dels estudiants categoritzats com a “nacionalistes” deuen adoptar, com a mínim, rols convergents. De fet, en un context de clar predomini del castellà com MTP1, el posicionament en un rol catalanoparlant ja pot ser interpretat com a marcat i desencadenar inferències sobre l’origen i la preferència lingüística del parlant i també, en un segon ordre d’indicialitat, sobre el seu posicionament ideològic.

En altres entrevistes també van fer referència a la presència en els mateixos grups d’iguals dels independentistes i de persones que no s’hi consideren o que fins i tot es posicionen com a “espanyoles” o “fatxes”. A l’entrevista MTC3-b hi ha una participant, MTC3-DCT2, que en referència als “espanyols” explica que “sempre hi ha gent que: li agrada més això, però jo crec que també es junten amb els: independentistes, eh?”, i que de fet “no hi ha: molt de pique”. Tot seguit en donen dos exemples. L’un, que presenta MTC3-DCT2 mateixa, fa referència a dos jugadors de l’equip de bàsquet d’un altre dels participants, MTC3-HCT2, un dels quals “se sent més espanyol, i en canvi després hi ha: un que es diu ((nom xic 4)) i é- és: independentista i són: amics, són molt amics”. L’altre, que presenta MTC3-DCS2, fa referència a MTC3-DCT2, que MTC3-DCS2 posiciona implícitament com a independentista, i un xic “espanyol” amb qui mantindria una relació de parella –quan ho diu, tots tres participants riuen i MTC3-DCS2 reconeix que “{(@) no ho volia dir}”. En tots aquests casos, la recurrència a la categoria “independentista” sembla que es limita al reconeixement d’una inversió ideològica, aparentment sense més conseqüències per a la identitat social dels parlants.



Tot plegat convida a pensar que les referències als “independentistes” com un grup relativament separat que trobem en algunes entrevistes responen més aviat d’un desplegament estratègic com a marcador simbòlic que permet als participants representar el seu propi posicionament com a no marcat, “normal” i allunyat de posicions “extremes”. Ens en proporciona una pista el fet que, quan alguns participants es reconeixen puntualment en posicionaments que consideren propis de “nacionalistes” o “independentistes”, miren de desalinejar-se’n presentant-ho com una tendència involuntària, fora del control racional i allunyada de la seua pròpia “normalitat”. Així, quan se li demana pel seu sentit d’identificació amb el català i el castellà, MTP1-DBI1 explica que “quan em surt {{@} la vena nacionalista el català} @ i: [...] però no sé ... les dues”. En una direcció similar però en referència a l’adopció d’un rol convergent o mantenidor, MTC5-HCT1 explica que habitualment “no tinc preferència, si a mi: algú em comença a parlar en castellà: pues li parlaré en castellà” però que “depèn, si algun dia: ... és que jo vaig a dies, si algun dia em pilla la ceba independentista llavors parlo en català [...] i alguns dies que: no, estic normal, i: ... i que només parlo: i que parlo català, castellà, i:”.

Les categories “quillo” i “xoni” també actuen com a marcadors simbòlics d’un posicionament “extrem”, però en aquest cas comporten una certa càrrega d’estigmatització i cap dels participants que hi fa referència no hi vol quedar alineat. Aquesta categoria, que també emergeix en les anàlisis de Martínez (2008) o Woolard (2009: 142-145; 2016: 233-239), conté reminiscències del desplegament d’estils de classe treballadora que documenta (Pujolar 1997, 2001) i presenta paral·lelismes amb categories que circulen en altres contextos com els *chavs/chavettes* a la Gran Bretanya (Jones 2011). També a diferència dels “independentistes”, els “quillos” representen d’acord amb els participants un personatge social clarament recognoscible a partir de la seua orientació cap a estils de classe treballadora, les seues pràctiques d’oci transgressores, revestides de certa agressivitat verbal i en ocasions física, i el distanciament respecte l’escola; de dispositius multimodals d’estilització com la vestimenta i el pentinat; de la seua inversió identitària en l’espanyolitat i l’escenificació de rols castellanoparlants mantenidors i de rebuig del català; i finalment per l’estilització més o menys intencionada de la seua parla en una varietat del castellà amb trets “andalusos” que ha descrit, entre altres, Pujolar (1997: 153-155). A través del que Asif Agha anomena un procés d’*enregistrament* (*enregisterment*) i que defineix com a “processes whereby distinct forms of speech come to be socially recognized (or enregistered) as indexical of speaker attributes by a population of language users” (2005: 38), aquesta varietat ha arribat a consolidar-se com un dispositiu que indicia l’alineació amb aquest tipus de personatge social.

El participant MTC5-HCT1 ofereix en el següent extracte una caracterització condensada dels “quillos” que sintetitza força bé diferents elements que apareixen en altres entrevistes.

Extracte 10.14. Entrevista MTC5-CT (un xic, catalanoparlant inicial)

- 
- 1 MTC5-HCT1: i: després hi ha: la gent que: o sigui com més: quilla ... i després [la gent]  
ENT: [qui són,] els: els quillos?, com: [com són, o:]  
MTC5-HCT1: [pos:] els que (/ə<sup>h</sup>ke/) només parlen castellà, no: no: la majoria no tenen estudis: ...  
passen de tot, es passen el dia fumant porros, e- els pares ja passen d'ells ... la forma: forma
- 5 física ja: sempre van pentinats iguals  
ENT: [mhm]  
MTC5-HCT1: [d'aquí ((s'assenyala els laterals del cap))] rapats, i: ...
- 

A més, alguns participants en destaquen una certa agressivitat: MTC2-HBI2, per exemple, explica que “últimament ... hi ha: bastanta gent: així: ... ntx bueno: quillos, que li diuen [...] i: quan venen a, a molestar [...] molts cops que et venen a atracar i tal”. Amb tot, i deixant de banda les formes de vestir, el pentinat i altres elements d'estilització, per exemple les arracades en forma de cercol –“aros”– en el cas de les xiques, el tret que d'acord amb els estudiants indicia millor el posicionament en una identitat “quilla” és l'escenificació d'una posició de subjecte castellanoparlant monolingüe i evitar l'ús del català. Cal dir que, tot i que indiquen en certs moments que els “quillos” són majoritàriament castellanoparlants d'origen, consideren que l'ús que fan del castellà és una tria intencional i que serveix per a indicar l'alineament amb el grup i les pràctiques que el caracteritzen. MTC6-HCT1 és especialment clar en aquest sentit. En la seua visió, els “quillos {(èmfasi) majoritàriament} són: lolailos, castellans” però reconeix que “a lo millor algun: ntx parla català”. En qualsevol cas, el que compta en la seua visió és que, quan s'ajunte amb altres “quillos”, “allà: parlarà castellà”. Per a ser reconegut com a “quillo” no n'hi ha prou de parlar castellà, però: com ja he dit, la varietat que parlen aquests adolescents està tenyida de trets percebuts com “andalusos”. Com en el cas del posicionament en un rol castellanoparlant mantenidor, alguns participants també perceben l'ús d'aquesta varietat del castellà com un acte d'estilització més o menys intencional i no tant com una conseqüència de l'heretatge d'aquesta varietat a la llar, com dona a entendre MTC3-HCT1.

Extracte 10.15. Entrevista MTC3-a (una xica i un xic, catalanoparlants inicials, i una xica i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 MTC3-HCT1: home, hi ha: ... els típics, quillos, no?, e: [que parlen així:]  
MTC3-HCS1: [{{(fluix) bueno, sí:}}]  
MTC3-HCT1: *andaluz*: i: bueno, que no ho són, però  
MTC3-DCS1: sí: [que parlen]
- 5 MTC3-HCT1: [que intenten] {( @ ) parlar així}  
MTC3-DCT1: clar @ [ @ @ ]  
MTC3-HCT1: [ @ @ ]
- 

Els participants de Mataró que fan referència a aquesta varietat són majoritàriament catalanoparlants familiars i en presenten una avaluació clarament negativa –com veurem, les interpretacions són més matisades i ambivalents entre els castellanoparlants de Manlleu. Fer-ne ús comporta una certa estigmatització perquè s'associa a un tipus de persona social de què els participants es desalineen obertament, i que a més es percep com una desviació de l'estàndard, cap al qual s'orienten majoritàriament els participants. Per exemple, MTP2-

DCT2 explica que ells “quillos” són gent “que parla un castellà: raro, estrany [...] es salten lletres, o sigui: @ {( @ ) fan el seu vocabulari}”. Quan li demane més aclariments, es distancia obertament d’aquest grup i diu “no sé, no parlo {( @ ) el seu idioma}” –una expressió que, a més d’expressar literalment que no domina la varietat en qüestió, subratlla en un sentit figurat un desalineament marcat de les respectives actituds i visions del món. En el mateix sentit de distanciament respecte un registre estàndard, MTC4-HCT1 expressa la idea que “potser no cuiden tant: el: la forma de parlar, o sigui: ntx els hi dona igual”. Tot plegat resulta en la percepció d’un cert *desordre lingüístic* (Hill 1998) que alguns participants subratllen amb una referència al fet que els “quillos” o les “xonis” tendeixen a “cridar”. Per exemple, MTC2-HCS1 explica que les “xonis” “són les que: van: cridant pel carrer”.

La idea de “cridar” ja ha aparegut en algun altre moment per a fer referència a comportaments disruptius a l’aula. Val la pena que ens hi detinguem perquè és un gir discursiu que va apareixent, ara i adés, per a fer referència al desordre lingüístic que els participants perceben tant en l’ús del castellà amb trets andalusos entre els “quillos” com en l’ús públic i audible de les llengües immigrants. És difícil determinar, sense observar-ne les pràctiques, si aquesta percepció respon efectivament de l’existència d’estils comunicatius i interaccionals socioculturalment condicionats com els que analitza (Gumperz 1982a, 1982b). Sense descartar aquesta possibilitat, crec que una hipòtesi plausible guarda relació amb l’existència de processos ideològics complementaris d’*iconització* i *esborrament* (Irvine i Gal 2000), perceptibles en els discursos dels estudiants, a través dels quals l’ús del castellà amb trets andalusos i de les llengües immigrants s’associa estereotípicament i de manera pràcticament exclusiva a l’escenificació de *rituals de transgressió* (Pujolar 1997: 76-77) i a l’agressivitat, física però sobretot verbal, que hi va aparellada. Aquesta hipòtesi guanya versemblança si es té en compte que, d’acord amb Pujolar, molts dels rituals de transgressió a què s’associen icònicament aquestes varietats deuen la seua efectivitat precisament al fet de ser perceptibles per l’auditori i doncs, i entre altres, a l’ús d’un to de veu més alt. Amb tot això no vull dir, per descomptat, que els adolescents que fan servir aquestes varietats lingüístiques les mobilitzen exclusivament per a aquest tipus d’activitats, sinó que aquestes funcions són les úniques que incorporen els participants en la seua representació de les varietats en qüestió, que *esborra* els registres i estils comunicatius que no hi encaixen.

L’efecte estigmatitzador de l’ús d’aquesta varietat no és un resultat exclusiu de l’associació a un personatge social “quillo” i/o de la distància percebuda respecte l’estàndard, sinó també dels judicis sobre la vàlua intel·lectual i moral dels parlants que desencadena el seu ús. En l’opinió de MTC5-HCT1, per exemple, quan els “quillos” recorren a aquesta varietat “fa pena, jo crec que fa pena [...] {(flaix) perquè: bueno,} o sigui no saben parlar: no no no [...] és que no en saben, no: no en saben més ... no donen més ... així mateix, són: són tontos, són burros [...] no saben parlar”. L’apreciació que els parlants “salten” ràpidament dels judicis sobre la diferència lingüística a judicis sobre la vàlua dels parlants ja figura com una

de les tesis central dels treballs de Gumperz (1982a, 1982b), com destaquen Gal (1989: 352) o Heller (2014: 193).

En clar contrast amb la visibilitat de l'accent dels “quillos”, els participants no fan cap referència a un “accent” que marque la parla dels “independentistes”. Això torna a subratllar l'existència d'una diferència qualitativa entre aquestes dues categories, a pesar que totes dues funcionen com a marcadors simbòlics dels extrems d'un contínuum que permeten als participants situar les seues preferències com a “normals”. En la visió de MTC2-HCT2, els quillos “tots parlen castellà, i: castellà d'aquell de Sevilla que: @ {( @ ) no l'entén ni:} no no és veritat”, i en canvi “els: independentistes pues parlen català, {(flux) normal}”. Amb tot, a MTC2-CT es produeix un episodi interessant en aquest aspecte. MTC2-DCT2 i MTC2-DCT3 expliquen que sovint altres parlants perceben que elles parlen amb un accent “catalanista”, “molt català” o de “pagès”, cosa que deriva en una avaluació de diferents varietats “autèntiques” del català.

Extracte 10.16. Entrevista MTC2-CT (tres xiques i un xic, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 MTC2-DCT2: a mi de vegades em diuen que sóc com molt catalanista parlant, alguns ...  
ENT: @  
MTC2-HCT1: {{{(??) p(er)ò}}  
MTC2-DCT3: [és que] jo depèn del dia també, jo: jo tinc dies que parlo el català {(èmfasi) molt}
- 5 català  
[...]  
ENT: i què vol dir, [català molt català?]  
MTC2-DCT3: [de vegades ...] no sé, o hi ha gent que em diu que sóc com una pagesa, de vegades, parlant, i jo, {( @ ) vale} @ [però::]
- 10 ENT: [i q- qui] t'ho diu? ...  
MTC2-DCT3: ((mira MTC2-DCT1 i MTC2-DCT2)) ... gent de: de la nostra edat d'aquí, bueno la majoria tampoc és que siguin molt catalans, no?, també, els que et diuen aquestes coses  
MTC2-DCT2: a m- a mi m'agrada l'accent: de pagesot [ @ @ ]  
MTC2-DCT3: [a mi m'encanta]
- 15 MTC2-DCT1: a mi no, gens  
MTC2-DCT2: [sí, a mi sí]  
MTC2-DCT3: [a mi m'encanta,] m'encanta ((gest de negació)) ... i el lleidatà  
MTC2-HCT1: ((mira MTC2-DCT3)) @  
MTC2-DCT2: a mi el lleidatà em costa
- 20 MTC2-DCT3: i el de Girona encara més  
MTC2-HCT1: [ @ ]  
MTC2-DCT2: [el de] Girona sí ...
- 

Hi ha diferents aspectes remarcables, en aquest fragment. D'una banda, el fet que són les participants que es posicionen en rols catalanoparlants mantenidors, MTC2-DCT2 i MTC2-DCT3, les que veuen les seues varietats posicionades com a “molt catalanes” o “catalanistes”. Abans també hem vist com una participant d'un altre centre però igualment posicionada en un rol mantenidor, MTP2-DCT1, s'expressa en termes similars quan diu que els seus interlocutors de seguida poden saber que és “catalana” “per l'accent, perquè és molt: catalanista”. De l'altra, també són MTC2-DCT2 i MTC2-DCT3 les que fan una avaluació més positiva dels accents autèntics, que expressen un lligam amb formes de vida tradicionals –“de pagesot”– o amb llocs específics per contrast amb varietats més anònimes com el català estàndard o el barceloní. No sembla casualitat que MTC2-DCT1, que es

desalineia clarament d'aquestes avaluacions, es posicione a diferència de MTC2-DCT2 i MTC2-DCT3 en un rol convergent. En efecte, com assenyalen Newman, Trenchs-Parera i Ng (2008), en el test de veus disfressades que van dur a terme els accents “massa autèntics” en una primera llengua –i també els accents de segona llengua amb traces evidents de la primera– rebien puntuacions negatives en la dimensió de solidaritat, en la mesura que, interpretaven els autors, indicaven poca disposició a la convergència a la tria preferida de l'interlocutor. Tampoc no és casual que siguin les persones “no molt catalanes”, d'acord amb les participants, les que avaluen la parla de MTC2-DCT2 i MTC2-DCT3 com a massa autèntica. En l'anàlisi de Manlleu tindrà ocasió de reprendre aquest argument.

## 10.2. Els usos lingüístics amb iguals a Manlleu

L'anàlisi quantitativa dels usos amb companys de classe a Manlleu ha permès constatar la posició de clar predomini del català en aquesta localitat: hi corresponen més de dos terços dels usos totals. Aquesta dada apunta, a més, una clara tendència de creixement de l'ús del català en comparació amb els usos a la llar, on representa poc més de la meitat dels usos (54%), i que se suma a l'increment que es detecta també en el canvi entre generacions, entre el 35% dels usos entre progenitors i avis i el 62% dels usos amb germans. Aquest canvi es produeix en paral·lel a la reducció de l'ús de les “altres llengües”, que passen de representar el 22% dels usos a la llar a només el 7% dels usos amb companys de classe. L'ús del castellà, en canvi, es manté força estable entre el 24% dels usos a la llar i el 22% dels usos amb companys de classe. Tot i això, la incorporació d'usos del català amb iguals no es limita als al·loglots familiars: les dades quantitatives indiquen que, amb els companys de classe, els al·loglots amb progenitors parlen català en un 52% de les ocasions, però també els castellanoparlants amb progenitors el parlen en un 37% de les ocasions. L'anàlisi quantitativa també mostra que, tot i que de manera menys marcada que a Mataró, existeix un clar contrast entre els dos centres privats-concertats i el centre públic de Manlleu quant a l'ús del català amb iguals: mentre que els dos primers es consoliden com a espais d'ús molt predominant del català, que representa el 85% dels usos a MNC1 i el 80% del usos a MNC2, a l'institut públic MNP1 l'ús del català representa una mica més de la meitat dels usos (54%). No s'ha de perdre de vista, en qualsevol cas, que també en aquest centre es detecta un increment de l'ús del català respecte els usos a la llar.

És per això que, especialment a MNC1 i MNC2, el català podria haver-se consolidat com a tria no marcada i, com en els instituts i escoles de clara majoria catalanoparlant de Mataró, això podria afavorir el posicionament en rols catalanoparlants mantenidors per als catalanoparlants i una part dels bilingües familiars i el posicionament en rols castellanoparlants convergents i fins i tot en rols catalanoparlants per als castellanoparlants i els al·loglots familiars. En el cas de MNP1, la posició del català i el castellà com a llengües d'ús públic podria estar més disputada. L'anàlisi d'aquestes qüestions és l'objecte d'aquest apartat. Abans d'endinsar-nos-hi, però, analitzaré els discursos sobre l'expertesa i la

percepció d'autoritat i de *permís social* (Woolard 2016: 254) per a l'ús del català i el castellà. De manera similar al que hem vist als centres de clar predomini catalanoparlant de Mataró, hi ha catalanoparlants que expressen una percepció de falta d'expertesa en castellà que mobilitzen per a legitimar l'adopció de rols mantenidors. En canvi, són menys els castellanoparlants que expressen una percepció de manca d'autoritat en català, cosa que corre en paral·lel a la tendència predominant cap als rols convergents en la interacció amb iguals. En relació directa amb això, en el segon apartat veurem emergir un marc normatiu per a les tries que habilita el manteniment del català i generalitza el seu ús en les relacions exolingües i, alhora, una representació del castellà, i encara més les llengües immigrants, com a llengües d'ús bàsicament endolingüe, més o menys limitat a les relacions entre els seus parlants familiars. En aquest espai el català es construeix pràcticament com una llengua *anònima* (Woolard 2008a, 2008b, 2016: 21-38), accessible a tothom i emprada per defecte a la localitat. Tanmateix, a diferència del que veurem a Castelló, on aquesta posició l'ocupa sense fissures el castellà, aquesta última llengua continua comptant amb un suport important en el seu estatus de llengua establerta i “comuna” de l'Estat.

En el cas de Mataró la diferenciació sociolingüística marcada entre centres educatius i barris de la localitat feia oportuna una anàlisi dels canvis en el desplegament de rols sociolingüístics en diferents espais. Manlleu, en canvi, apareix com un espai força més homogeni, bàsicament per les dimensions més reduïdes de la localitat. És per això que, tot i que tractaré les diferències entre centres, no hi dedicaré tot un apartat com en l'anàlisi de Mataró. Tot seguit, el tercer apartat el destina a la construcció discursiva de les identitats socials dels adolescents de la localitat, i analitzaré com aquestes identitats es presenten imbricades (o no) amb el desplegament de diferents rols sociolingüístics. Veurem com, tot i que en general els estudiants apunten a la barreja de “catalans” i “castellans” com el comportament no marcat dins de cada centre, la llengua sí que apareix sovint com un emblema de la diferenciació de les xarxes socials dels estudiants en funció del centre d'escolarització i de la posició social. A banda de la diferenciació entre centres, la distinció entre estudiants autòctons i d'origen marroquí és especialment rellevant en aquesta localitat. Aquesta grup centrarà la recta final d'aquest apartat, en què m'ocupe dels condicionants per a l'ús amb iguals de les llengües immigrants.

### 10.2.1. L'expertesa en la legitimació dels rols sociolingüístics a Manlleu

De manera encara més evident que a Mataró, tots els participants castellanoparlants familiars es presenten en les entrevistes com a usuaris experts del català, una llengua que d'acord amb la seua visió aprenen principalment a l'escola, tot i que també en la interacció amb iguals. Es pot dir el mateix dels participants al·loglots familiars, molt majoritàriament amazigòfons, que a més del català hi aprenen també el castellà. En correspondència amb aquesta expertesa declarada, tots els estudiants amb aquests perfils van fer servir el català en alguna mesura durant l'entrevista, amb una única excepció: MNP1-DCS4, que com hem

vist adés també es posiciona en un rol mantenidor a l'aula i en la resta d'espais de socialització. Cal dir, a més, que en el cas dels castellanoparlants familiars a penes si es poden detectar traces de la seua primera llengua quan parlen el català durant l'entrevista. De la seua banda, gairebé tots els estudiants d'origen marroquí s'expressen sense dificultats aparents en català i només amb interferències molt subtils des d'un punt de vista fonològic. Aquestes traces són més clares entre els estudiants nascuts al Marroc, sis en total, que entre els que ja ho han fet a Osona, una observació coherent amb la relació entre l'edat d'arribada i els anys d'estada al sistema educatiu i l'assoliment de competències en català i castellà de l'alumnat immigrant que detecten Oller i Vila (2008, 2010; Oller 2013).

Hi ha alguns castellanoparlants familiars que es consideren una mica més experts en castellà que en català, però en general no mobilitzen aquesta consideració per a legitimar uns rols mantenidors que deuen ser poc freqüents entre els adolescents d'aquest perfil de Manlleu – si més no, entre els participants a les entrevistes. A més, n'hi ha d'altres que consideren que disposen d'una expertesa similar en català i castellà. A l'entrevista MNC2-CS hi trobem tots dos posicionaments, que els participants posen en relació amb els espais d'accés a les llengües. Els xics que hi participen privilegien en certa mesura el castellà i expliquen que el saben “des de: que vaig néixer ... porto sentint me fa- de me família” i que, en canvi, el català l'han après “ja: en l'escola”, d'acord amb MNC2-HCS2; “no vaig saber català fins que vaig arribar a col·le”, remarca MNC2-HCS1. En canvi, MNC2-DCS1 afirma que ja havia començat a parlar el català abans d'arribar a l'escola i considera que “castellà i català” els sap “més o menys per igual”.

Aquesta distribució de l'aprenentatge del castellà i el català entre la llar i l'escola, i també l'autocategorització com a parlants experts i autoritzats del català a pesar de no haver-lo heretat a la llar, són una constant en les entrevistes amb castellanoparlants familiars de la localitat. No en són una excepció els participants de MNP1, un centre amb una condició lingüística menys favorable al català que MNC1 i MNC2, ni tan sols en el cas dels que provenen de CEIP1, una escola primària amb una condició lingüística clarament desfavorable al català. Un dels estudiants amb aquesta trajectòria d'escolarització, MNP1-HCS1, sosté que sap “català: i castellà perfectament i anglès: nocions una mica”, i la resta de participants a MNP1-CS-a en presenta una visió similar. En un altre moment, MNP1-DCS1, també escolaritzada a CEIP1, explica que el català i el castellà “ja els sabem, no podem perfeccionar més, bueno, poder sí: una mica l'accent i això”. Tot i percebre algunes diferències entre el seu accent i el dels catalanoparlants familiars, no hi ha dubte que els participants de MNP1-CS-a es perceben com a parlants autoritzats del català. MNP1-HCS3 és l'únic que mobilitza la major expertesa en castellà per a justificar la seua preferència per l'ús d'aquesta llengua, tot i que en el seu cas això no condueix a l'adopció d'un rol mantenidor.

- 
- 1 ENT: vosaltres teniu llengües, que us agradin més: o que us agradin [menys]  
MNP1-DCS1: [castellà]  
MNP1-HCS2: jo estic còmode, parlant: [les dues]  
MNP1-DCS1: [sí: i jo,] jo també
- 5 MNP1-HCS1: jo també ...  
MNP1-HCS2: bueno quan parlo anglès: a vegades ric de mi mateix, [1 {(@) però:} @]  
MNP1-DCS1: [1 @@]  
MNP1-DCS2: [1 @@]  
MNP1-HCS2: però no, o sigui [xx]
- 10 MNP1-HCS3: [a mi:] no és que m'agradi molt el català, però: ho parlo ... m'agrada més: el castellà,  
ho entenc més fàcil: ... i el parlo millor  
ENT: [xx]  
MNP1-HCS1: [te e<sup>h</sup>presa<sup>h</sup>] mejor, [¿no?]  
MNP1-HCS3: [mhm] ...
- 15 ENT: sí? ... o sigui diríeu que és perquè: us: us expresseu millor: amb més facilitat?, que [1 us:]  
MNP1-DCS2: [1 sí]  
MNP1-HCS1: [1 sí,] potser:: u- una mica, no- [jo només una mica]  
MNP1-HCS2: [yo no: yo, yo me] siento cómodo [hablando lo<sup>h</sup> do<sup>h</sup>]  
MNP1-HCS1: [però: en català ta-] ja, jo també:
- 20 MNP1-DCS1: mhm ...  
ENT: mhm  
MNP1-HCS1: si s'ha de parlar català no hi ha cap problema tampoc
- 

MNP1-HCS3 es desidentifica en certa mesura del català i recorre a l'expertesa per a legitimar la seua preferència pel castellà perquè, tal com ho formula MNP1-HCS1, li permet “expressar-se millor”. Aquesta idea que és la llengua inicial la que permet expressar sense mediació l'*autèntic jo* del parlant remet de manera difusa a la discussió del *naturalisme sociolingüístic* a Woolard (2016). De la seua banda, MNP1-HCS1 matisa que ell només s'expressa “una mica” millor en castellà, i MNP1-DCS1 i sobretot MNP1-HCS2 van més enllà i afirmen que se senten “còmodes” parlant les dues llengües. També a l'entrevista MNC1-CS els castellanoparlants familiars, MNC1-HCS1 i MNC1-DCS1, es perceben com una mica més experts en castellà tot i que es posicionen en rols convergents. A més, només MNC1-DCS1 expressa una major identificació amb el castellà –“m'agrada el castellà, perquè és la meua llengua”– i la justifica recurrent a la noció de “comoditat” –afirma que “em sento més còmoda parlant castellà”– i també a l'ús extensiu d'aquesta llengua “a casa i a tot arreu”, tot i que parla català amb els companys catalanoparlants. És remarcable que en aquest moment MNC1-HCS1 i la tercera participant, MNC1-DBI1, bilingüe familiar, es miren i somriuen, un gest amb què donen a entendre que en el marc de MNC1 el posicionament d'aquesta adolescent és més aviat marcat. En aquest sentit, tots dos es desalineen explícitament de la visió de MNC1-DCS1: MNC1-HCS1 sosté que “tant me fa [...] depèn qui sigui xerro castellà i sinó català” i MNC1-DBI1 hi coincideix: “jo també”.

Tot i que s'hi fan menys referències com a espai d'accés al català, és clar que els usos amb iguals resulten crucials en l'afiançament de l'expertesa en català i sobretot en l'assoliment d'un sentit de naturalitat, comoditat i permís social per a l'ús. En trobem un exemple significatiu en el següent extracte, corresponent a l'entrevista MNP1-CS-a. Els participants veuen la transició a l'institut i la trobada amb estudiants de CEIP2 com un moment que



propicia la incorporació d'usos del català i el desenvolupament d'un sentit de permís social per a l'ús –d'acord amb MNP1-HCS1, l'únic que cal “e<sup>h</sup> hablarlo”.

Extracte 10.18. Entrevista MNP1-CS-a (dues xiques i tres xics, castellanoparlants familiars)

- 
- 1 ENT: i llavors així sobre el català i el castellà: pen- q- penseu que ha canviat?, la: manera com:  
MNP1-DCS1: m::  
MNP1-HCS1: jo abans parlava menys el català que ara  
MNP1-DCS1: jo també ...
- 5 MNP1-HCS1: i em costava molt més [de parlar-ho]  
MNP1-HCS2: [jo igual,] jo parlo:  
MNP1-DCS1: bueno sí, é- és que:  
MNP1-HCS2: jo parlo [igual]  
MNP1-HCS1: [però ara] com que, m: també: tenim més amics catalans que no abans:
- 10 MNP1-HCS2: [1 sí]  
ENT: [1 mhm]  
MNP1-DCS1: [1 clar,] [2 els del ((nom abreujat CEIP2)) són més catalans]  
MNP1-HCS1: [2 doncs, també: el, el dominem] millor  
MNP1-HCS3: e- el practiquem més, i: ... [ara ja és]
- 15 ENT: [ara us surt] millor  
MNP1-HCS3: [mhm]  
MNP1-HCS1: [o:] el ((hipocorístic MNP1-HCS3)) hablando con su [novia catalán]  
MNP1-HCS3: [sí:] siempre  
MNP1-HCS1: por eso
- 20 MNP1-HCS2: @  
MNP1-HCS1: s(e) aprende  
MNP1-DCS1: {(@, fluix) c(l)aro}  
MNP1-HCS3: pues sí  
MNP1-HCS1: ya
- 25 MNP1-DCS1: ya ya [@@]  
MNP1-HCS3: [palabra<sup>h</sup> que] no entiendo o algo se la<sup>h</sup> pregunto:  
MNP1-HCS1: si e<sup>h</sup> eso, e<sup>h</sup> hablarlo, to- y ya [está]  
MNP1-HCS3: [c(l)aro]
- 

La idea que –amb poques excepcions– els adolescents castellanoparlants familiars poden comptar-se com a parlants experts i legítims del català transcendeix la percepció que en tenen ells mateixos i sembla generalitzada entre catalanoparlants i amazigòfons i arabòfons familiars. Això explica en certa mesura els dubtes que expressen MNC2-DCT1 i MNC2-DCT2 sobre el posicionament mantenidor d'un estudiant d'origen colombià, arribat quan ja feien l'ESO, que en canvi MNC2-HCT1 desproblematitza.

Extracte 10.19. Entrevista MNC2-CT-a (dues xiques i un xic, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 MNC2-HCT1: jo crec que si arribes aquí a ESO: sí, parla català si vols, sats?, perquè també en sap, però: ... pots parla- és igual que si m- marxés per exemple, anéssim: jo què sé ... a: un altre lloc?, i ens entenguessin amb català: pues no parlariem, l'altra, parlariem en català perquè si t'entenen igualment ...
- 5 ENT: mhm  
MNC2-HCT1: xx  
ENT: llavors ja no fa, ell: l'esforç, [1 per: parlar] [2 català:]  
MNC2-HCT1: [1 no, sí]  
MNC2-DCT1: [2 n- no,] no el fa gaire, l'esforç, però jo e- jo també penso que: [bueno]
- 10 MNC2-HCT1: [de saber-lo] el sap, perquè: bé diu [coses en ca:talà]  
MNC2-DCT1: [s- sí:]  
MNC2-HCT1: i aixís  
MNC2-DCT1: per [(ai)xò, que ja x]  
MNC2-DCT2: [però com que] no és la seva llengua materna pues tampoc la fa servir ...
- 15 MNC2-DCT1: [bue-]  
MNC2-DCT2: [o sigui jo] l'entenc, però ... si fos: si jo fos ell, intentaria: parlar més el català (... 2")
-

Com es pot veure, els participants interpreten i avaluen el comportament d'aquest estudiant en base a l'espontaneïtat amb què parla "la seva llengua materna" a pesar que "de saber-lo el sap", el català. A més, MNC2-DCT1 i MNC2-DCT2 no justifiquen per què s'hauria d'esforçar a parlar més català, com a mínim no des del punt de vista de la legitimitat del català i del castellà com a llengües d'ús públic a la localitat. En efecte, restringeixen aquesta qüestió a un posicionament individual i lligat a la voluntat (o no) de desplegar en la interacció les habilitats adquirides. Cal destacar, en qualsevol cas, que la diferència en l'avaluació d'aquest comportament es correspon amb diferents posicionaments quan hi han d'interactuar: MNC2-DCT1 i MNC2-DCT2 s'hi adrecen en català, MNC2-HCT1 hi parla en castellà. A més, a diferència de les xiques MNC2-HCT1 forma part del mateix grup d'iguals que l'estudiant en qüestió. És plausible, doncs, que la freqüència d'interacció dificulte a MNC2-HCT1 mantenir una tria divergent que sí que es poden permetre MNC2-DCT1 i MNC2-DCT2.

D'altra banda, quan els catalanoparlants familiars representen les seues habilitats identifiquen l'escola com a espai bàsic d'aprenentatge del castellà i, tot i que sostenen que el poden parlar, s'autocategoritzen molt majoritàriament com a catalanoparlants dominants. Més enllà de l'aula, fan alguna referència escadussera a aprenentatges del castellà amb iguals: novament a MNC2-CT-a la participant MNC2-DCT2 destaca que el castellà també l'han après "per la vida, sa(p)s?", "amb els amics o aixís" segons MNC2-HCT1. Com he indicat en el capítol sobre els usos a la llar, alguns dels participants que s'autocategoritzen com a catalanoparlants inicials a les enquestes són fills de *parelles lingüísticament mixtes* (PLM) (Vila 1993; Boix-Fuster 2009, 2011) i, en conseqüència, arriben a l'escola amb un bagatge previ de coneixement del castellà. Tanmateix, la majoria continuen representant-se com a catalanoparlants dominants. Un d'aquests participants, MNC1-HCT5, parla tant català com castellà a la llar i es posiciona en un rol catalanoparlant convergent. Tot i això percep que "si he de triar la llengua que m'agrada més: el català ... perquè és amb la que: he estat sempre i: la que entenc més bé". La construcció de la identificació lingüística com a resultat de l'expertesa i a partir de consideracions individuals reapareix també en altres entrevistes.

Hi ha altres descendents de PLM que sí que s'autocategoritzen com a bilingües inicials en les enquestes però que, en casos com el de MNC2-DBI1, continuen representant-se com a catalanoparlants dominants: "jo primer català: després castellà". En canvi, a MNC2 mateix MNC2-DBI2 opina que "català castellà ((ajunta les palmes de les mans)) empate", una visió compartida per l'altra participant a MNC2-BI, MNC2-DBI3. En el seu cas, la representació d'una expertesa equivalent en les dues llengües coincideix amb una certa orientació cap al castellà en els usos amb iguals, a pesar que en el marc de l'escola l'ús del català continua sent molt predominant, i també cap a una identitat que qualifiquen de "rebelde" i que les porta a desidentificar-se del català. De fet, quan el tercer participant a MNC2-BI, MNC2-HCT2, explica que domina més el català que el castellà, MNC2-DBI3 li diu "catalanet" *sotto voce* i totes dues riuen.

És important fer notar que, a diferència dels castellanoparlants familiars, hi ha alguns catalanoparlants familiars que sí que expressen una sensació d'inautenticitat i incomoditat en l'ús del castellà. En ocasions, tot i que no sempre, això apareix lligat a l'escenificació de rols catalanoparlants mantenidors. A MNC1-CT-b, per exemple, MNC1-DCT2 explica que el castellà el sap “aixís una miqueta: agafat amb pinces”. La percepció d'inautenticitat en l'ús del castellà és encara més clara entre els participants de MNC2-CT-a. Com hem vist en el capítol d'anàlisi dels usos a l'aula, MNC2-HCT1 considera que “el castellà que tenim és bastant cutre tots” i MNC2-DCT1 afirma que és “força pèssim”, especialment pel que fa a la pronúncia i l'accent. Tot i això, MNC2-HCT1 es posiciona en un rol catalanoparlant convergent i parla castellà amb el xic d'origen colombià de qui he parlat adés i amb altres castellanoparlants, a MNC2 i en altres espais. La percepció que alguns o la majoria dels catalanoparlants familiars de Manlleu tenen dificultats amb l'ús del castellà és també generalitzada entre els castellanoparlants i els al·loglots familiars i afavoreix una major visibilitat de l'*accent de segona llengua* en el castellà dels catalanoparlants, com veurem.

Abans d'això, però, cal dir que entre els amazigòfons i arabòfons familiars es detecta una casuística variada quant a la percepció d'expertesa. N'hi ha que es consideren catalanoparlants o castellanoparlants dominants, i d'altres que perceben que dominen més l'amazic o l'àrab. Així, dos dels participants a MNP1-AL-a consideren que saben més alguna llengua “local”: MNP1-DAL1 sap més català, MNP2-DAL3 més castellà. Per contra, MNP1-DAL2 i MNP1-HAL1 afirmen que parlen millor l'amazic.

**Extracte 10.20. Entrevista MNP1-AL-b (tres xiques i un xic, amazigòfons inicials)**

- 
- 1 MNP1-HAL1: per molt que sapiguem català: però sempre l'àrab, sempre el: ... el marroq- ai el:  
MNP1-DAL1: l'amazic  
MNP1-HAL1: l'amazic sempre està més: no ho sé, perquè: ... te'l trobaràs en més llocs: i s'entén més, no sé
- 5 MNP1-DAL2: el parles més  
MNP1-HAL1: és, s- sí, el parles més  
ENT: l'amazic
- 

A banda de la major o menor freqüència d'ús de l'amazic, aquesta diferència coincideix amb el lloc de naixement i els anys d'estada a Catalunya i en el sistema educatiu: MNP1-DAL2 i MNP1-HAL1 són nascuts a Nador i MNP1-DAL2 s'ha arribat a escolaritzar al Marroc; MNP1-DAL1 i MNP1-DAL3, en canvi, han nascut a Vic. També a MNC1-AL-b l'únic participant nascut al Marroc, MNC1-HAL1, considera que sap més amazic que català o castellà. En canvi, les altres participants equiparen el català i l'amazic, en el cas de MNC1-DAL4, o afirmen que parlen millor el català, en el de MNC1-DAL5. Siga com siga, el que és important retenir és que tots els estudiants d'origen marroquí es representen com a parlants experts del català i el castellà i es mostren disponibles per a parlar-les totes dues. En aquest sentit, cap estudiant d'origen marroquí va fer comentaris sobre la seua percepció de legitimitat, autoritat o naturalitat a l'hora de fer servir aquestes llengües: simplement les parlen. Finalment, cal dir que la percepció d'una expertesa variable i sovint decreixent en

les llengües immigrants té també un cert impacte en els usos endolingües d'aquests adolescents, com veurem més endavant.

Tota aquesta discussió lliga, és clar, amb l'adopció de rols convergents o mantenidors en els usos amb iguals i amb la perceptibilitat dels *accents de segona llengua* en el català dels castellanoparlants familiars i el castellà dels catalanoparlants familiars. Una diferència important entre Mataró i Manlleu és que en aquesta segona localitat els accents de segona llengua marquen sobretot els catalanoparlants en les poques ocasions en què parlen castellà, i no tant els castellanoparlants, que fan usos força més consistents del català. A Mataró, els participants castellanoparlants familiars escolaritzats en entorns més castellanitzats tendeixen a percebre una certa inautenticitat en l'ús del català, a pesar que defensen la seua expertesa en aquesta llengua i es mostren disposats a interactuar-hi amb un catalanoparlant que no canvie abans al castellà. A més, una part no majoritària dels catalanoparlants escolaritzats en entorns de predomini catalanoparlant també experimenten una certa inautenticitat en l'ús del castellà i diuen que prefereixen parlar català i que, en general, només alternen al castellà en cas que no els entenguen. En tots dos casos, aquesta percepció de falta de naturalitat i autenticitat es mobilitza en certa mesura per a legitimar el posicionament en rols més o menys mantenidors des d'una perspectiva individual i no polititzada. En canvi, altres estudiants de Mataró afirmen que se senten "còmodes" parlant català i castellà i es posicionen en rols convergents que es consideren no marcats i que, en conseqüència, amb prou feines si necessiten justificació.

En el cas de Manlleu, amb comptades excepcions els castellanoparlants se situen en rols convergents, especialment als centres privats-concertats MNC1 i MNC2, que compten amb una condició lingüística de centre més favorable al català. En aquests centres, a més, es generalitzen els posicionaments mantenidors entre catalanoparlants. Això afecta, és clar, la freqüència amb què catalanoparlants i castellanoparlants familiars fan ús de l'*altra* llengua, i doncs la mesura en què hi assoleixen expertesa en el pla conversacional i poden *passar* com a parlants nadius de la seua segona llengua (Piller 2002). També influeix, però, sobre la necessitat de mobilitzar en el discurs l'expertesa i la (in)autenticitat a l'hora d'interpretar i (des)legitimar uns posicionaments mantenidors que, a Manlleu, se situen majoritàriament en el camp dels catalanoparlants familiars. En aquest sentit, en les poques ocasions que algun participant castellanoparlant familiar representa el seu català com a mancat d'autenticitat per a justificar una certa preferència per l'ús del castellà, n'hi ha d'altres que ho posen en dubte i ressalten, per contra, les majors dificultats dels catalanoparlants i la major visibilitat del seu accent en castellà. Per exemple, a MNP1-CT comenten en un primer moment que hi ha adolescents que parlen castellà amb accent català: d'acord amb MNP1-HCT2 hi hauria "els que són mig catalans {(L2, imita accent catalanitzat) y no saben hablar perfecto castellano:}", que segons MNP1-HBI1 "{(imita accent catalanitzat) y hablan así:}", que imiten sobretot mitjançant la velarització de /l/. Tot seguit els pregunta si aquest fenomen també s'esdevé en un sentit contrari, amb "accents castellans" en català.

- 
- 1 ENT: i a l'inrevés?, gent que parli: castellà, [ai:]  
MNP1-HCT2: [m:]  
ENT: català amb accent castellà?  
MNP1-HCT3: n- no
- 5 MNP1-HCT2: sí, sem- sempre n'hi haurà algun  
MNP1-HBI1: claro, a mi se me nota, claro  
MNP1-HCT2: ((mira MNP1-HBI1)) ntx  
MNP1-HBI1: ((mira ENT)) {(flux) pues no se me nota} ((gest de negació)) [@]  
MNP1-HCT2: [tú dile al ((hipocorístic xic 1u)),] tú dile al ((hipocorístic xic 1u)) que te hable catalán
- 10 MNP1-HBI1: ya eso sí  
MNP1-HCT2: @ ((mira MNP1-HCT1)) *què dius tu nano?* (/,ke'diws,tu'nano/) ...  
MNP1-HCT3: (((mira MNP1-HCT2)) ja]  
MNP1-HCT2: [se te] va a poner a hablar que: {{{@} va a parecer tonto}}  
ENT [@] ...
- 15 MNP1-HBI1: [1 ((a MNP1-HCT2)) {(??) una patada} en la boca]  
MNP1-HCT3: [1 però perquè ells sem-] [2 com: sempre ha parlat amb castellà:]  
MNP1-HCT2: [2 ((es tapa la cara)) @@@]  
MNP1-HCT3: ara parlar català [li costa, però ((a MNP1-HCT2 i MNP1-HBI1)) vosaltres:]  
MNP1-HBI1: [ja, és diferent]
- 20 MNP1-HCT3: ntx, com: fa molt temps ja també que parleu [català]  
MNP1-HBI1: [sí] ((gest d'assentiment))  
MNP1-HCT3: en canvi com nosaltres sempre hem parlat amb: català: a primària i tot, [ara clar]  
ENT: [mhm]  
MNP1-HCT3: parlar castellà ens costa
- 

Noteu que a pesar que MNP1-HBI1 considera que “se li nota” quan parla en català, els catalanoparlants familiars “autoritzen” la seua varietat: primer ho fa MNP1-HCT2, que oposa el seu cas al d'un altre adolescent que s'intueix que adopta un rol castellanoparlant mantenidor. Això apunta que, tot i que apareguen amb poca consistència en les entrevistes, també hi ha perfils de castellanoparlants mantenidors per als quals parlar català posaria en risc la identitat que miren de projectar: si parla en català, l'adolescent en qüestió “{(@) va a parecer tonto}”, segons MNP1-HCT2 –noteu, de passada, com es reinterpreta la diferència lingüística com un índex de la vàlua moral i la intel·ligència del parlant en qüestió. En segon lloc, MNP1-HCT3 autoritza el català de MNP1-HBI1 com una derivada del seu posicionament en rols convergents i del fet que “fa molt temps ja també que parleu català”, cosa que contrasta amb les seues dificultats amb l'ús del castellà. No es pot perdre de vista que, en autoritzar MNP1-HBI1 com a catalanoparlant al mateix temps que es desautoritza com a castellanoparlant, MNP1-HCT3 legitima el seu rol catalanoparlant mantenidor i l'expectativa que MNP1-HBI1 convergisca al català. Com ja he fet notar en el capítol sobre els usos a l'aula, és remarcable que MNP1-HCT3 categoritze com a castellanoparlant MNP1-HCT2, catalanoparlant familiar.

Així doncs, en general els catalanoparlants familiars no avaluen el català que parlen els castellanoparlants familiars com una varietat marcada per un “accent” particular. MNP1-HCT4, per exemple, ni tan sols detecta variació en el català que es parla Manlleu: “a part dels estrangers que acaben d'aprendre la llengua [...] la resta jo crec que es parla: aquí a Manlleu tot- més o menys igual”. Sí que hi fan referència, en canvi, a MNP1-CT-a. Els participants parlen en un moment donat de l'existència d'un castellà amb trets andalusos

que caracteritza la parla dels “de l’insti” –és a dir, dels estudiants de MNP1. En aquest punt els demane si aquesta mena de variació també existeix en el cas del català.

Extracte 10.22. Entrevista MNC1-CT-a (una xica i tres xics, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: i català?, hi ha: {(flux) hi ha algun català diferent?,} per exemple quan algú que parla castellà: parla català, se li nota, o: ...  
MNC1-HCT1: [sí: perquè canvia alguna paraula]  
MNC1-HCT2: [ntx home, sí algu- alguna: sí]
- 5 MNC1-HCT3: sí, [però:]  
MNC1-HCT2: [home una mica] l’accent sí que se’ls hi nota a tots aquests de l’institut, que: ... a l’estona de parlar i si intenten parlar català {( @) se li nota, [això]}  
MNC1-HCT3: [ @] mhm ...  
MNC1-HCT2: @ {( @) allò [1 que s’esforcen] [2 però:]}  
10 MNC1-HCT1: [1 { @) s- sí:}] [2 @]  
MNC1-HCT3: [2 @]  
MNC1-HCT2: falta una mica, i allò en algun profe també a vegades o: o alguna cosa se li ha notat  
ENT: i què en penseu?, que haurien de: ... [com:]  
MNC1-HCT3: [jo penso] que sí
- 15 MNC1-HCT2: bueno ja que s’hi esforcen: ... ja: és mèrit  
ENT: mhm  
MNC1-HCT2: però si s’ha de millorar alguna cosa sí ...
- 

Els participants se situen en una posició autoritzada per a avaluar les varietats que parlen “tots aquests de l’institut” o “algun profe”. L’avaluació d’aquests accents de segona llengua i de la predisposició a emprar la llengua que es domina menys és en certa mesura ambivalent. D’una banda, en un primer *ordre d’indicialitat* (Silverstein 2003) aquests accents apunten a l’origen lingüístic del parlant i s’avaluen de manera atenuadament negativa, considerant que caldria aproximar-se a la varietat nadiua. Això no obstant, els accents de segona llengua també apunten en un segon ordre d’indicialitat l’esforç del parlants, que representa un “mèrit” i com a tal s’avalua positivament. En qualsevol cas, el fragment indica que fins i tot alguns castellanoparlants amb dificultats més evidents es posicionen en rols convergents i incorporen certs usos del català, i que en general la percepció d’un accent de segona llengua no deslegitima aquestes incorporacions, com ho faria la convergència de l’interlocutor catalanoparlant al castellà.

En canvi, la percepció que els catalanoparlants familiars tenen més dificultats amb el castellà emergeix en diferents entrevistes amb castellanoparlants familiars com MNP1-CS-a. En un primer moment, MNP1-DCS1 sosté que hi ha gent com son pare que “que: parlen català: i, i no en saben i tenen: molt: accent: @ {( @) a castellà}”, i MNP1-HCS3 es presenta com un exemple d’aquest perfil de parlant. En canvi, com hem vist en el cas de MNP1-HBI1, la resta de participants ho contradiuen: “ntx bue(no), pero ... no mucho”, li diu MNP1-DCS1. Tot seguit s’inicia el següent intercanvi al voltant dels accents “catalans” en castellà, més visibles des del seu punt de vista.

Extracte 10.23. Entrevista MNP1-CS-a (dues xiques i tres xics, castellanoparlants familiars)

- 
- 1 MNP1-HCS1: els que parlen: castellà, que són: {(èmfasi) molt catalans,} el parlen molt malament, [1 {( @) també}]  
MNP1-DCS1: [1 @ @]  
MNP1-DCS2: [1 @ @]
-

- 
- 5 MNP1-HCS2: {(imita accent catalanitzat) mu- muy cerrado eh} [1 @]  
MNP1-DCS1: [1 sí:]  
MNP1-HCS1: [2 @]  
MNP1-HCS3: [2 @] ...  
MNP1-DCS1: se nota que no hablan, [que no es su idioma]
- 10 MNP1-HCS1: [es nota molt, eh?,] l'accent es nota molt  
ENT: i què haurien de fer una mica de:  
MNP1-HCS1: però: és que: [els]  
MNP1-HCS2: [què va,] si ja el saben parlar [1 {(??) ja està bé}]  
MNP1-DCS1: [1 ja, sí,] [2 ja està, igualment:]
- 15 MNP1-HCS3: [1 j- ja,] [2 i s'entén perfecte]  
MNP1-DCS1: ja  
MNP1-HCS1: jo diria que n'hi han:: més:: que són espanyols que parlen: així català més fàcilment  
que no: molt catalans que parlin [castellà, perquè:]  
MNP1-DCS2: [bueno hi ha,] hi ha alguns catalans que quan: parlen castellà: pf, [1 xx]
- 20 MNP1-HCS1: [1 per (ai)xò,] [2 que molts catalans:]  
MNP1-HCS2: [2 ((a MNP1-DCS2)) e<sup>h</sup> lo que está diciendo él, ((assenyala MNP1-HCS1))] {( @) eso}  
MNP1-HCS1: només parlen català, [1 i: i c-]  
MNP1-HCS3: [1 sí, no]  
MNP1-DCS1: [1 el meu cosí:]
- 25 MNP1-HCS1: casi bé no: no saben parlar [1 espanyol]  
MNP1-HCS3: [1 ja,] [2 mai el parlen]  
MNP1-DCS1: [2 ja, el meus] cosins, {(??) pràcticament:} tenen [1 tota tota la] [2 família:]  
MNP1-HCS1: [1 ((a MNP1-HCS3)) el ((nom xic 9)), por ejemplo]  
MNP1-HCS3: [2 ((a MNP1-HCS1)) ya, ya]
- 30 MNP1-HCS1: ((a MNP1-HCS3)) ¿sí o no?  
MNP1-DCS1: que és castellana, i el- i els seus pares li han ensenyat català, {(L2) y es que,  
(v)amo<sup>h</sup> e<sup>h</sup> que ni de coña hablan ca<sup>h</sup>tellano}  
ENT: mhm ... és a dir que creieu que hi ha més:  
MNP1-HCS1: o sigui que en saben, parlar però::
- 35 MNP1-HCS3: [no el parlen]  
MNP1-DCS1: [p(er)ò que no,] no, no: [o sigui no:]  
MNP1-HCS2: [els costa]  
MNP1-DCS1: no volen, [és com: orgull]  
MNP1-HCS1: [sí, li costa molt] ... li costa molt
- 40 ENT: és com [1 orgull]  
MNP1-HCS1: [1 i els,] [2 i els hi dóna vergonya]  
MNP1-DCS1: [2 ntx, bueno, hi ha gent que n-]  
MNP1-HCS1: els hi dóna vergonya, [perquè saben que no parlen bé]  
MNP1-DCS1: [sí, sí, per (ai)xò]
- 45 MNP1-HCS3: sí: sí  
MNP1-DCS1: i ja no el parlen, [i ja:]  
MNP1-HCS1: [com que] saben que no el parlen bé no el parlen @ els hi dóna [vergonya]  
MNP1-DCS1: [ @ ]  
MNP1-HCS3: molta gent, eh? ...
- 50 MNP1-HCS1: però és que també quan els escoltes: [parlar:]  
MNP1-DCS1: [ @ {( @) fa] gràcia}  
MNP1-HCS1: [ {( @) fa gràcia} @ ]  
MNP1-DCS2: [ @ @ ]
- 

Aquest fragment conté diferents aspectes remarcables. D'una banda, de nou la constatació que entre la població jove de Manlleu els accents de segona llengua marquen molt més el castellà dels catalanoparlants familiars que no a l'inrevés. De l'altra, la recurrència a les categories "català" i "espanyol" per a construir aquesta oposició entre l'origen lingüístic i l'ús de l'altra llengua. A més, els participants posen en relació la major incidència dels accents de segona llengua amb l'adopció de rols catalanoparlants mantenidors entre els catalanoparlants familiars. Finalment, l'avaluació d'aquest *accent de segona llengua* després d'una certa ambivalència, de la mateixa manera que ho feia l'avaluació de la varietat "inautèntica" del català a què feien referència els participants a MNC1-CT-a. D'una banda, avaluen positivament que alguns catalanoparlants adopten rols convergents i incorporen certs usos

del castellà a pesar de les dificultats; de l'altra, deslegitimen en certa mesura la varietat de segona llengua amb què ho fan: consideren que “el parlen molt malament” o que “{((@) fa gràcia}”. És possible que aquesta desautorització es trasllade a la interacció en forma de convergència al català, a pesar de la seua preferència pel castellà i de la tria dels catalanoparlants familiars en qüestió. Amb tot, el que avaluen negativament de manera més clara és el posicionament en rols mantenidors d'altres catalanoparlants, que consideren resultat de tendències aparentment contraposades com l'orgull i la vergonya.

Aquest i altres passatges apunten a una certa tensió entre, d'una banda, el malestar pel manteniment del català i la convergència més o menys “unilateral” dels castellanoparlants familiars a aquesta llengua; i, de l'altra, la desautorització dels intents d'incorporació del castellà per part dels catalanoparlants familiars. Aquesta tensió la retrobarem a Castelló, tot i que en aquest cas són els catalanoparlants familiars els que expressen un cert malestar per la convergència unilateral al castellà però, alhora, desautoritzen les varietats poc autèntiques dels castellanoparlants familiars que, en molt comptades ocasions, proven d'incorporar usos del català.

Aquesta ambivalència apareix també en altres entrevistes de Manlleu. A MNC1-CS, per exemple, MNC1-DBI1 opina que la majoria de catalanoparlants parlen un “castellà molt tancat”, “molt de la Plana, no?”, i que tot i que en ocasions “intenten xerrar en castellà” en realitat “{((@) no en saben}”. En la visió de MNC1-HCS1 no és “castellà castellà”: simplement “estudien castellà i per (a)ixò el saben”. Tot i això, l'altra participant, MNC1-DCS1, es resisteix a desautoritzar aquests usos i opina que “ells ho fan com ho fan ((s'encongeix d'espatlles)) ... no sé” –MNC1-DBI1 concedeix que “si no en saben més: {(fluix) ja està}”. Aquesta desautorització pot traslladar-se al terreny de la interacció en forma d'alternança al català de l'interlocutor castellanoparlant. Així és en el cas de MNC1-DBI1, que concep el castellà com una llengua d'ús bàsicament endolingüe i se sent “incòmoda” si manté el castellà en aquestes situacions. En un altre moment explica que “quan xerro castellà, a v- a vegades, si és: castellà molt tancat, m'hi sento incòmoda perquè jo soc andalusa ...saps?, soc catalana, però: el meu pare és d'Andalusia, xerro més andalús” i que “quan: elles xerren e- les meves amigues per exemple [...] ntx quan xerren en castellà, que mai, però: per fer broma [...] xerren tancat [...] ntx i jo tancat no en sé, m'hi sento incòmoda [...] o sigui: jo andalús, i: {(fluix) ja està}”.

Aquesta avaluació dels accents de segona llengua en el castellà dels catalanoparlants familiars, que fluctua entre l'ambivalència i les visions més negatives, té un cert correlat en l'avaluació negativa dels accents “massa autèntics” del català. L'avaluació negativa d'aquests dos “accents” es deu, en part, al fet que mentre que en un primer ordre d'indicialitat apunten sobretot a la llengua familiar dels catalanoparlants, també poden interpretar-se en un segon ordre d'indicialitat com un indicador més o menys subtil de la preferència pel català com a tria no marcada de l'intercanvi i, en el cas del català “massa autèntic”, també



del posicionament en un rol mantenidor. En aquesta línia, MNC2-DBI2 i MNC2-DBI3 sancionen els trets que delaten un accent “molt català” i els posen en relació, també, amb una avaluació negativa del rol mantenidor que adopta l’altre participant a MNC2-BI, MNC2-HCT2, i que representen com una qüestió d’expertesa, com mostra l’extracte.

Extracte 10.24. Entrevista MNC2-BI (un xic, catalanoparlant inicial, i dues xiques, bilingües inicials català-castellà)

- 
- 1 MNC2-DBI2: aquesta gent, bueno o sigui no sé, quan em vénen: xerrant [amb l’accent aquest tan  
 {(èmfasi) català: i no sé què:::}]  
 MNC2-DBI3: [((gest d’assentiment)) {(èmfasi) tan, tan català} fan ràbia,] tio  
 MNC2-DBI2: sí, una mica, [1 no sé]
- 5 MNC2-HCT2: [1 @]  
 ENT: [1 @]  
 MNC2-DBI3: molta  
 MNC2-DBI2: prefereixo [el castellà, p(er)ò bueno]  
 MNC2-DBI3: [((a MNC2-HCT2)) o la gent com tu,] que no sap parlar el castellà també
- 

Aquesta associació entre els accents marcats dels catalanoparlants, tant si es tracta d’un accent de segona llengua en castellà com d’un accent “massa autèntic” en català, i la preferència pel català i/o el posicionament en un rol mantenidor, reverbera els resultats de Newman, Trenchs-Parera i Ng (2008). En un experiment d’actituds lingüístiques, els autors detecten que sonar “massa català” –i també sonar “massa castellà”– comporta sancions dels avaluadors amb independència de la llengua parlada, català o castellà, i també de la llengua familiar de l’avaluador, perquè s’interpreten com un indicatiu de la poca disponibilitat a convergir a la tria preferida de l’interlocutor. Aquest resultat encaixa també amb l’ambivalència que desprenen alguns discursos dels participants de Manlleu, que si bé d’una banda valoren l’esforç que indicia la tria d’una llengua que no es domina tant, de l’altra sancionen la interferència “excessiva” de la primera llengua, en forma d’avaluacions negatives explícites i previsiblement, de convergència “preventiva” dels castellanoparlants familiars al català.

Cal dir que, tot i l’existència d’aquesta varietat relativament més “autèntica”, el català es percep en certa mesura com una llengua relativament “monològica” (Pujolar 1997, 2001) o mancada de registres (Frekko 2009a). A l’entrevista MNC2-CT-a, MNC2-HCT1 apunta que “el català és aixís més:: formal, aixís més serio, sats?”. Tot i que, en la visió de MNC2-DCT2 “no: parlem un català: culte” sinó que més aviat “parlem normal, no sé com dir-ho”, per a MNC2-DCT1 aquest català “normal” és força més acostat a l’estàndard de l’aula que el castellà que parlen els castellanoparlants familiars respecte el que aprenen a l’escola. En aquest cas, destaquen l’existència d’un registre “xavacano”, “barriobajero” o “de carrer”, propi segons MNC2-DCT2 dels que “són castellans i tal”, que l’han heretat a la llar i el parlen “de tota la vida”, i que s’oposa a la varietat dels que hi han accedit a l’escola: “si l’has estudiat pues parles diferents, sats?”, d’acord amb MNC2-HCT1. En altres entrevistes, sostenen que aquesta varietat més “autèntica” del castellà té un origen “andalús”. A MNP1-CS-b, per exemple, MNP1-DCS5 identifica tres grans varietats del castellà: una de “normal”, una de “super catalán” i una altra, finalment, de “super: {(èmfasi) choni} ¿sabe?”,

súper:: ... ntx andaluz”. Tot i que els participants a l’entrevista no s’alineen amb un estil “xoní”, “quillo” o “caní”, tots es reconeixen a grans trets com a parlants d’una varietat “andalusa” del castellà. MNP1-HCS4, per exemple, sosté que el fa servir “cuando hablo en mi casa” i “con lo<sup>h</sup> amigo<sup>h</sup>”. El següent extracte, que reflecteix com construeixen aquesta varietat “andalusa”, és rellevant per dos motius: en primer lloc, perquè indica una certa controvèrsia sobre l’origen social i l’espai d’accés a aquesta varietat, que per a uns participants es produeix més aviat a la llar i per a altres es pot “enganxar” a partir de l’ús amb iguals; en segon lloc, perquè apunta a una ambivalència valorativa d’aquesta varietat, que d’una banda confereix autoritat en l’ús del castellà però de l’altra es percep com una parla “incorrecta”.

Extracte 10.25. Entrevista MNP1-CS-b (tres xiques i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: llavors la gent que parla així més andalús és perquè: té familia andalusa [1 o:]  
MNP1-HCS4: [1 sí]  
MNP1-DCS3: [1 sí]  
MNP1-DCS4: [2 sí]
- 5 MNP1-DCS5: [2 sí,] [3 porque de]  
MNP1-DCS3: [3 segur]  
MNP1-HCS4: [3 o perquè va] amb amics: m: que:  
MNP1-DCS5: yo creo que e<sup>h</sup> porque ya  
MNP1-DCS4: [no:]
- 10 MNP1-DCS5: [de<sup>h</sup> de] pequeño<sup>h</sup>  
MNP1-DCS4: [sí]  
MNP1-DCS5: [cómo en] su casa han habla(d)o: ntx en ese idioma o su<sup>h</sup> padre<sup>h</sup> ya son así: pue<sup>h</sup> ya,  
yo creo que:  
ENT: mhm
- 15 MNP1-DCS4: [te sale solo]  
ENT: [(a MNP1-HCS4)] però tu dius que per exemple] si hi ha amics: si tens amics que parlin així:  
[hi ha gent que intenta:]  
MNP1-HCS4: [claro, el acento se pega,] {(a) el acento se pega}  
MNP1-DCS5: no t-
- 20 MNP1-HCS4: ((a MNP1-DCS5)) no, {(fort) no}  
MNP1-DCS5: sí:  
MNP1-HCS4: [yo:]  
MNP1-DCS5: [pue<sup>h</sup> yo:] yo voy con la ((cognom xica 20)): con to(d)a<sup>h</sup> esa<sup>h</sup> y son: súper catalana<sup>h</sup>  
MNP1-HCS4: ntx
- 25 MNP1-DCS5: y a mí [no se me pega]  
MNP1-HCS4: [pero no e<sup>h</sup>] lo mi<sup>h</sup>mo, m- mira, yo vivía con mi padre y me fui a vivi(r) un tiempo a  
casa mi abuela y no vea<sup>h</sup> cómo se me pegó el acento andalu<sup>h</sup> de mi abuela, y ahora  
MNP1-DCS5: [ya]  
MNP1-HCS4: [vuelvo a] vivir en casa de mi padre y: hablo bien, tío, [hablo:]
- 30 MNP1-DCS5: [ya, normal] ... ya ya  
ENT: @ ((a MNP1-HCS4)) {(a) no,} [que l’andalús no es parlar bé?, o:]  
MNP1-DCS5: [a] {(a) no e<sup>h</sup> que hable<sup>h</sup> mal a] no: @ ya,} [ntx]  
MNP1-DCS4: [sí:] pero te come<sup>h</sup> la<sup>h</sup> letra<sup>h</sup>  
MNP1-HCS4: ya:
- 35 MNP1-DCS5: [e<sup>h</sup> diferente]  
MNP1-DCS4: [y hay cosa<sup>h</sup> que aquí] está mal  
MNP1-DCS3: sí  
MNP1-DCS4: [dicho]  
MNP1-DCS5: [sí,] e<sup>h</sup> diferente
- 40 MNP1-HCS4: ¿cómo e<sup>h</sup>tá?, aburri(d)o  
MNP1-DCS5: @ [1 @@@]  
MNP1-DCS3: [1 @@@]  
MNP1-DCS4: [1 @@@]  
MNP1-HCS4: [1 @@@]
- 45 MNP1-DCS5: sí  
MNP1-HCS4: aburrido: normal ...
-

Aquesta representació del castellà amb trets “andalusos” troba ressons en altres entrevistes amb castellanoparlants familiars.. A MNC1-CS tots tres participants consideren que el castellà que parlen és “més andalús”, tal com ho expressa MNC1-DBI1. MNC1-DCS1 s'autocategoritza com a “andalusa” i presenta l'ús d'aquesta varietat com una qüestió d'espontaneïtat quan explica que “quan ets andalusa et surten paraules: no sé [...] {( @ ) a mi em surten} paraules molt rares”, que apunta de nou a la percepció d'aquesta varietat com a “desviada”. D'acord amb MNC1-HCS1, l'autoritat en l'ús d'aquesta varietat deriva de l'heretatge a la llar: la gent que la parla ho fa “perquè els seus pares són andalusos”, una idea amb què coincideix MNC1-DBI1 i, parcialment, MNC1-DCS1, que diu “sí: solen ser”.

Tot i que no ho desenvolupa més, aquesta apreciació de MNC1-DCS1 pot guardar relació amb els processos d'apropiació més o menys intencional de trets d'aquesta varietat per a escenificar una identitat social “cani” o “xoní”, que tractaré amb més deteniment després. Deixeu-me dir ara, però, que l'ús d'aquesta varietat s'associa en el cas dels “canis” al posicionament en rols castellanoparlants mantenidors. En conseqüència, el seu ús pot indicar una falta de disponibilitat per a l'ús del català en trobades exolingües, de la mateixa manera que ho feia, com hem vist, un accent “massa autèntic” del català. En relació amb això, cal dir que la majoria de participants castellanoparlants familiars es desalineen no només de la identitat “cani” i “xoní” sinó també dels rols mantenidors que indica l'ús del castellà amb trets “andalusos” per part d'aquest tipus de personatge social. Tot plegat incrementa l'ambivalència que desprén l'avaluació d'aquesta varietat entre els castellanoparlants familiars que l'han heretat a la llar. Si bé, d'una banda, esdevé un índex de l'autenticitat i l'autoritat que deriva de l'heretatge a la llar, en contrast amb el castellà inautèntic dels catalanoparlants familiars, de l'altra apareix com una varietat “desviada” i poc correcta que, a més, pot assenyalar la pertinença a un grup, el dels “quillos”, “canis” i “xonis”, del qual la majoria es desalineja obertament.

Si l'avaluació que en fan els castellanoparlants familiars tendeix com hem vist a una certa ambivalència, en el cas dels catalanoparlants familiars es produeix una clara devaluació d'aquestes varietats no només en la mesura que es desvien de l'estàndard sinó també que s'associen a posicionaments mantenidors. Els participants a MNC1-CT-a són particularment explícits en l'avaluació d'aquesta varietat.

**Extracte 10.26. Entrevista MNC1-CT-a (una xica i tres xics, catalanoparlants inicials)**

- 
- 1 MNC1-HCT3: és que el castellà: @ {( @ ) depèn d'a on l'escoles:} ... [pf:: els xarnegos d'Andalusia:]  
MNC1-HCT1: [i casi: ens obliguen a: {(??) fer-lo servir}]  
MNC1-HCT3: és un castellà molt lleig  
MNC1-DCT1: [1 ((mira MNC1-HCT3)) home:]
- 5 MNC1-HCT1: [1 @ @]  
MNC1-HCT3: [1 xx el castellà] central: més maco que el:  
ENT: ja, us agrada més el castellà diguem:  
MNC1-HCT3: sí, si hagués de triar: més el central que el de:  
ENT: que l'andalús::
- 10 MNC1-HCT2: [mhm]
-

MNC1-HCT3, l'únic participant que esmenta la categoria “xarnego”, considera la varietat en qüestió “molt lletja” –en un altre moment, MNC1-HCT1 el qualifica com a “més tirat”– en comparança amb un “castellà central: més maco”. Noteu que MNC1-HCT1 relaciona el desplegament d'aquesta varietat amb la percepció d'una “obligació” de parlar en castellà, un símptoma més de l'associació íntima entre l'ús d'aquesta varietat i l'escenificació de rols castellanoparlants mantenidors. En una altra entrevista amb catalanoparlants familiars, MNC2-CT-a, també avaluen negativament una altra varietat marcada del castellà, en aquest cas la que parla el xic d'origen colombià de qui he parlat adés. MNC2-HCT1 explica que, quan parla castellà, “prou feina tens a entendre'l a ell parlant castellà [...] perquè parla així raro i no x no pronuncia ni res”, una visió compartida per MNC2-DCT1 que tot i això matisa: “bueno raro, no sé, suposo que serà normal per a ell, però nosaltres [...] no hi estem acostumats”. Una varietat que, de nou, apareix vinculada a l'escenificació d'un rol castellanoparlant mantenidor. En aquest sentit, i de la mateixa manera que hem vist adés en el cas dels accents “massa autèntics” del català, també el catalanoparlants familiars avaluen negativament les varietats “massa autèntiques” del castellà, en la mesura que se'n pot inferir poca disponibilitat per a l'ús del català.

El panorama que he anat descrivint apunta que, en aquest marc de clar predomini del català i en què, en general, es consolida el manteniment del català entre catalanoparlants i alguns bilingües familiars i es generalitzen els rols convergents entre els castellanoparlants familiars i els al·loglots, el castellà apareix en certa mesura tenyit de característiques pròpies del que Woolard (2008a, 2008b, 2016: 21-38) anomena llengües *autèntiques*. Com veurem, d'una banda això es manifesta en una certa limitació, no categòrica, del castellà a les relacions endolingües entre castellanoparlants familiars. De l'altra, en el fet que cal posseir una determinada varietat del castellà, generalment heretada a la llar, per a ser reconegut com a parlant plenament legítim del castellà en la socialització amb iguals. En aquest marc, el català apareix en canvi amb propietats de les llengües *anònimes*, legitimades per a l'ús públic més enllà dels seus parlants nadius, però també com una varietat relativament uniforme i monològica i en la qual es relativitza la importància dels *accents de segona llengua*, en la mesura que vehicula la majoria de relacions exolingües i que, amb l'ús, els castellanoparlants familiars poden *passar* amb més facilitat com a parlants nadius que no a l'inrevés.

Com veurem, a Castelló aquestes posicions s'inverteixen per complet: és el castellà que vehicula les relacions exolingües, i en general només els catalanoparlants familiars que han heretat una varietat “autèntica” del català apareixen com a parlants autoritzats. Tanmateix, no es pot perdre de vista l'existència d'una clara asimetria entre aquestes dues situacions. A pesar del predomini demolingüístic dels catalanoparlants i de la construcció del castellà com una llengua d'ús bàsicament endolingüe, com a llengua establerta i “comuna” de l'Estat tots els adolescents entrevistats tenen consciència que l'han de saber i que, en major o menor

mesura, han de ser capaços d'activar-ne l'ús. També són conscients de la minorització dels catalanoparlants en altres indrets de Catalunya, i del fet que hi ha parlants sense habilitats actives en català però que aquesta situació no es dona a la inversa. Així ho dona a entendre MNC1-DAL2, bilingüe inicial àrab-amazic, quan explica que “home és que hi ha persones que parlen castellà [...] aquí a Catalunya hi ha gent que parla castellà i que no l'entén ni el parla [...] i que viuen aquí a Catalunya”. A més, a pesar que existeixen resistències a l'ús del castellà entre els catalanoparlants familiars de Manlleu, només hi ha una participant que afirma que no parla l'*altra* llengua sota cap concepte, i és una castellanoparlant familiar, MNP1-DCS4. A Castelló, en canvi, no hi ha cap catalanoparlant de la mostra que es posicione en un rol mantenidor, i la majoria de castellanoparlants familiars perceben el català com a propietat d'un subgrup dels castellanencs a què, per definició, ni els pertoca ni s'espera que participen.

### 10.2.2. Atribució d'identitat lingüística i rols sociolingüístics a Manlleu

Com he anat apuntant, el català es troba plenament consolidat com a llengua d'ús endolingüe, entre catalanoparlants familiars, i a més vehicula bona part de les relacions exolingües, entre adolescents catalanoparlants, castellanoparlants i al·loglots familiars de la localitat. Això, és clar, possibilita l'escenificació de rols catalanoparlants mantenidors entre catalanoparlants familiars i apunta a la consolidació del català com a tria no marcada, especialment a MNC1 i MNC2. En aquest marc, hi ha alguns castellanoparlants familiars que podrien adoptar –o haver adoptat en el passat– rols catalanoparlants convergents, amb una tria per defecte del català en l'espai públic que hauria obert la porta a la consolidació d'usos endolingües del català entre castellanoparlants familiars. En canvi, n'hi ha d'altres que apliquen mecanismes més o menys indirectes d'atribució d'identitat lingüística que permeten el reconeixement d'altres castellanoparlants sense exposar-se al “risc” d'una tria marcada del castellà. La tendència a l'ús del català en relacions endolingües és encara més pronunciada entre els amazigòfons i els arabòfons de la mostra, com anirem veient. Cal dir que, tot i que en aquest marc tant el castellà com les llengües immigrants apareixen en certa mesura com a llengües de grup, ocupen això no obstant posicions clarament asimètriques i, de fet, en la visió d'alguns participants el castellà es presenta *alhora* com una llengua anònima. A més, fins i tot en el context de Manlleu s'hi pot trobar un segment d'adolescents que adopta rols castellanoparlants mantenidors, tot i que es considera un posicionament clarament marcat, com veurem.

Els catalanoparlants familiars de MNC1 parlen català de manera pràcticament exclusiva i representen el pati com un espai clarament dominat per aquesta llengua. Quan els pregunte si s'hi senten altres llengües, a banda del català, MNC1-HCT4 sosté que “algú, suposo”, hi deu parlar altres llengües, tot i que “que se senti el castellà no- normalment no”, com a molt “sents: algun magrebí, però: ((gest de negació))”. En aquest marc, tots es posicionen en un rol mantenidor. A MNC2 també representen uns usos bàsicament monolingües del

català amb companys de classe, tot i que en aquest centre es fa referència en diferents entrevistes a un estudiant d'origen colombià que adopta un rol castellanoparlant mantenidor. Com hem vist, hi ha participants com MNC2-DCT1 i MNC2-DCT2 que hi efectuen una tria divergent del català, tot i que n'hi ha d'altres com les participants de MNC2-CT-b o MNC2-HCT1 que li parlen en castellà –de fet, aquest participant adopta un rol convergent i parla castellà amb alguns jugadors del seu equip de futbol, per exemple. En alguns casos, doncs, l'adopció d'un rol catalanoparlant mantenidor apareix simplement com a conseqüència de la convergència prèvia dels interlocutors castellanoparlants. En el següent extracte, les participants de MNC2-BI, bilingües familiars, sostenen que a MNC2 només parlen castellà amb l'estudiant en qüestió –s'hi fa referència com a “xic 5u”. A més, aprofiten per a avaluar de manera negativa la resistència a l'ús del castellà entre alguns companys, com l'altre participant a l'entrevista, MNC2-HCT2.

Extracte 10.27. Entrevista MNC2-BI (un xic, catalanoparlant inicial, i dues xiques, bilingües inicials català-castellà)

- 
- 1 ENT: i amb els companys, quan sou dins de classe, com: ? ... com hi parleu?  
MNC2-HCT2: [català]  
MNC2-DBI2: [amb:] català ((mira MNC2-DBI3)) menos amb {( @ ) un}  
MNC2-DBI3: {( @ ) ja:} menos amb en ((hipocorístic xic 5u))
- 5 MNC2-DBI2: ((gest d'assentiment)) en castellà  
ENT: el ((hipocorístic xic 5u)) parla castellà  
MNC2-DBI2: (((gest d'assentiment)))  
MNC2-DBI3: (((gest d'assentiment)))  
ENT: i sempre hi parleu castellà
- 10 MNC2-DBI2: [1 ((gest d'assentiment))]  
MNC2-DBI3: [1 ((gest d'assentiment))] [2 sí:]  
ENT: [2 ((a MNC2-HCT2)) tu també?]  
MNC2-HCT2: {(flux) s-}  
ENT: sí?
- 15 MNC2-HCT2: sí sí  
ENT: parleu tota la classe amb castellà amb ell?, o: ...  
MNC2-HCT2: depèn  
MNC2-DBI3: bueno:  
ENT: ((gest d'assentiment))
- 20 MNC2-DBI2: p(er)ò li costa [((toca la cama de MNC2-HCT2)) eh?]  
MNC2-DBI3: (((gest d'assentiment))) li costa molt ((mira MNC2-HCT2)) @ [1 {( @ ) eh, tio?}]  
MNC2-DBI2: [1 @ @ @]  
MNC2-HCT2: [1 ((gest d'assentiment))]  
MNC2-DBI3: ((a MNC2-HCT2)) {( @ ) tu i el castellà}
- 25 MNC2-HCT2: {(flux) no passa res}
- 

Com he comentat adés, MNC2-DBI2 i MNC2-DBI3 s'identifiquen més amb el castellà i expliquen que, fora del centre, parlen castellà “depèn amb qui”, segons MNC2-DBI2, en la visió de MNC2-DBI3 “amb bastants amics”. Tanmateix, el català es manté afermat en les relacions ja establertes al centre, i tot i que MNC2-DBI3 ha intentat incorporar l'ús del castellà amb algun company castellanoparlant familiar, no ho han aconseguit: “jo m'ho he plantejat, amb l'((nom MNC2-HCS2)) un cop vam dir, ara parlarem en castellà no sé què [...] però al final no [...] perquè: tio ... costa molt canviar” i més endavant afirma que “si m'haguessin parlat amb castellà des de P3 per mi molt millor”. Com mostra el següent extracte, fins i tot en aquests casos en què mostren una preferència per l'ús del castellà no

es posicionen clarament en un rol castellanoparlant, i sobretot MNC2-DBI2 sembla reticent a efectuar una tria marcada sense abans haver categoritzat l'interlocutor com a castellanoparlant –tot i que, en ocasions, es refien de l'aparença física com a indici.

Extracte 10.28. Entrevista MNC2-BI (un xic, catalanoparlant inicial, i dues xiques, bilingües inicials català-castellà)

- 
- 1 ENT: i a la gent que coneixeu de nou?, intenteu: com:?  
MNC2-DBI3: bueno, [s-]  
ENT: [com] comenceu a parlar, amb ... [1 amb la gent] [2 que coneixeu de nou?]  
MNC2-DBI3: [1 amb castellà]
- 5 MNC2-DBI2: [2 jo depèn: de com em vinguin] a xerrar, si em vénen a xerrar en castellà en castellà ... si no en [català]  
ENT: [mhm] i si haguéssiu de començar vosaltres?, [com ho faríeu]  
MNC2-DBI3: [en castellà]  
MNC2-DBI2: m:: depèn ... [de com {( @ ) el vegi} @ @]
- 10 MNC2-DBI3: [bueno, és que: li miro] la cara: i [dic]  
MNC2-DBI2: [sí]  
MNC2-DBI3: aquest fa pinta de parlar [1 {( @ ) amb no sé] [2 què]  
MNC2-DBI2: [1 {( @ ) sí} @] [2 @]  
MNC2-HCT2: [2 sí]
- 15 ENT: ja, per la cara ho veieu, no?  
MNC2-DBI2: [mhm]  
MNC2-DBI3: [sí]  
MNC2-HCT2: sí ...  
ENT: molt bé  
MNC2-DBI2: @
- 

Per als catalanoparlants familiars escolaritzats a MNP1, trobar-se en un entorn amb més presència de castellanoparlants familiars podria afavorir en major mesura el posicionament en rols convergents. Sembla, però, que el manteniment del català és força consistent llevat que es troben amb un interlocutor que manté el castellà. MNP1-HCT1 sosté en aquest sentit que “s- és algú que parla sempre castellà pos li parles castellà, i ja està”. Tant en el cas de MNP1-HCT1 com de MNP1-HCT3 la incorporació d’usos limitats del castellà representa un canvi respecte els usos pràcticament monolingües a l’escola primària CEIP2. Com observa MNP1-HCT3: “jo sempre parlava català [...] i des de que vinc aquí sempre a vegades parlo castellà”. És important retenir que MNP1 capta l’alumnat de dues escoles clarament diferenciades pel que fa a la condició lingüística: molt favorable al castellà en el cas de CEIP1, molt favorable al català en el cas de CEIP2. Una diferència clarament visible en els discursos dels estudiants. A l’entrevista MNP1-CT mateix, MNP1-HBI1 explica que “el ((nom CEIP1)) era {(èmfasi) molt} castellà, molt” i MNP1-HCT3 replica que “el ((nom abreujat CEIP2)) era molt català”, segons MNP1-HCT1 “és que: castellà casi bé no parlaven”. En conseqüència, els participants de MNP1 descriuen trajectòries oposades de castellanització i sobretot de catalanització parcial dels usos amb iguals en funció de l’escola de provinença.

Hi ha altres espais, fora dels centres, en què també els catalanoparlants familiars de MNC1 i MNC2 es troben amb més castellanoparlants familiars i que afavoreixen l’adopció de rols convergents, com per exemple els equips de futbol de MNC2-HCT1 i MNC1-HCT5. Com hem vist, aquest últim s’autocategoritza com a catalanoparlant inicial a l’enquesta però és



descendent d'una parella lingüísticament mixta i parla català i castellà amb progenitors. Explica que “jo: a futbol amb els companys: amb alguns amb català ... i: a vegades amb castellà”, quan “em comencen a parlar amb: ells amb castellà”. En la seua visió, parlar castellà és preferible a efectuar una tria divergent que considera marcada i que el fa sentir-se “una mica: inquiet, no sé, si em parlen amb castellà i jo responc amb català ... n- no em: no em sento: bé, saps?, [...] he de respondre: amb la mateixa llengua”.

De la seua banda, els castellanoparlants familiars de MNP1 afirmen que els seus grups d'iguals es mantenen com a espais predominantment castellanoparlants però, tot i amb això, es posicionen en rols convergents i parlen català amb la gent que se'ls hi adreça. MNP1-HCS4, entre altres, afirma que “depèn, si el- si els companys són catalans {( @ ) ca- en català, } si són castellans” en castellà. En aquest centre, l'existència de grups d'iguals més catalanoparlants i més castellanoparlants és bàsicament una conseqüència de la separació prèvia de les xarxes de l'alumnat provinent de CEIP1, de majoria castellanoparlant, i de CEIP2, de majoria catalanoparlant. MNP1-DCS5, per exemple, apunta que “lo<sup>h</sup> que vienen del ((nom abreujat CEIP2))” parlen “en catalán y lo<sup>h</sup> que vienen del ((nom CEIP1)) castellano”. La coincidència d'alumnat d'aquests dos centres en un espai amb majories lingüístiques poc decantades com MNP1 afavoreix, d'una banda, la incorporació del català per als castellanoparlants familiars provinents de CEIP1; de l'altra, habilita l'escenificació d'una posició de subjecte més castellanoparlant a alguns castellanoparlants familiars provinents de CEIP2. Així ho mostra el següent extracte.

Extracte 10.29. Entrevista MNP1-CS-b (tres xiques i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: ((a MNP1-DCS4)) tu anaves a- al ((nom abreujat CEIP2))  
MNP1-DCS4: sí... y todos hablaban [en catalán]  
MNP1-HCS4: [yo no]  
MNP1-DCS4: era la única que hablaba en castellano, y me tuve que:
- 5 ENT: mhm  
MNP1-HCS4: jo quan:  
MNP1-DCS5: que e<sup>h</sup>pabilar  
MNP1-DCS4: [({ @ ) que espavilar}]  
MNP1-HCS4: [jo no, jo] quan anava a l'altre col·le: a- parlava més castellà que ara, perquè tots
- 10 eren: tots els meus amics són: parlen castellà [i tot]  
MNP1-DCS3: [mhm]  
ENT: mhm  
MNP1-HCS4: però ara com ens hem juntat dues escoles: bueno ara, fa temps ...
- 

En canvi, l'escolarització dels castellanoparlants familiars de MNC1 es caracteritza per la continuïtat en el mateix centre, de clara majoria catalanoparlant. A l'entrevista MNC1-CS només MNC1-DCS1 manté un grup d'iguals predominantment castellanoparlant al centre, tot i que es posiciona igualment en un rol convergent. Amb companys de classe hi parla “català i castellà”, tot i que el català el parla “amb les de les altres classes” i “amb les meves amigues parlo castellà [...] perquè: no sé, (a)nem a fora de l'escola, i: estem acostumades a anar amb gent castellana”. Insisteix però que “català també si vaig amb algú”. En aquest sentit, els rols convergents tornen a emergir com a opció no marcada per als castellanoparlants familiars de MNC1 i també de MNC2: en aquest centre, MNC2-HCS2



afirma que la seua tria “depèn de la persona, sempre és depen- deponent de la persona, sí: a mi una persona em parla castellà jo li parlaré castellà, si em parlen en català li parlaré català”. Hi ha però algunes poques excepcions, com veurem més endavant.

Fora dels centres, els castellanoparlants familiars participen en grups d'iguals amb barreja de catalanoparlants i castellanoparlants, en què donen a entendre que l'ús del castellà es limita a les relacions endolingües. A l'entrevista MNP1-CS-a, MNP1-DCS1 explica que amb la seua colla hi parla sobretot “castellà @ bueno ntx, e: com és la colla de sempre: català i castellà”. MNP1-HCS2 especifica que aquesta tria “depèn de l'amic, perquè com al grup hi ha de tot?” i en la mateixa línia MNP1-HCS1 observa que “jo depèn amb quin amic català: depèn amb qui: [...] xerro castellà?”. A MNP1-CS-b, en canvi, MNP1-HCS4 explica que la seua colla es manté relativament homogènia i hi predomina el castellà, tot i que admet que “quan surto: a La Suite o a algun lloc” parla català “amb l'altra gent”. Com veurem, la pertinença a un grup d'iguals com el de MNP1-HCS4, que efectua una tria audible del castellà per a persones situades en una posició d'espectador, pot facilitar el reconeixement i la categorització dels membres del grup com a castellanoparlants, i habilitar així algunes tries “segures” del castellà per a adreçar-s'hi. De la seua banda, MNC1-HCS1, que amb els companys de MNC1 només hi parla català, explica que amb el seu grup d'iguals de fora, a què es refereix com “els amics”, “com que els seus pares i això són castellans: i sempre xerren en castellà xerro en castellà”, tot i que sovint també s'ajunta amb la gent de MNC1 i “si vaig amb els del col·le: sempre xerro català, com aquí”.

En aquest marc, en què el castellà es percep en certa mesura com una tria marcada fora de les relacions endolingües –és a dir, amb interlocutors coneguts i categoritzats prèviament com a castellanoparlants– hi ha alguns castellanoparlants familiars que es posicionen en rols catalanoparlants. Això significa que trien el català per a adreçar-se a nous interlocutors, tot i que amb una hipotètica convergència al castellà en cas que els responguen en aquesta llengua. En alguns casos, el posicionament en un rol catalanoparlant és limitat i més aviat situacional, en funció del lloc i el tipus d'interlocutor: MNP1-HCS4 explica que “depèn, on sigui” hi parla català o castellà ja d'entrada, per exemple “quan entro a una botiga o algo: sí, en català”. En canvi, els participants a MNP1-CS-a generalitzen aquest posicionament, i expliquen la tria per defecte del català com a resultat de l'adaptació a la llengua que perceben com a més legitimada en el territori.

Extracte 10.30. Entrevista MNP1-CS-a (dues xiques i tres xics, castellanoparlants familiars)

- 
- 1 ENT: i vosaltres quan comenceu?, si no coneixeu a una persona com:? ...  
MNP1-DCS1: [s-]  
MNP1-HCS3: [jo] normalment [en català]  
MNP1-HCS1: [depèn]
- 5 MNP1-DCS1: sí, jo també, [és més, com més:]  
MNP1-HCS3: [com estem aquí:]  
MNP1-HCS2: sí  
MNP1-HCS3: a Catalunya i tot això  
MNP1-DCS1: sí:
- 10 MNP1-HCS3: la [llengua:]
-

---

	MNP1-HCS2: [ja entres] amb català, però ((s'encongeix d'espatlles)) si: després et contesta amb castellà: [pues ((s'encongeix d'espatlles))]
	MNP1-DCS1: [{{(@) po <sup>h</sup> vale} @@]
	ENT: tornes a canviar
15	MNP1-HCS2: [mhm]
	MNP1-HCS3: [@]

---

L'adopció de rols catalanoparlants entre castellanoparlants familiars obri la porta a l'aparició d'usos endolingües del català. En efecte, en adaptar-se a la tria que perceben com a no marcada, i donat que com hem vist molts castellanoparlants familiars poden passar per parlants nadius del català, els potencials interlocutors no disposen d'orientacions sobre el seu origen lingüístic i/o la seua preferència per l'ús castellà –en cas que ho preferisquen, és clar. De fet, el següent extracte mostra com MNC2-HCS1 més aviat desproblematitza aquests usos endolingües del català amb MNC2-HCS2 que, a més, una vegada establerts costa de modificar.

Extracte 10.31. Entrevista MNC2-CS (una xica i dos xics, castellanoparlants inicials)

---

1	MNC2-HCS1: depèn com els coneixis MNC2-HCS2: sí, depèn ... la confiança, sobretot, si tens molta confiança doncs ja: ENT: mhm? MNC2-HCS2: castellà: ... sinó: doncs català
5	MNC2-DCS1: @ ((mira ENT)) ENT: és a dir [sí u-, si us co-] MNC2-HCS1: [ntx però això és depèn de] com els coneixis, {{(??) mira} jo xerro en castellà ((s'assenyala ell mateix)) ell també ((assenyala MNC2-HCS2)) però entre nosaltres ((assenyala alternativament MNC2-HCS2 i ell mateix)) {{(@) sempre xarrem} [1 en català]
10	MNC2-HCS2: [1 ja,] [2 sí] ENT: [2 clar,] perquè ja us heu conegut: MNC2-HCS1: sí ENT: és a dir depèn de com coneixes a una persona: MNC2-HCS1: [(((gest d'assentiment)))]
15	MNC2-HCS2: [sí, és, més que res] perquè des del principi: portem parlant català i costa: ENT: [ja] MNC2-HCS2: [canviar] ...

---

Noteu, a més, la referència de MNC-HCS2 a la “confiança”, que com veurem en l'anàlisi de Castelló –on apareix en referència a l'ús endolingüe del català entre catalanoparlants familiars– es pot interpretar en un doble vessant. D'una banda, indica una percepció del castellà com a tria marcada, que fa que el seu ús requereixca un cert grau de coneixement previ que garantisca la “seguretat” de la tria. De l'altra, apunta que l'ús del castellà en aquestes situacions crea un cert sentit de proximitat i semblança entre els parlants, i a més habilita els adolescents que s'identifiquen més amb el castellà a desplegar una posició de subjecte coherent amb el que perceben com el seu *jo autèntic*, que no expressen de la mateixa manera en el marc de relacions exolingües en què *han de* parlar, en aquest cas, el català.

És la preferència per l'ús del castellà d'alguns castellanoparlants familiars el que explica que alguns d'ells, tot i que no es posicionen clarament en un rol castellanoparlant i que no trien de manera consistent el castellà per a adreçar-se a nous interlocutors, apliquen això no

obstant diferents tècniques més o menys indirectes d'atribució d'identitat lingüística per a evitar l'ús endolingüe del català, tot assegurant-se prèviament que l'interlocutor és també castellanoparlant. És per això que, com he fet a Mataró i com veurem a Castelló en el cas dels catalanoparlants familiars, parle del posicionament en rols “camuflats”, en aquest cas, castellanoparlants. Una de les tècniques més efectives és, com ja he esmentat, l'observació del capteniment lingüístic del potencial interlocutor des d'una posició d'espectador, un mecanisme d'atribució d'identitat lingüística sobre el qual ha cridat l'atenció Woolard (2007). Aquest procediment podria estar guanyant pes en un marc com el de Manlleu, en què s'imposa el català com a tria no marcada i en què la majoria de castellanoparlants familiars poden passar amb relativa facilitat com a catalanoparlants nadius, i en què per tant la informació sobre l'origen lingüístic dels interlocutors, de què en general no disposem a l'hora d'iniciar una nova relació, resulta poc accessible a partir de pistes com un hipotètic *accent de segona llengua*. La importància d'aquest mecanisme d'atribució d'identitat lingüística es pot constatar en el cas de la categorització “errònia” de MNP1-HCT2 com a castellanoparlant familiar, a què ja he fet referència, a partir del seu ús audible del castellà amb iguals. MNC2-HCS2 també en reflecteix l'efectivitat quan explica que, fora del centre, “si surts amb: una persona que parla castellà: tu ja: vas parlant amb ell castellà i ja et ve- i com veuen que parles castellà: et parlen en castellà”.

D'altra banda, els *accents de segona llengua* podrien jugar un cert paper però no tant en el reconeixement dels castellanoparlants familiars que escenifiquen un rol catalanoparlant, i doncs en la prevenció de l'ús endolingüe del català en aquests casos, sinó més aviat com un mecanisme de reconeixement dels catalanoparlants o els castellanoparlants familiars que escenifiquen un rol convergent i parlen l'*altra* llengua en una interacció exolingüe, a pesar de tenir-hi un accent més o menys marcat. Cal dir que, en coherència amb el que hem vist en l'anterior apartat, i com a resultat de la poca visibilitat dels accents de segona llengua en català, això deu resultar sobretot en la convergència dels castellanoparlants familiars al català. Amb tot, també trobem la tendència contrària. MNC2-HCT1, que se situa en un rol catalanoparlant convergent, explica que al seu equip de futbol “si tens un: que a vegades: parlant, pues: t'enganxes a parlar castellà, sats?, perquè et parla amb castellà i amb català barrejat, pos t'enganxes”.

Finalment, hi ha tres participants, MNP1-DCS5, MNC2-DBI2 i MNC2-DCS1, que en entrevistes diferents fan referència a l'obertura vocàlica de la salutació “hola” com un mecanisme més o menys subtil per a reconèixer la tria preferida de l'interlocutor. Per exemple, MNP1-DCS5 explica que “poder dic, hola: /'ola/} {(L2) y: depende co- el acento que me digan hola (/ola/) o hola (/ola/), pue<sup>h</sup> [...] ya se: no- nota, sí}”. Aquesta estratègia presenta certs avantatges en un marc en què la tria del castellà es veu com a marcada i en què, tot i la preferència per l'ús del castellà, les participants estan efectivament disposades a interactuar en català. D'una banda, la salutació “hola” és força ambigua des del punt de vista lingüístic i la preferència per una llengua o l'altra s'hi expressa de manera força subtil,

només a partir de l'obertura vocàlica. Aquesta perceptibilitat limitada ofereix un marge ampli a un hipotètic interlocutor catalanoparlant per a ignorar aquest indicador de preferència pel castellà, d'una manera menys amenaçadora per a la seua imatge que no ho seria una tria divergent a un ús més consistent del castellà. En un sentit similar, aquesta mena d'intercanvis breus i relativament ambigus des del punt de vista lingüístic poden funcionar com una invitació perquè siga l'interlocutor el que definisca la llengua de l'intercanvi. Més enllà d'aquestes tries temptatives, hi ha certs elements de l'aspecte físic, la manera de vestir o el pentinat que poden ser també indicadors de la tria preferida del nou interlocutor. MNC2-DCS1, que també esmenta la “tècnica de l'hola”, explica a més que “a vegades veus així: algú que dius oh: que català, o algú que dius oh: q- que castellà”. L'escenificació d'una identitat “cani” o “xoni” a partir del pentinat i la vestimenta, per exemple, és un indicador força fiable de la possibilitat d'una tria “segura” del castellà.

Amb tot, cal dir que aquesta tendència a evitar la tria marcada del castellà i a posicionar-se en rols catalanoparlants o castellanoparlants “camuflats” en espais fortament catalanitzats, com ara MNC1 i MNC2, podrien estar en procés de canvi si ens atenem a la visió dels participants de MNC2-CS. En aquesta entrevista representen la infantesa com una etapa marcada per una compartimentació més o menys rígida dels usos a la llar i a l'escola: MNC2-HCS2 explica que, quan era més menut, parlar castellà amb els companys de classe “mai se m'havia passat pel cap ... saps?, sempre tenia el c- el costum de: a casa castellà: al col·le català”. Aquesta separació estricta s'hauria assuaujat sobretot a partir de l'arribada de l'estudiant d'origen colombià de qui ja he parlat. Tot i que MNC2-HCS2 afirma que el seu posicionament ha canviat però “{(@) no sé per què,} en sèrio”, MNC2-HCS1 apunta que una clau podria ser l'arribada d'“un noi que és de Colòmbia”. En posicionar-se en un rol castellanoparlant mantenidor quan arriba al centre, aquest estudiant estableix un model de comportament alternatiu clarament visible, i pot haver afavorit una certa desinhibició de la tria del castellà que els participants relacionen, també, amb una relativització de la influència del marcatge d'aquesta tria sobre el seu comportament.

Extracte 10.32. Entrevista MNC2-CS (una xica i dos xics, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 MNC2-DCS1: jo penso que: bueno, abans el català era com més important per mi, perquè era més: has nascut a Catalunya, tothom parla amb català: he de parlar en català, però ara és més: [parlo el que vull i quan vull]  
MNC2-HCS2: [sí, és com allò que diuen:] ... de: si: ho fan tots, tu també @ ((s'encongeix  
5 d'espatlles)) ara no, ara vas més: a la teva bola  
ENT: teniu més criteri  
MNC2-DCS1: mhm  
MNC2-HCS2: sí  
ENT: criteri propi diguem ...  
10 MNC2-HCS1: pse ...  
ENT: quan fèieu sisè no:: ((mira MNC2-HCS1)) [ @ ]  
MNC2-HCS1: [ @ ] però és que jo sempre he sigut així, no he canviat tampoc en aquests aspectes  
ENT: ja ...  
MNC2-HCS2: aquí era molt: també tipo: la pressió de grup ... de: se'n podria dir  
15 MNC2-DCS1: de que si apareixies a sisè i et posaves a parlar castellà amb algú, se't quedava:  
[què fas?]  
MNC2-HCS2: [se't quedava tot] déu allà:: mirant
-

Tot i que el manteniment de les tries ja establertes fa que es mantinguin els usos endolingües del català entre castellanoparlants familiars del centre, i que tots tres es posicionen clarament en un rol convergent, els participants de MNC2-CS entenen el seu moviment cap a un rol (més) castellanoparlant com a fruit de la superació de la pressió grupal característica de l'adolescència, que els permet (començar a) escenificar una posició de subjecte més coherent amb el que perceben com el seu *auténtic jo* però, sobretot, emfasitzar la seua llibertat de tria –“parlo el que vull i quan vull”. Aquesta desinhibició de la tria del castellà es manifesta de manera més clara en el cas de dues estudiants que no només es posicionen en rols castellanoparlants sinó que ho fan en un rol mantenidor. En concret, es tracta de MNP1-DCS2 i MNP1-DCS4. Quan a MNP1-CS-b els participants expliquen el seu posicionament en rols convergents, MNP1-DCS4 afirma per contra que ella només parla castellà.

Extracte 10.33. Entrevista MNP1-CS-b (tres xiques i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 MNP1-DCS4: {( @ ) pues yo no } @ {( ( @ ) yo a todo el mundo en castellano ) }  
MNP1-DCS5: [ ( ( a MNP1-DCS4 ) ) bueno tú no ] ... pero algu- la mayoría sí, [ e<sup>h</sup> así ]  
MNP1-DCS3: [ mhm ]  
MNP1-HCS4: la (( nom MNP1-DCS4 )) no habla nunca en catalán
- 5 MNP1-DCS5: ya  
MNP1-HCS4: e<sup>h</sup> verda(d) e<sup>h</sup>  
MNP1-DCS4: yo no  
MNP1-DCS5: e<sup>h</sup> que la (( nom MNP1-DCS4 )) e<sup>h</sup> má<sup>h</sup> de (( nom CEIP1 )), [ 1 bueno tiene: ... pegaba: ]  
[ 2 sí: ]
- 10 MNP1-HCS4: [ 1 y- ( @ ) ya, que: no sé qué pintaba ] [ 2 en el (( nom abreujat CEIP2 )) ]  
MNP1-DCS4: [ 2 @ @ ]  
MNP1-HCS4: no sé qué hacía allí  
MNP1-DCS4: ya: @ @
- 

És remarcable que, tenint en compte aquest posicionament, d'acord amb MNP1-DCS5 i MNP1-HCS4 a MNP1-DCS4 “li pertocara” assistir a CEIP1. Aquesta dissonància es deu, és clar, a l'*esborrament* (Irvine i Gal 2000) dels perfils de castellanoparlants familiars escolaritzats a CEIP2 i de catalanoparlants familiars escolaritzats a CEIP1, que per descomptat existeixen. És encara més remarcable que, a pesar que MNP1-HCS4 es posiciona amb “la mayoría” dels qui adopten rols convergents, aparentment avalua de manera positiva el rol mantenidor de MNP1-DCS4. Com hem vist en el capítol sobre els usos a l'aula, els participants a MNP1-CS-b s'orienten reflexivament cap a una identitat castellanoparlant, tot i que no semblen disposats a pagar el preu, en forma de marcatge ideològic i identitari, d'un comportament “coherent” amb el que perceben com el seu *auténtic jo* com el de MNP1-DCS4. Que MNP1-HCS4 avalua positivament el manteniment del castellà es torna a fer evident quan MNP1-DCS5 sosté que, a pesar dels canvis en la composició del centre i de la presència de catalanoparlants fruit de la barreja amb estudiants de CEIP2, ella intenta mantenir l'ús del castellà: “yo: ... siempre castellano ... y a vece<sup>h</sup>: un poco, pero siempre”, un moment en què MNP1-HCS4 afirma “siempre f- fiel, ¿e<sup>h</sup> fiel eh?” i ella admet, rient, que sí. Tot i aquesta representació, la colla de MNP1-DCS5 inclou

participants de MNC1, és de majoria catalanoparlant i ella hi parla sobretot català: “quan sortim com, *¿de festa o por: abí?*” parla “català, jo català perquè és que: amb els meus amics casi tots parlen català”. A més, hi ha altres castellanoparlants familiars que no els avaluen positivament, aquests posicionaments. A MNP1-CS-a hi pren part l'altra participant que (afirma que) adopta un rol castellanoparlant mantenidor, MNP1-DCS2. Quan ho explica, els altres participants ho avaluen negativament i assenyalen clarament l'adopció d'un rol convergent com a posicionament no marcat en aquests casos, “per educació”.

Extracte 10.34. Entrevista MNP1-CS-a (dues xiques i tres xics, castellanoparlants familiars)

- 
- 1 ENT: i: amb els companys?, quan sou a dins de classe quina llengua hi: parleu?  
MNP1-DCS1: castellà  
MNP1-HCS3: [castellà]  
MNP1-HCS2: [{{(??) bueno,}} depèn [el company]
- 5 MNP1-HCS1: [home: depèn] el company  
MNP1-HCS3: ah, també ...  
MNP1-DCS2: no, jo en castellà sempre, si em xerren en català jo li responc castellà  
ENT: [mhm]  
MNP1-DCS1: [{{fort ue:}}] @ [@@@]
- 10 MNP1-DCS2: [@@]  
MNP1-DCS1: [{{@} vale} [@@]  
MNP1-HCS2: [ntx,] jo no tio, jo si em xerren amb català:  
MNP1-DCS1: [{{@} amb català}  
MNP1-HCS2: responc amb català, ja per [educació]
- 15 MNP1-HCS3: [sí:]  
MNP1-HCS2: si em xerren en castellà, pues: responc [en castellà]  
MNP1-HCS1: [ja,] és: depèn
- 

Cal dir que, de la mateixa manera que avaluen negativament l'adopció de rols mantenidors per part dels castellanoparlants familiars, els participants de MNP1-CS-a també ho fan amb l'adopció de rols mantenidors per part dels catalanoparlants familiars –un posicionament que, com hem vist a l'anterior apartat, qualifiquen com a fruit de l'“orgull” o de la “vergonya” per la seua expertesa limitada en castellà. A més, no es pot assumir que la incorporació d'usos del català repercutisca en una identificació amb aquesta llengua: en alguns casos, fins i tot l'adopció d'un rol catalanoparlant es pot combinar amb la consideració del català com un element més o menys alié. Aquest és el cas de MNC2-HCS1, que en un moment donat sosté que a Catalunya s'hi hauria de parlar “català, perquè: si és Catalunya: si ells ho volen xerrar en català: és la seva llengua, i el castellà perquè: vulguis o no estàs a Espanya, no pots dir: Catalunya és independent, no”, i opina que “aquestes dos: les hauria de saber tothom”. Tot i que reconeix la legitimitat del català com a llengua territorial i que afirma que tothom hauria de saber català i castellà, construeix el català més aviat com la llengua d'un subgrup dels catalans del qual es posiciona al marge amb l'ús de la tercera persona. Eren més explícits encara els participants de MNP1-CS-b, que s'identifiquen més clarament com a castellanoparlants i que presenten una visió polititzada de les seues experiències lingüístiques que lliguen amb el conflicte polític entre Catalunya i Espanya.

- 1 ENT: d'acord, i: m: aquí a Catalunya què penseu: que seria millor, que se'n parlés: una, dues: més:?  
MNP1-DCS5: a mí me [da igual]  
MNP1-HCS4: [ca<sup>h</sup>tellano,] yo hablo castellano
- 5 MNP1-DCS5: no, a mí me está bien que hablen catalán, a mí mientras<sup>h</sup> me dejen hablar [castellano]  
MNP1-DCS3: [mhm]  
MNP1-DCS5: a mí l- lo<sup>h</sup> [demá<sup>h</sup> que hablen como quieran]  
MNP1-HCS4: [bueno: a mí] también eso ... pse  
MNP1-DCS3: pero que tú los entiendas
- 10 MNP1-DCS5: [c(l)aro]  
MNP1-DCS3: [por-] porque: si te [habl- si te hablan moro o:]  
MNP1-HCS4: [ntx e<sup>h</sup> que ¿sabe<sup>h</sup> qué pasa:?,] que mi padre e<sup>h</sup> muy facha, [y:: me ha, m(e) ha meti(d)o pájaro<sup>h</sup> en la cabeza]  
MNP1-DCS5: [@@ {( @ ) mi padre también}]
- 15 MNP1-HCS4: de<sup>h</sup> de pequeño y ya:  
MNP1-DCS5: sí  
MNP1-HCS4: lo tengo assumi(d)o y:  
ENT: @  
MNP1-HCS4: ntx me gusta:
- 20 ENT: ((a MNP1-HCS4)) tu havies dit que castellà i prou ...  
MNP1-HCS4: sí  
ENT: [mhm?]  
MNP1-DCS5: [ntx] ere<sup>h</sup> súper-e<sup>h</sup>pañoli<sup>h</sup>ta ahí  
MNP1-HCS4: yo: sí, [1 yo el toro: el águila y lo que sea]
- 25 MNP1-DCS5: [1 ((es posa la mà al pit i fa salutació feixista))] [2 @@@]  
MNP1-DCS3: [2 @@@]  
MNP1-HCS4: [2 @ ((s'encongeix d'espatlles))] y el rey  
MNP1-DCS5: ntx yo también soy un poco así, pero: ... ntx a ver a mí, ntx a mí ya me gusta hablar el catalán y me siento orgullosa de ser:
- 30 MNP1-DCS3: sí  
MNP1-DCS5: de ser catalana, ¿sabe<sup>h</sup>?, [pero]  
MNP1-HCS4: [uy:] yo no  
MNP1-DCS5: pue<sup>h</sup> yo sí, pero: a m- [y me, a mí:]  
MNP1-HCS4: [@@]
- 35 MNP1-DCS5: lo que me da, no me da rabia hablar catalán: o que digan: {(L2) visca Catalunya}, a mí lo que me da rabia e<sup>h</sup> que: ... ntx se metan con E<sup>h</sup>paña, ¿pero que te han hecho algo, a tí, algo: te he hecho yo algo?  
MNP1-HCS4: [ @ {( @ ) ya:}]  
MNP1-DCS5: [que: que yo me sienta] e<sup>h</sup>pañola no quiere decir que yo te haya hecho nada a tí
- 40 flipa(d)o ...  
MNP1-HCS4: [ya]  
MNP1-DCS5: [eso] e<sup>h</sup> lo que me da rabia

D'acord amb el que explica, aquest posicionament de MNP1-DCS5 s'ha anat consolidant amb el temps: més endavant, sosté que “yo creo que ahora me he vuelto mucho más anti Cataluña” i que “de<sup>h</sup>de que voy a la ESO: me he vuelto mucho má<sup>h</sup> castella- bueno, ntx con más sentimiento e<sup>h</sup>pañol que:: que ante<sup>h</sup>”, sobretot a causa de la major visibilitat dels posicionaments independentistes: “ahora por mi<sup>h</sup> güevo<sup>h</sup> [...] voy a ser yo: má<sup>h</sup> castellana pa(ra) joderte a tí”, afirma. MNP1-HCS4, en canvi, presenta un posicionament més ideologitzat i més estable, fruit de la socialització a la llar. Amb tot, ni l'un ni l'altre no semblen disposats a situar-se en un rol castellanoparlant mantenidor que seria més coherent amb la seua posició reflexiva i que avaluen positivament en el cas de MNP1-DCS4.

Tocant finalment el posicionament dels amazigòfons i arabòfons familiars, cal dir que és divers i que sembla relacionat amb la condició lingüística dels centres. Les participants a MNC1-AL-a, escolaritzades en un centre de clara majoria catalanoparlant, expliquen que



tant amb els companys com en les activitats que duen a terme fora del centre hi parlen sobretot català; també MNC2-HAL1, escolaritzat igualment en un centre de clara majoria catalanoparlant, afirma que amb els seus companys de classe hi parla sobretot català. En aquest cas afirma que parla amazic “amb alguns marroquins, també”, tot i que no sempre o amb tots: “també xarrem català amb els am- amb els amazics [.. .] sempre ha sigut aixís”. En canvi, els usos amb iguals són força més heterogenis en el cas dels amazigòfons familiars de MNP1, com mostra el següent extracte.

Extracte 10.36. Entrevista MNP1-AL-a (tres xiques i un xic, amazigòfons inicials)

- 
- 1 ENT: al pati quina llengua:: quina llengua hi parleu, vosaltres? ... [quan sou al pati]  
MNP1-DAL3: [castellà] ... castellà ((mira MNP1-DAL1))  
MNP1-DAL1: jo el català  
MNP1-DAL2: jo: barrejat, castellà i: amazic
- 5 ENT: mhm?  
MNP1-DAL1: bueno jo normalment quan estic amb les marroquines el català però quan estic aixins amb els catalans el castellà, {(fluix) no sé per què} @  
ENT: {( @) sí?}  
MNP1-DAL1: {( @) sí} @ ...
- 10 MNP1-DAL3: ntx  
MNP1-HAL1: català i amazic, jo  
ENT: mhm  
MNP1-HAL1: mhm ((gest d'assentiment))  
ENT: ((gest a MNP1-DAL3))
- 15 MNP1-DAL3: ((gest de negació)) ca- {( @) castellà} [ @ @]  
ENT: {{{ @) castellà}} ... sí?, ((a MNP1-DAL1)) i tu quan parles amb: amb: els c- catalans [diguem?]  
MNP1-DAL1: [sí]  
ENT: parles cas- [el castellà]  
MNP1-DAL1: [el castellà,] sí ((s'encongeix d'espatlles))
- 20 ENT: però és perquè t'ho parlen ells?, o et: surt així, o com:?, [per què diries]  
MNP1-DAL1: [no sé, perquè] m'ho parlen ells i a mi també em surt @ ...  
ENT: d'acord, són ells que es p- [et parlen en castellà]  
MNP1-DAL1: [((gest d'assentiment)) sí] ...  
ENT: ((a MNP1-HAL1)) i a tu?, et, et parlen en castellà a tu o no?
- 25 MNP1-HAL1: sí, em parlen sí, però llavors els contesto amb català: [i:]:  
ENT: [ah, {(??) d'acord}]  
MNP1-HAL1: i sempre xx {( @) en castellà}
- 

Aquest extracte apunta a un cert manteniment de l'amazic en les relacions endolingües amb altres amazigòfons en el cas de MNP1-HAL1 i MNP1-DAL2, un aspecte dels usos d'aquest perfil d'estudiants de què m'ocupe en l'últim apartat. També indica, per contra, l'orientació de MNP1-DAL1 i MNP1-DAL3 cap a l'ús pràcticament exclusiu del català i el castellà. En aquest cas, no sembla que el fet d'haver estat escolaritzades a CEIP1 afavorisca necessàriament una orientació cap al castellà. En efecte, MNP1-DAL1 parla sobretot català tot i que apunta que amb els “catalans” hi parla més castellà, perquè ells s'hi adrecen així però també perquè ella es posiciona com a castellanoparlant quan hi ha d'interactuar. No s'ha de perdre de vista que en aquesta definició de “catalans” s'hi podrien comptar també els castellanoparlants familiars, que com hem vist tenen una major presència a MNP1 que als altres centres. El posicionament de MNP1-HAL1 mostra que alguns al·loglots familiars podrien escenificar també un posicionament catalanoparlant mantenedor amb estudiants autòctons que s'hi adrecen en castellà. Tanmateix, sembla que els rols prevalents entre amazigòfons i arabòfons són els convergents. Per exemple, MNP1-DAL3 representa el seu



ús del castellà i la seua preferència per aquesta llengua com una conseqüència de l'acomodació a les preferències de les seues amigues: “si les meves amigues parlen el castellà: no puc parlar-hi ara jo: {{@} en català, i dir} {(fort) què dius?, no sé què}”. També els participants a MNP1-AL-b es posicionen en rols convergents i a més estableixen una distinció entre “catalans” i “espanyols”, que abans MNP1-DAL1 subsumia en la mateixa categoria “catalans”, i que guia les tries lingüístiques: parlen català amb els “catalans” i castellà amb els “espanyols”, en funció de la tria prèvia de l’interlocutor.

Extracte 10.37. Entrevista MNP1-AL-b (tres xiques i un xic, amazigòfons inicials)

- 
- 1 ENT: molt bé, i amb els companys: quan sou a dins?, de classe  
MNP1-DAL5: depèn [quins companys]  
MNP1-DAL4: [depèn, català:] castellà: amazic, {{@} de tot} @  
ENT: sí?, amb qui parlu: cada: ... [cada llengua]
- 5 MNP1-DAL5: [és que hi ha alguns] que són catalans: i hi ha alguns que són: espanyols, sats?, i  
amb depèn quin  
MNP1-DAL4: [ja]  
MNP1-DAL5: [parlem] català o espanyol  
ENT: depèn de la persona, no?
- 10 MNP1-DAL4: sí  
MNP1-DAL5: sí  
ENT: i si ha- haguéssiu de començar vosaltres un- la conversa, diguem?, amb algú que no  
coneixeu de res  
MNP1-DAL4: amb: algú que no coneixéssim de res?, jo català @
- 15 MNP1-DAL5: jo també  
ENT: sí?, ((a MNP1-HAL2)) tu com:  
MNP1-HAL2: sí  
ENT: començaries?  
MNP1-HAL2: depèn
- 20 MNP1-DAL4: català o castellà eh?  
ENT: ((a MNP1-HAL2)) depèn {{@} de què?}  
MNP1-HAL2: n- no sé, depèn de com el vegi, jo què sé, si t- no el coneixes te'l presenten i ell se  
suposa que ja deu dir alguna cosa, saps?  
ENT: [1 ja:]
- 25 MNP1-DAL5: [1 però és que] [2 és depèn de:]  
MNP1-HAL2: [1 i de-] [2 després depèn del que digui]  
MNP1-DAL4: ja
- 

Quan, de la seua banda, els estudiants catalanoparlants i castellanoparlants familiars recontextualitzen els seus usos amb estudiants d’origen marroquí, apunten a diferents posicionaments. A MNC2-CT-b, per exemple, expliquen que en cas que hi parlen –ho fan més aviat poc– ho fan en català: “en castellà no”, diu MNC2-DCT3. Tanmateix, el capteniment d’altres catalanoparlants familiars apunta a una certa tendència a la *interposició* del castellà (Pujolar 2010) o a la *racialització* de la tria (Vila, Sorolla i Larrea 2013). MNC2-HCT2, que en general adopta un rol catalanoparlant mantenidor, explica això no obstant que “si no és cata- si n- si no veig pintes de català li parlo en castellà [...] encara que sigui d’un altre país, o sigui [...] castellà, *amigo*: no sé què”. Tant ell com les altres participants a MNC2-BI, MNC2-DBI2 i MNC2-DBI3, coincideixen que amb un marroquí que no coneguen prèviament hi parlarien castellà: “si és marroquí sí”, assegura MNC2-DBI3. A l’entrevista MNC1-CS apunten a una distinció entre els marroquins de la seua classe, amb qui es relacionen més aviat poc, i els qui troben fora de les aules, i els posicionen com a catalanoparlants a MNC1 i com a castellanoparlants fora.

- 
- 1 MNC1-HCS1: a futbol depèn, amb els marroquins i això hi xerro castellà: ... amb alguns també, i sinó català  
ENT: mhm amb els marroquins hi parreu castellà?, o:  
MNC1-DCS1: [1 sí: ((gest d'assentiment)) {{??} solen} parlar castellà]
- 5 MNC1-DBI1: [1 m: jo: jo no hi xerro] [2 @ {{@} bàsicament}]  
MNC1-HCS1: [1 m: sí ((mira MNC1-DBI1))] [2 @ jo xerro a- amb dos o tres.] però [3 perquè: mira]  
MNC1-DCS1: [3 és que és això,] [4 no: jo tampoc xerro]  
MNC1-DBI1: [4 no jo amb els que xerro] català, que són els de me classe ...
- 

També els amazigòfons i arabòfons familiars perceben aquesta tendència a adreçar-se'ls en castellà quan es troben fora de les aules. MNC1-DAL3 és poc concreta però explica que “hi ha alguns que: fora” de MNC1 “m'intenten: parlar en castellà?”. MNC1-DAL5 és més clara quan explica que, tot i que amb els companys de classe hi parla sobretot català, “hi han: alguns: a fora del col·le, hi han: ... no sé per què, però amb castellà ... a fora”.

### 10.2.3. Rols sociolingüístics i identitats socials a Manlleu

En el corpus d'entrevistes de Manlleu les categories “català” i “castellà” tenen una presència més consistent que a Mataró. Aquestes categories es construeixen bàsicament en relació amb els usos a la llar, tot i que com hem vist els castellanoparlants familiars poden passar amb relativa facilitat com a catalanoparlants –i així ho deuen fer alguns dels que es posicionen en rols catalanoparlants– i, de la mateixa manera, l'ús del castellà amb iguals per part d'estudiants com MNP1-HCT2 poden condicionar una categorització “errònia” com a castellanoparlant familiar. Així, hem anat veient ara i adés referències a aquestes categories a l'hora d'explicar l'origen lingüístic i/o els usos habituals de les persones, com un criteri per a avaluar-ne l'expertesa o l'accent o per a posicionar els parlants i prendre decisions sobre les tries. MNC1-DCS1, per exemple, explica que “amb les meves amigues parlo castellà” perquè “estem acostumades a anar amb gent castellana”. En la mateixa entrevista, MNC1-HCS1 relaciona de manera més evident encara els usos amb iguals amb l'origen lingüístic dels adolescents i, més en concret, dels seus progenitors: “amb els amics com que els seus pares i això són castellans: i sempre xerren en castellà xerro en castellà”. A MNC1-CT-b també recorren a la categoria “catalans” que oposen, en aquest cas, als “marroquins” del centre, i MNC1-HCT4 considera que a MNC1 “castellans tampoc n'hi han: bueno, q- que siguin allò {(èmfasi) castellans:}”, en el que sembla una referència a castellanoparlants amb rols mantenidors. Com hem vist fa un moment, també els estudiants d'origen marroquí recorren a la categoria “català” per a fer referència en general als adolescents autòctons o, de manera més concreta, als catalanoparlants per oposició als castellanoparlants familiars, que MNP1-DAL5 anomena “espanyols”.

Amb tot, quan els demane si la pertinença a aquestes categories i més en general els usos lingüístics condicionen la formació dels grups d'iguals, la resposta és molt majoritàriament que no. Als dos centres privats-concertats hi predomina una percepció de barreja entre catalanoparlants i castellanoparlants familiars en un marc de predomini de l'ús del català

com a llengua del grup; a MNP1 sembla que es consoliden colles predominantment castellanoparlants entre els estudiants provinents de CEIP1 i predominantment catalanoparlants entre els estudiants provinents de CEIP2, tot i que en alguns casos amb la incorporació de catalanoparlants en grups de predomini castellanoparlant i viceversa. Com veurem, la percepció canvia una mica quan es fa referència als al·loglots familiars, un aspecte que deixem per al següent epígraf. A MNP1-CS-a, per exemple, assenyalen que ara formen part de grups amb més barreja de “catalans” i “castellans” que no a la primària a CEIP1, com a conseqüència de la trobada amb estudiantat de CEIP2: “ara tenim més amics catalans que no abans”, en la visió de MNP1-HCS1. Això es tradueix en una percepció que la llengua no condiciona la formació dels grups i que hi ha un cert marge per a la tria del català i el castellà en aquest espai, en què ells es posicionen en rols convergents.

Extracte 10.39. Entrevista MNP1-CS-a (dues xiques i tres xics, castellanoparlants familiars)

- 
- 1 ENT: i la llengua: o la manera de parlar: o l'accent: té alguna cosa a veure amb: aquests grups?  
MNP1-DCS1: no  
MNP1-HCS2: qué va  
ENT: hi ha grups [1 que parlen més una llengua?, o:]  
5 MNP1-DCS1: [1 cadascú: parla com:]  
MNP1-HCS3: [2 sí]  
MNP1-HCS1: [2 sí] ... no hi ha problema si es parla català i [castellà]  
MNP1-HCS2: [com que] ja els coneixes, ja saps  
MNP1-DCS1: [ja:]  
10 MNP1-HCS2: [com has] de parlar amb ells ...
- 

A MNC2-CT-a i en altres entrevistes a MNC2 tampoc perceben que hi haja gaire separació entre els que anomenen “castellans” i la resta. En aquesta entrevista ho lliguen en part amb el fet que al seu centre només hi ha una aula i que “som poca gent”, segons MNC2-DCT2, i “ens coneixem des de sempre”, d’acord amb MNC2-DCT1. En aquest punt els preguntem si a “l’institut” –que és com es refereixen a MNP1 els estudiants de MNC1 i MNC2– sí que hi pot haver una certa separació entre “catalans” i “castellans” i, de nou, MNC2-HCT1 ho nega: “no, a l’institut no ... perquè jo tinc: per exemple amics a l’institut que es fan entre ells i amb altres, que són ben catalans: i els altres ben castellans, i bé es fan, o sigui no”. En aquest sentit, d’acord amb MNC2-DCT1 la formació dels grups d’iguals “més que la llengua té a veure la manera de ser [...] no perquè parli català o castellà: pues tu has de deixar d’anar-hi, no?”. Tampoc no ho consideren un criteri rellevant MNC2-DBI2 i MNC2-DBI3, tot i que com hem vist es desidentifiquen del català, s’orienten cap a una identitat més castellanoparlant i consideren que “a lo millor si hi hagués més gent que parlés castellà: després sí que s’ajuntarien més els que parlen castellà: ... però no sé, com no hi ha casi ningú que parli {{@} en castellà, és com:}”. Tanmateix, totes dues fan servir el català amb gairebé tots els companys de l’institut i també entre elles.

A pesar d’això, la configuració de MNC1 i MNC2 com a espais de claríssim predomini catalanoparlant i de MNP1, en canvi, com un espai en què el castellà hi té força més visibilitat, afavoreix que els usos lingüístics esdevinguin en certa mesura un emblema de la

separació prèvia de les xarxes com a conseqüència de l'escolarització a MNC1 i MNC2, d'una banda, o a MNP1, de l'altra. En aquest procés es produeix una associació icònica entre l'escolarització a un centre i la condició de catalanoparlant o castellanoparlant, que és en certa mesura dependent de l'esborrament de les categories de parlants que no encaixen en aquesta representació –un procés que també es produeix a dins de MNP1 amb l'alumnat provinent de CEIP1 i CEIP2, com hem vist. Per exemple, MNC1-DAL5 considera que la gent “de l'institut” són més aviat castellanoparlants: “tots els que van a l'institut ... surten parlant castellà [...] i és perquè s'ha creat allà l'ambient, del castellà [...] més modern: més: més diguéssim entre cometes maco: més: popular: ((gest de negació)) i es parla castellà”. Tanmateix, l'esborrament dels perfils de parlants que no encaixen en aquesta representació no és complet, especialment quan els participants tenen relació amb alguns dels estudiants que no hi encaixen. En la mateixa entrevista MNC1-HAL1 sosté que aquest ús del castellà és més aviat endolingüe –el parlen “entre ells”– o que “jo tinc de l- l'institut i: quan hem de parlar no hi parlem pas en castellà, parlem en català: ... lo normal”.

Aquest procés té un impacte considerable sobre la representació de la configuració dels grups d'iguals a la localitat, com a conseqüència de les dimensions reduïdes del sistema escolar de Manlleu, amb només tres centres de secundària. La percepció que existeixen perfils molt diferenciats entre l'alumnat dels diferents centres es veu de manera força clara en el següent extracte, corresponent a MNC2-CS, en què els participants construeixen MNP1 i MNC1 com dos centres clarament contrastats, cosa que els permet situar MNC2 en una posició poc marcada. A més, hi introdueixen consideracions sobre la classe social que en la seua visió van de bracet dels usos lingüístics.

Extracte 10.40. Entrevista MNC2-CS (una xica i dos xics, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: diríeu que la llengua té alguna cosa a veure, amb la manera com es formen aquests grups?  
MNC2-HCS1: sí  
MNC2-HCS2: home a l'insti hi ha més els castellans:  
MNC2-DCS1: sí
- 5 MNC2-HCS1: [sí:]  
MNC2-DCS1: [sí, es veu] que es parla molt més castellà ... tothom de l'insti que coneixes gairebé hi ha molt poca gent que et parli [amb català]  
MNC2-HCS2: [ja:] ... i allà: a ((nom MNC1)): tots catalans  
MNC2-DCS1: mhm
- 10 MNC2-HCS1: mira vas a l'insti: i totes les seves mares treballen en: de dependentes de súper, vas allà tots són advocats, els pares, i: [[[s'encongeix d'espatlles, mira ENT]]]  
MNC2-HCS2: [@@@]  
MNC2-HCS1: i sí sí  
MNC2-HCS2: @ [@@@]
- 15 MNC2-HCS1: [@@@] ((mira MNC2-HCS2)) {(@) o no?}  
MNC2-HCS2: [[[mira MNC2-HCS1, gest d'assentiment]]]  
ENT: [i: i un grup] parla molt més castellà i l'altre molt més  
MNC2-HCS1: sí  
ENT: molt més català
- 20 MNC2-HCS2: sí  
ENT: s'ajunten, entre ells? ...  
MNC2-HCS1: no ((gest de negació))  
MNC2-HCS2: no, l'insti és que: allò és la: jungla  
MNC2-HCS1: {(@) sí} [1 @@@]
- 25 MNC2-DCS1: [1 @@@]  
MNC2-HCS2: [1 {(@) a l'insti:} pf:] hi ha: com uns límits, si passes d'aquell límit:
-

---

	MNC2-HCS1: sí, bàsicament
	MNC2-HCS2: {( @ ) el rebenten}
	[...]
30	ENT: llavors aquí estaria:
	MNC2-DCS1: s-
	ENT: diguem, gent: més barrejada [1 potser?]
	MNC2-DCS1: [1 mhm]
	MNC2-HCS2: [1 sí]
35	MNC2-HCS1: sí
	ENT: [entre:]
	MNC2-HCS2: [hi ha més] bona gent i més mala gent
	MNC2-HCS1: sí
	MNC2-HCS2: sí ...

---

La imbricació entre centre educatiu, usos lingüístics i classe social torna a aparèixer en una entrevista a MNC1 en què els participants, catalanoparlants familiars, ho posen en relació amb la titularitat dels centres: d'acord amb MNC1-HCT3, en aquesta diferenciació “també hi fa ... ((nom MNC1)) és una escola concertada, o p- o privada [...] i: i l'insti: és públic, i clar, vulguis que no hi ha: [...] ntx ... una mica ja es veu”. També la retrobem a MNC2-CT-b, que com els participants de MNC2-CS situen MNP1 i MNC1 en els “extrems”, cosa que els permet posicionar el seu centre i a elles mateixes en una posició menys marcada entre els “quillacos” de MNP1 i els “pijets” de MNC1, dos termes amb clares connotacions de classe que tractaré de nou més endavant.

Extracte 10.41. Entrevista MNC2-CT-b (dues xiques, una catalanoparlant i una bilingüe inicial català-castellà)

---

1	ENT: a Manlleu, quins grups diríeu que:: en què es divideix la gent?, és a dir m:: per exemple, els quillos: o: xonis o així:
	MNC2-DCT3: {( @ ) ah:} això ho vam dir nosaltres, sí
	MNC2-DBI1: @ [1 @ @]
5	ENT: [1 @ @]
	MNC2-DCT3: [1 que l'insti és més] de quillacos: més: així, ((nom MNC1)) més els pijets ...
	ENT: [mhm]
	MNC2-DCT3: [i després] som nosa(l)l)tres, que no:
	ENT: [que sou normals]
10	MNC2-DCT3: [no ens sabem definir] @ [1 @ @]
	MNC2-DBI1: [1 @ @]
	ENT: [1 és a dir] va per, per: les escoles?, [1 a cada escola hi ha un tipus] [2 de gent]
	MNC2-DCT3: [1 bueno, més o menys.] [2 sí]
	MNC2-DBI1: [2 sí] ... més o menys sí

---

Més endavant, però, MNC2-DBI1 reconeix que a MNC2 “som més pijetos @@": “si ens haguéssim de decantar per un grup, jo: crec que: si: fos pel català”, és a dir, pels usos lingüístics, “seríem més de: cap a ((nom MNC1)) que no pas de cap a institut”. És en aquest sentit, doncs, que a Manlleu la llengua apareix com un element de diferenciació entre els grups d'iguals, tot i que ho fa més aviat de manera indirecta, com un emblema de la separació prèvia de les xarxes socials dels adolescents en funció del centre d'escolarització i, també, de la classe social. Per exemple, quan a MNC1-CS els pregunte sobre el paper de les llengües en la formació dels grups d'iguals a MNC1, es produeix una certa controvèrsia.

- 1 ENT: d'acord ... i: creieu que la llengua té alguna: cosa a veure, amb la manera com es formen: els grups?  
MNC1-DCS1: m: jo crec que [sí]  
MNC1-HCS1: [sí]
- 5 ENT: sí?  
MNC1-DCS1: sí [1 ((gest d'assentiment))]  
ENT: [1 com?]  
MNC1-HCS1: [1 català i] castellà no, però: marroqui [sí]  
MNC1-DBI1: {{{(flux) jo crec} que no,} ((mira MNC1-HCS1)) home marroquí sí, però:
- 10 MNC1-HCS1: català i castellà no [1 però marroquí sí]  
MNC1-DCS1: [1 home jo crec] [2 que català]  
MNC1-DBI1: [2 sí]  
MNC1-DCS1: i castellà també una mica:  
MNC1-HCS1: [m::]
- 15 ENT: [sí?]  
MNC1-DCS1: així les pijetes: i una mica més les [1 castellanes que són així una mica més:]  
MNC1-DBI1: [1 ((mira amunt, somriu))]  
MNC1-HCS1: [1 @@@ ((mira MNC1-DBI1))]  
MNC1-DCS1: verduleres ... [1 home:] [2 {( @ ) sí: } @]
- 20 ENT: [1 @ {( @ ) verduleres?} ] [2 @@]  
MNC1-DBI1: [2 @@]  
MNC1-HCS1: [2 @@]  
ENT: com: ... és a dir, hi ha: hi ha un grup que parla només castellà?, [per exemple, o:]  
MNC1-DCS1: [(((gest d'assentiment)))]
- 25 ENT: o que parla més en castellà ...  
MNC1-DCS1: m:: per separat?, [bueno:]  
ENT: [mhm]  
MNC1-DCS1: a l'hora del pati i això?, sí [(((gest d'assentiment)))]  
ENT: [sí?] ...
- 30 MNC1-DCS1: per exemple amb le- amb les meves amigues: a- amb la ((nom xica 2)) parlo castellà ...  
ENT: mhm  
MNC1-DCS1: [sempre]  
MNC1-DBI1: [i jo:] amb totes català
- 35 MNC1-HCS1: [{{{(??) jo tot}}]  
ENT: [i tu creus q-] ((a MNC1-DBI1)) i tu has dit que no: que no hi té: a veure  
MNC1-DBI1: [(((gest de negació)))]  
MNC1-HCS1: [no]  
ENT: la llengua amb la [manera de:]
- 40 MNC1-DBI1: [no]  
ENT: formar els grups: [o així:]  
MNC1-DBI1: [si ve:] una persona que és castellana també es pot afegir al grup ... ens xerra castellà i li contestem en castellà, que almenys en sabem ... almenys jo ... @  
MNC1-DCS1: sí però sempre solen fer els grups: dels que parlen castellà: a fora de l'escola [amb
- 45 els castellans]  
MNC1-DBI1: [ja, ja]  
MNC1-DCS1: sats?, això sol passar

En la visió de MNC1-DBI1 i MNC1-HCS1, l'ús del català i el castellà no condiciona la formació dels grups d'iguals a MNC1 –sí que ho fa, per a MNC1-HCS1, l'ús de les llengües immigrants, una qüestió de què m'ocupe més endavant. En canvi MNC1-DCS1, l'única que manté un grup d'iguals castellanoparlant al centre, observa que sí que hi ha una certa tendència a l'homogeneïtat lingüística que s'articula clarament i de nou amb la posició de classe: les que parlen més català solen ser també les “pijetes”, les que parlen més castellà solen ser més “verduleres”, en l'expressió que utilitza. A més, MNC1-DCS1 observa que “fora de l'escola” els grups encara tendeixen més a aquesta homogeneïtat, i en aquest punt MNC1-DBI1 hi coincideix. De tot plegat cal retenir que tot i la posició predominant del

català a la localitat, i de la tendència general a la formació de grups heterogenis en què els castellanoparlants familiars es posicionen en rols convergents, la posició de classe i el centre d'escolarització poden afavorir una certa tendència a la formació de grups predominantment castellanoparlants com els que descriu MNC1-DCS1. Entre aquests grups tenen una visibilitat especial els “quillos” a qui feien referència adés les participants a MNC2-CT-b i que també anomenen “canis” o “xonis”, i que tractaré tot seguit.

Abans d'això, però, cal dir que quan els participants descriuen els grups d'iguals més destacats a la localitat, les categories de caràcter lingüístic que he anat descrivint fins ara conviuen amb altres categories sense relació *a priori* amb els usos lingüístics sinó amb altres aspectes de la identitat social dels parlants, de manera similar al que hem vist en l'anàlisi de Mataró. Novament, aquestes categories actuen en certa mesura com a *marcadors simbòlics* (Martínez 2008) que situen els posicionaments dels participants com a “normals”, una autocategorització que apareix ara i adés en les entrevistes. Una part d'aquestes categories fa referència al posicionament envers els estudis, i lògicament apareixen sobretot quan es volen descriure les identitats rellevants a l'interior dels centres. Hi trobem un referència a MNP1-HCT1 com a “chico listo”, també parlen de “la<sup>h</sup> e<sup>h</sup>tudiosah” o “la<sup>h</sup> típica<sup>h</sup> niña<sup>h</sup> pelota<sup>h</sup>”, dels “empollons” o “empos” i d'una persona “llesta”, i a l'altra banda de l'espectre dels “catetos” o dels “repetidore<sup>h</sup>”. Tot i que en principi aquestes categories no guarden relació amb els usos amb iguals, MNP1-DAL3 subratlla que “els empos: {( @ ) són catalans:} de tota la vida” –en el capítol sobre els usos a l'aula també he tractat aquesta qüestió.

Una diferència remarcable amb Mataró i, com veurem, també amb Castelló és que amb prou feines si hi apareix alguna categoria relacionada amb el que Woolard anomena *lifestyle-based identities* (2009: 143) o *youth subcultural identities* (2016: 233-239). En concret, en tot el corpus hi ha una sola referència als “rapero<sup>h</sup>” i també diferents maneres de referir-se a la categoria “quillo”, “cani” o “xoní”, en què l'escenificació de rols castellanoparlants, en ocasions mantenidors, es combina amb el posicionament en el camp de l'oci, amb l'estil de vestimenta i pentinat, i de manera menys freqüent en els discursos dels estudiants amb una inversió identitària en l'espanyolitat i amb una ideologia de dreta. Més enllà d'aquestes dues, hi apareixen altres categories més genèriques, que no fan referència a un tipus de *personatge social* (Eckert 2016) clarament identificable sinó que es poden aplicar alhora a diferents grups d'adolescents. Moltes d'aquestes categories fan referència al posicionament en el camp de l'oci i especialment envers les drogues i l'alcohol: des de referències genèriques a “fiesteros”, “desfasa(d)os” o “vicia(d)illo<sup>h</sup>” a d'altres de més específiques a “alcohólicos”, “fumetes”, “fuma(d)illo<sup>h</sup>” o “porretes”, i també a “ionquis” o “drogates”.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Cal dir que aquestes últimes categories apareixen sobretot en entrevistes amb adolescents d'origen marroquí, i que deuen fer referència al consum d'alcohol, tabac i haixix i no tant a l'ús de substàncies més dures a què sovint s'associen aquestes categories. Sí que sembla que es refereix a altres tipus de substàncies MNC2-DBI1 quan explica que els “quillos” “es foten merda”, com veurem.

En segon lloc hi apareix amb una certa consistència la categoria “friquis”, que en algunes entrevistes remet a una certa noció de maduresa –a MNP1-AL-a els descriuen com a “infantils”, “immadurs” i opinen que es comporten “com nens petits”– i en altres a les habilitats socials i el posicionament en el camp de l’oci: a MNC1-CS els identifiquen com “els que es marginen” i “mai surten de festa”. És per això que la categoria “friqui”, que a Mataró i Castelló es relaciona amb l’afició als videojocs i a determinats productes audiovisuals i de ficció, a Manlleu té a veure en canvi amb els “pringa(d)o<sup>h</sup>”, “mata(d)illos” o “nens”. Als “friquis” i altres categories properes se’ls oposen els “atrebits” o els “populars”, però també la gent que es considera “rebelde”, com les participants a MNC2-BI, i encara més “lo<sup>h</sup> macarra<sup>h</sup>”, “liantes”, “xulos”, “mafiosos”, “gent xunga” o “xungos”. Aquestes últimes categories remetent a una certa idea d’agressivitat que, fa un moment, hem vist que els participants a MNC2-CS imputen a la gent “de l’institut”, de MNP1, i que com veurem és en general un dels trets definidors d’una identitat “cani”.

Com hem anat veient, també adquireix una certa rellevància la posició de classe i en aquest sentit les referències als “pijos” –amb variants com “pijillos/pijilla<sup>h</sup>”, “pijets/pijetes” o “pijetos”– que, en la visió de MNC1-HCT4, serien més aviat xiques: “pijos: allò un grup de tios pijos no, però de ties sí”. Segons els participants a MNC1-CT-a, als “pijos” els caracteritza “la roba de marca”, d’acord amb MNC1-HCT1; en la visió de MNC1-HCT3 són simplement “els que tenen més calés”. Les participants a MNC2-CT-b identifiquen les “pijes” amb les estudiants de MNC1: MNC2-DCT3 les considera “pijetes: així: tope mones totes:”. A banda de l’aspecte físic i la vestimenta, les caracteritza que “sempre treuen bones notes”, segons MNC2-HBI1, i també l’ús lingüístic: “les pijetes de ((nom MNC1)) totes: català”, d’acord amb MNC2-DCT3. A aquesta posició més acomodada s’hi oposen les “garrules” o les “verduleres”, que en la visió de MNC1-DCS1 són les “castellanes”. També tenen un cert component lingüístic les categories amb què es fa referència als diferents col·lectius immigrants: sobretot els “marroquins”, a qui també anomenen “moros” o “morillo<sup>h</sup>”, “magrebins” i, només en el cas de MNC2-HCT1, “marras”. A més, també hi ha alguna referència a “romanesos” o “rumanos”, a “colombianos”, a una “ucraïnesa” i un “noi de Mali”, i també als “xinos”.

Hi ha, per últim, els “quillos” o “canis” i les “xonis”, que en representen la versió femenina –només MNC2-DBI3 fa servir la forma “quilles”. També hi fan referència com a “quillacos” o “tetcicos”. MNC1-CT-a és l’única entrevista en què es detecta una certa resistència a fer servir la categoria “quillo”, que jo mateix introduïsc com a exemple després del treball de camp a Mataró. MNC1-HCT3 observa que “tampoc els podríem dir quillos” –d’acord amb MNC1-HCT2 “mai els hi hem posat nom”– i diu que hi fan referència més aviat com “els de l’insti”. Aquest grup és l’únic que trenca la “normalitat” que emergeix dels discursos dels estudiants i que està marcada per la “barreja” de “catalans” i “castellans” i el posicionament d’aquests segons en rols convergents. L’adopció d’un rol castellanoparlant mantenidor és per tant un dels trets definidors dels “canis”, que utilitzen a més una varietat



que els participants identifiquen com a “andalús” i a la qual ja he anat fent referència. Als usos lingüístics s’hi sumen la manera de vestir i el pentinat, el posicionament envers els estudis i l’oci i l’escenificació d’una certa agressivitat. Cal remarcar, en canvi, que a Manlleu no es fa cap referència als “independentistes”, que a Mataró apareixien com un grup caracteritzat pels rols catalanoparlants mantenidors i com a contrapunt i marcadors simbòlic d’un posicionament extrem i oposat al dels “quillos”. En bona mesura, això deu guardar relació amb la “normalització” dels posicionaments mantenidors en aquest entorn de clara majoria catalanoparlant.

A l’entrevista MNC2-CT-a, MNC2-DCT1 sosté que els “canis” “es passen el dia al carrer: no sé” i MNC2-DCT2 apunta que “s’ha de dir que la majoria són una miqueta: [...] a:ddictes a la marihuana, per dir-ho d’alguna manera”. Al mateix centre, MNC2-DBI1 en fa una descripció que recupera aquests elements i els combina amb l’agressivitat i el posicionament envers els estudis: són “pos gent xunga: d’aquelles que els mires malament et venten un guantasso ((gest de pegar)) de canto: [...] que fumen petes: que: fan botellons cada dos per tres: que totes les tardes se’n van a fum- a fumar porros: es foten merda: van a col·le drogats: m:: que no treuen bones notes:”. En la seua visió també els singularitza, finalment, la manera de vestir: “vesteixen tirats”. En el següent extracte en trobem una descripció més exhaustiva en què, a més de l’èmfasi en la vestimenta i el pentinat, s’expliciten un seguit d’inversions identitàries i ideològiques en l’espanyolitat i en un posicionament polític de dreta que no emergeixen en canvi en altres entrevistes.

Extracte 10.43. Entrevista MNP1-CS-b (tres xiques i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 MNP1-DCS5: un quillo es: que e<sup>h</sup>cuchan Pont Aeri: que se visten con: chándals Adida<sup>h</sup> de rayas:  
[que van con la cabeza: súper:]  
MNP1-HCS4: [pf: un: un skin]  
MNP1-DCS5: sí
- 5 MNP1-HCS4: bueno, pero no van pela(d)os ellos  
MNP1-DCS5: no ... son un poco así: ntx ... [agitana(d)os]  
MNP1-HCS4: [na- son fachas], fachas, [fa- son fachas]  
MNP1-DCS5: [sí, sí] ... son súper E<sup>h</sup>paña, súper: [Madri(d), súper anti anti: ((mira MNP1-HCS4)) sí  
sí]
- 10 MNP1-HCS4: [sí, E<sup>h</sup>paña: Real Madri(d): y: y] viva el rey, y la orden y la ley  
MNP1-DCS3: [1 @ @]  
MNP1-DCS4: [1 @ @]  
MNP1-DCS5: [1 {( @ ) sí, sí,}] la Guardia Civil y to(do) eso pa(ra) ello<sup>h</sup>:  
MNP1-HCS4: @
- 15 MNP1-DCS5: es su vida ... [sí]  
ENT: [mhm]  
MNP1-HCS4: putos Mossos, i: [1 @ @]  
MNP1-DCS5: [1 sí sí]  
ENT: [1 i parlen:] parlen castellà
- 20 MNP1-HCS4: {( @ ) sí::} [ @ @]  
MNP1-DCS5: [sí, hombre:] yo pa(ra) mí que no saben ni lo que e<sup>h</sup> [1 el catalán] [2 @ @]  
MNP1-HCS4: [1 @ @] [2 @ @]  
MNP1-DCS3: [2 @ @]  
MNP1-DCS4: [2 @ @]
- 

Tot i que en aquest extracte se’n desalineen clarament, hem vist adés que els participants a MNP1-CS-b comparteixen, amb matisos, algunes d’aquestes inversions en l’espanyolitat i

en un posicionament polític de dreta, i a més fan servir la varietat amb trets “andalusos” que caracteritza també la parla dels “canis”. Sense perdre de vista això, també hi ha elements que els en distancien, especialment la disponibilitat per a l’ús del català. L’extracte també mostra, en aquest sentit, que els usos lingüístics i el posicionament en un rol castellanoparlant mantenidor és un element important a l’hora de definir la identitat “cani”. Per exemple, MNC1-HCT4 considera que la llengua només és un element central en la delimitació dels grups en el cas dels “canis”, “perquè: bueno ... no sé, són els que parlen castellà”, mentre que per a “els altres: és indiferent la llengua”. MNP1-DCS5 n’ofereix una visió similar quan explica que, en general, la llengua no condiciona la formació dels grups “pero: un poco sí porque a ver, m:: yo creo que, la colla del ((sobrenom xic 13)) y to(do)s esos son súper-quillos, son súper de hablar un súper-castellano [...] y yo creo que eso<sup>h</sup> nunca irían con: la colla por ejemplo del nom ((nom MNP1-HBI1)), que son más pij-bueno más pijillo<sup>h</sup>, más: así má<sup>h</sup> fino<sup>h</sup>” –en aquest punt, MNP1-HCS4 afirma que són “má<sup>h</sup> como nosotros<sup>h</sup>”, en un nou exemple de desalineament d’aquesta identitat.

Que el grup dels “canis” és clarament recognoscible com a castellanoparlant es fa evident en molts moments de les entrevistes. Per exemple, MNC1-HCT4 sosté que quan ha de decidir sobre la tria amb un desconegut té clar que “si és un cani: ((gest de negació)) parla castellà”. Tanmateix, en aquesta localitat el posicionament en un rol castellanoparlant mantenidor podria no ser una condició necessària per a ser considerat quillo. En un marc en què la tria del castellà es percep a grans trets com una tria marcada, és possible que el posicionament en un rol castellanoparlant convergent ja siga suficient per a posicionar en una identitat cani si hi coincideixen aspectes com la vestimenta o el pentinat. A MNC1-CT-a, per exemple, identifiquen els “quillos” bàsicament com “els de l’institut” i per a MNC1-HCT3 els caracteritza “bàsicament: la manera de parlar”: sosté que “tots: bàsicament tot-bueno, tots no però ... molts parlen castellà”, cosa que implica que en deu haver alguns que també parlen català. En un sentit similar, a MNC2-CT-a fan una distinció entre els “quillos quillos” i els que només “s’hi vesteixen”: MNC2-HCT1 parla en concret d’un xic que “el any passat, més quillo n- no el trobes” però que en canvi “és català ell” i fins i tot, d’acord amb MNC2-DCT2, “parlava català: i català pagès, eh?”. Això no contradiu, però, el fet que de manera molt majoritària representen el tipus de personatge social “quillo” com a castellanoparlant mantenidor i com a parlant, a més, d’una varietat del castellà amb trets “andalusos”. La combinació d’un rol mantenidor i de l’ús d’aquesta varietat apareix de manera força clara en el següent extracte.

Extracte 10.44. Entrevista MNC2-CS (una xica i dos xics, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: així els *barriobajeros* aquests que {( @ ) dieu } tenen alguna manera n- especial de parlar el castellà? ... és a dir diferent de com el parlaria un: [un d’aquí?]  
MNC2-HCS1: [més en plan] andalús i  
MNC2-DCS1: xoni
- 5 MNC2-HCS1: a- així, sí  
MNC2-HCS2: sí, més: xoni  
MNC2-HCS1: @
-

---

	MNC2-HCS2: ((a MNC2-HCS1)) perquè andalús mira'm a mi
	MNC2-HCS1: ja, però: allà és: p- és que són tope: [1 tots canis, xonis:]
10	MNC2-DCS1: [1 més en plan:] [2 vocabulari: <i>barriobajero</i> ]
	MNC2-HCS2: [2 potser són tot més:] castellans, així::
	MNC2-HCS1: sí ...
	MNC2-HCS2: parlo castellà: i si no t'està bé t'aguantes [i a tomar pel sac]
	MNC2-HCS1: [sí sí sí, són] així ...
15	MNC2-HCS2: i com diguis algo et pego, és {( @ ) l'únic} @ ((a MNC2-HCS1)) sí o no?
	MNC2-HCS1: sí sí sí sí
	MNC2-HCS2: ((s'encongeix d'espatlles)) @
	ENT: i tenen algun: tret, així més andalús?, o:
	MNC2-HCS1: la majoria sí
20	MNC2-HCS2: sí (... 2'') més de:: de Sevilla, no?
	MNC2-HCS1: sí, de <i>por ahí</i> , {(fluix) jo què sé}

---

Com ja he destacat adés, es constata una certa ambivalència en l'avaluació d'aquesta varietat que apareix, per una banda, com la que d'acord amb els castellanoparlants familiars de la mostra hereten a la llar i amb la qual alguns s'identifiquen clarament –“mira'm a mi”, diu MNC2-HCS2– però, per l'altra, com un indicador en un segon ordre d'indicialitat de la pertinença a la categoria “cani”. És per això que, en l'extracte anterior, MNC2-HCS2 intenta mantenir separats el castellà “andalús” del castellà “xoni”, cosa que li serveix per a desalinejar-se d'aquest grup de bracet de l'avaluació negativa del seu rol mantenidor –“parlo castellà: i si no t'està bé t'aguantes i a tomar pel sac”.

Hi ha, per últim, un element complementari que ajuda a explicar perquè a pesar de la pressió ambiental cap a l'ús del català, els adolescents alineats amb aquest grup rebutgen, en general, l'ús del català. L'escenificació d'una identitat “cani” es troba en gran part lligada a pràctiques i rituals de transgressió i, en general, a una certa agressivitat verbal i en ocasions física que reclama l'ús d'un codi que sone “dur”, unes característiques que sovint es reconeixen al castellà amb trets “andalusos” (Pujolar 1997; Woolard 2003, 2009: 135-42, 2016: 221-30) que caracteritza, precisament, l'estil dels “canis”. En canvi, el català es percep com una llengua relativament *monològica* (Pujolar 1997, 2001) i més propera a la varietat estàndard (Frekko 2009a), i doncs podria ser vist com a poc apte per a l'escenificació d'aquestes identitats que impliquen el desplegament d'una certa “duresa”. Aquesta construcció del català com una llengua monològica apareix clarament quan MNC2-HCS1 afirma que el veu “aixís més:: formal, aixís més serio, sats?, {(èmfasi) diria,} eh?” i el contrasta amb el castellà, que “hi ha el castellà normal que és el formal i aixís i després hi ha el xavacano”, que identifica tot seguit amb la parla dels “quillos”. De la seua banda, els castellanoparlants familiars que participen a MNP1-CS-b incideixen en la suposada falta de “duresa” del català, en aquest cas en referència als productes audiovisuals.

**Extracte 10.45. Entrevista MNP1-CS-b (tres xiques i un xic, castellanoparlants inicials)**

---

1	MNP1-HCS4: les pel-lis: quan les fan en català em semblen molt:
	MNP1-DCS3: {( @ ) sí:}
	MNP1-HCS4: fan, fan una mica de pena, perquè: [ntx]
5	MNP1-DCS5: [ntx] a mí: no e <sup>h</sup> que de- a mí no me, no e <sup>h</sup> que den pena, pero e <sup>h</sup> que: si se pelean
	<i>tío: ets un imbècil, pues n- no e<sup>h</sup> chungo tío, [no mola]</i>
	MNP1-HCS4: [ja:] <i>gamarús</i> : [1 <i>no sé què</i> : da pena eso tío]
	MNP1-DCS3: [1 @ @ @] [2 @ @]

---

---

	MNP1-DCS4: [1 @@@] [2 @@]
	MNP1-DCS5: [1 @@@] [2 {( @) no, no son pe-}] no son: no e <sup>h</sup> lo mi <sup>h</sup> mo que deci(r), e- ets un
10	cabron, {(èmfasi) ere <sup>h</sup> un cabrón,} ¿sabe <sup>h</sup> ?, [e <sup>h</sup> diferente]
	MNP1-HCS4: [ya:]
	ENT: no queda [1 prou:] [2 contundent?]
	MNP1-HCS4: [1 no, no]
	MNP1-DCS5: [2 no queda] suficiente [chungo]
15	MNP1-HCS4: [fill,] fill de p- {(fort) hijo de p-} [1 xxx ya suena má <sup>h</sup> :]
	MNP1-DCS3: [1 @@@]
	MNP1-DCS4: [1 @@@]
	MNP1-DCS5: [1 sí queda más ((gest d'assentiment))] ... no sé, e <sup>h</sup> diferente, [mejor ca <sup>h</sup> - castellano]
	ENT: [mhm]
20	MNP1-HCS4: fill, fill [de gossa]
	MNP1-DCS5: [pa(ra) mi gusto] ((mira MNP1-HCS4)) [1 @]
	MNP1-DCS3: [1 @]

---

El paisatge de les identitats juvenils que he anat traçant fins ací ha deixat fora del focus una part molt significativa dels adolescents de Manlleu: els d'origen marroquí. Un grup que, a més, la majoria dels participants autòctons reconeix en el seu discurs com una “alteritat” clarament definida. A l'entrevista MNC2-CT-a, entre altres, MNC2-DCT1 afirma que al centre “hi han me- molts menys castellans:” però que, a banda, “els castellans [...] parlen català, normalment [...] perquè parlen amb nosatres” i és en aquest ús del català que es forma un grup més o menys homogeni i sense gaires límits interns. En canvi, en la visió de MNC2-HCT1 “hi han molts marroquins com que se'n van allà xxx ells, sats?” i, en conseqüència, per a MNC2-DCT1 “sí, es fiquen allà sols: i clar, parlen marroquí”. En el següent apartat veurem si és cert que “es fiquen allà sols” i en quina mesura, en aquestes situacions, hi parlen amazic o àrab i quins elements condicionen aquests usos.

#### 10.2.4. Les llengües immigrants en la socialització amb iguals a Manlleu

Com ocorre en el cas dels catalanoparlants i els castellanoparlants familiars, també els amazigòfons i arabòfons familiars de la mostra afirmen que la possibilitat de mantenir l'ús endolingüe de l'amazic o de l'àrab amb iguals no és un criteri central a l'hora d'establir noves relacions. Per a MNP1-HAL1, per exemple, la llengua o la “raça” no hi tenen gaire a veure, “lo que importa és la, la motivació per {(??) algo} [...] si: estàs motivat per fer algo [...] pues: és una mica això, t'hi ajuntes i: [...] i et fas”. En una posició més matisada, MNC2-HAL1 considera que “si tens bona amistat amb una persona t'has d'ajuntar amb el que té bona persona, ai: tens bona amistat” i en aquests casos la llengua “no importa, tampoc no tant”. Tanmateix, considera que “has d'estar també amb els de la teva: ... amb els de la teva llengua [...] no els pots, no els pots deixar sols”. Més enllà d'aquestes preferències, però, a MNC1-AL-a apunten que un cop fora dels centres educatius i les activitats extraescolars hi ha una tendència marcada a la separació de “catalans” i “marroquins”.

Extracte 10.46. Entrevista MNC1-AL-a (tres xiques, una amazigòfona, una bilingüe inicial amazic-àrab i una arabòfona inicial)

---

1	ENT: en general quins grups diríeu que hi ha, de joves?, a: Manlleu
	MNC1-DAL3: {( @) marroquís i catalans} ((gest de negació)) perquè hi ha: una plaça que només és de marroquins ...
	ENT: sí?

---

---

5	MNC1-DAL2: aquí a Manlleu hi ha: una: o sigui el, que és el barri de l'Erm: ENT: mhm MNC1-DAL2: on hi viu: m- majoritàriament hi viu persones, de:: de [o sigui:] MNC1-DAL1: [mhm] MNC1-DAL2: de raça marroquina ... i clar, m:: ... grups grups: trobaràs molts pocs grups entre
10	catalans i, i: marroquins ENT: mhm MNC1-DAL2: però:: normalment, n- són: grups: barrejats, però: n'hi han pocs: ENT: mhm MNC1-DAL3: si no e- si no estàs a dins de col-le junts o algo: o algú amb una extraescolars n- n-
15	no trobaràs gaire ...

---

Aquesta separació també s'observa als patis dels centres. MNC1-DAL5 observa que al pati hi parlen una mica d'amazic “perquè:: ens agrupem ... els que en saben, i:: sí s- sempre amb amazic ... però també amb català [...] és: una barreja” i més endavant reafirma que “diguéssim: la gent que sap amazic: ja són amics [...] s- ja: ... so- bueno, els amics, marroquins, són els: que xerrem a l'hora del pati”. Aquesta tendència a la formació de grups més o menys homogenis és encara més marcada fora del centre, en el seu cas: explica que quan va a “córrer, amb les amigues” hi parla “amazic ... perquè: són marroquines”. Amb tot, aquesta homogeneïtat de grup que, en contextos de migració, apareix com una condició necessària per al manteniment d'usos de les llengües immigrants (Lanza i Svenzen 2007; Wei 1994), no és tanmateix una condició suficient per a l'ús de l'amazic o l'àrab, com mostren els usos al pati de MNC1-DAL5 o com hem constatat en els seus usos amb germans, entre altres. En aquest sentit, MNC1-DAL2 defensa que a MNC1 “home: grups: de: diguem-ne: que parlessin àrab o amazic no n'hi han, així: encara que trobis: dos: magrebins: ((gest de negació)) parlen català igualment [...] la majoria de grups que hi han a la classe parlen català”. En la mateixa entrevista fins i tot afirmen que el català vehicula la majoria de les relacions endolingües i que els costa de mantenir una conversa en àrab o en amazic quan hi ha persones que els hi intenten parlar.

Extracte 10.47. Entrevista MNC1-AL-a (tres xiques, una amazigòfona, una bilingüe inicial amazic-àrab i una arabòfona inicial)

---

1	ENT: i: entre vosaltres?, és a dir: entre la gent que parleva amazic: o que parleva àrab? MNC1-DAL2: (((s'encongeix d'espatlles))) MNC1-DAL3: [@ {{@}} també català] MNC1-DAL2: no gaire, sempre català (((gest de negació)) sí sí]
5	ENT: [sempre català,] sí? MNC1-DAL2: ((gest d'assentiment)) MNC1-DAL1: [mhm] ENT: [no feu] servir mai el: ... MNC1-DAL3: ((gest de negació)) bueno hi ha gent que vol: i- intentar parlar amb tu àrab o amazic:
10	però no pot, és que se't perd: se't comença a {{??}} girar} l- la llengua, i: et torna a sortir el català ((gest de negació)) ENT: ja MNC1-DAL3: n- no pots [co-] MNC1-DAL2: [no pots,] no pots mantenir una conversa, amb amazic o àrab
15	ENT: [no podeu] MNC1-DAL2: [de seguida ja:] ja: saltes al català, home hi ha gent que no, eh?, és depèn de la persona ENT: ja MNC1-DAL2: hi ha persones que poden parlar, així: seguint, i: ... no, i no interrompre amb el català
20	ENT: @ MNC1-DAL2: ((gest d'assentiment))

---

---

ENT: però a vosaltres us costa, no?  
MNC1-DAL3: sí  
MNC1-DAL1: sí  
MNC1-DAL2: ((gest d'assentiment))

---

El contrast que estableixen les participants de MNC1-AL-a entre diferents perfils de parlants podria guardar una certa relació amb el temps d'estada i l'expertesa percebuda en català i en amazic i/o àrab. A MNC1-AL-b, MNC1-DAL5 sosté que hi parla sobretot català, amb iguals, i MNC1-DAL4 reconeix que parla sobretot català però que “quan parlo faig una barreja {( @ ) de llengües:} @ ara parlo el català, ara castellà, ara àrab, {( @ ) ara:} bueno”. En canvi, MNC1-HAL1, arribat amb una edat més avançada, fa una distinció clara entre els usos amb “catalans” i amb “marroquins”: “jo:: amb els catalans: home, parlo el català [...] però: a- a:: amb els marroquins: en berber, o: amb àrab”. Cal dir, per últim, que l'establiment de grups heterogenis d'amazigòfons i arabòfons com a resultat de la separació dels autòctons i els estudiants d'origen marroquí pot representar un incentiu a l'ús del català. Així ho indica MNC1-DAL5 quan, per a argumentar per què les llengües no solen condicionar la formació de grups d'iguals, explica que “potser: nosatres: hi ha: una, una amiga: que parla àrab, i bé é- i bé és: la nostra amiga [...] no per la llengua: deixa de venir o no deixa de venir [...] t- hi ha el català, per comunica- comunicar-nos, sats?”. Tanmateix, considera que aquest marc de participació habilita en certa mesura l'ús de l'amazic, cosa que afavoreix certs aprenentatges de l'amazic o l'àrab més enllà de l'origen lingüístic dels interlocutors: “quan parlem amazic: i ella no ho ha entés: ((s'encongeix d'espatlles)) l'hi diem, sats? [...] i en- i ella: encara n'aprèn, no:: no és cap problema, això”.

L'aproximació dels estudiants autòctons a aquestes llengües parteix en general d'un desconeixement notable, com ha destacat Areny (2007) a Osona mateix. La majoria no saben si els seus companys d'origen marroquí parlen amazic o àrab, i s'hi refereixen normalment com a “marroquí” –en ocasions, com a “moro” o “magrebi”– i les representen com a codis purament endolingües i com a llengües “que no s'entenen”, com mostra el següent extracte en què, això no obstant, MNC2-DCT2 sembla estar-ne més al corrent.

**Extracte 10.48. Entrevista MNC2-CT-a (dues xiques i un xic, catalanoparlants inicials)**

---

- 1 ENT: les llengües del pati les podeu ordenar?, de les q- la que més es parla i la que menys?:  
MNC2-HCT1: català, castellà i marroquí  
MNC2-DCT1: sí, marroquí:  
MNC2-HCT1: bueno, català marroquí i castellà
- 5 MNC2-DCT1: sí, jo [crec que]  
MNC2-DCT2: [sí]  
MNC2-DCT1: es parla més marroquí que castellà [eh?]  
MNC2-DCT2: [sí,] bueno, m- marroquí: amazic àrab o [1 lo que sigui]  
MNC2-DCT1: [1 m: bueno,] [2 amb una llengua]
- 10 MNC2-HCT1: [2 és lo mateix tot]  
MNC2-DCT1: d'aquestes que no s'entén, [1 no sé] [2 @ {( @ ) jo no l'entenc}] [3 @ @]  
MNC2-DCT2: [1 @ @ @] [2 {( @ ) bueno} @] [3 @ @]  
ENT: [3 però ho sabeu?,] quina llengua [1 parlen, els vostres companys?]  
MNC2-DCT1: [1 {(èmfasi) no:} @ @]
- 15 MNC2-HCT1: [1 ((gest de negació))]  
MNC2-DCT2: bueno és que depèn de qui parla amazic i depèn de qui parla àrab ...  
ENT: [però ho sabeu:?]
-



---

	MNC2-DCT1: [ah jo no ho sé:] no
	MNC2-HCT1: què és, [l'amazic i què és l'àrab, ((mira ENT)) no s- és que és tot lo mateix]
20	MNC2-DCT1: [és que sents, sents que parlen així: i dius vale] ((s'encongeix d'espatlles)) adéu, [1 {@} no t'entenc]
	MNC2-DCT2: [1 @@]

---

A més, els estudiants autòctons subratllen la separació de les seues xarxes socials i les dels estudiants d'origen marroquí. MNP1-HCS1 explica que “els moros sí, que es junten entre ells només”, a diferència de “catalans i castellans: o sigui jo no tinc cap problema”. Alguns estudiants veuen aquesta separació com a resultat de l'origen i la diferència cultural, més enllà de la qüestió lingüística. MNC2-HCT1 opina que “més que la llengua: des d'on vénis, i això, i si t'entens, per exemple” i més endavant sosté que “ells es troben aixís, se senten còmodes perquè es veu que s'hi deuen sentir a la seva salsa, entre ells”. Aquesta intervenció fa riure les altres participants, tot i que una de les dues, MNC2-DCT2, sembla una mica incòmoda amb el to i mira de reconduir-ho apuntant que “jo diria que més que la llengua la cultura, en general”. Tot i això, no descarten una certa influència del factor lingüístic: en la visió de MNC2-DCT1 “suposo que es deuen sentir més còmodes parlant marroquí que no pas català o aixins i per (ai)xò parlen entre ells, no?”. En una línia similar, altres participants perceben que l'ús endolingüe de l'amazic i l'àrab és força consistent: MNP1-HCT1 opina que, en comparació amb el català, “el marroquí” es parla “menys, però: joder, a- s'hi parla un pilot, eh”. De fet, a MNC1 i MNC2 hi ha participants que perceben que al pati s'hi parla més “marroquí” que castellà. A l'entrevista MNC2-BI, MNC2-DBI3 avalua aquest fet de manera negativa amb un “{(fluix) vaya asco}” que pronuncia *sotto voce*. En aquest cas, a més, MNC2-DBI2 percep que fan ús exclusiu de l'àrab i l'amazic en els usos endolingües: en la seua visió “entre ells” no parlen català, “mai”.

A pesar d'aquesta visibilitat dels usos endolingües de l'àrab i l'amazic des del punt de vista dels estudiants autòctons, possiblement vinculada al fet que s'associen a una població racialitzada, hem anat veient com de fet sobretot el català i, en menor mesura, el castellà ocupen un lloc força rellevant en els usos endolingües dels al·loglots familiars. A més del grau d'homogeneïtat i, és clar, de la percepció d'expertesa en aquestes llengües, hi influeix la pressió cap a l'ús del català o el castellà quan es troben en presència de catalanoparlants o castellanoparlants, tant si són participants ratificats de la interacció com si se situen en una posició d'*espectador* des de la qual poden sentir la conversa (Goffman 1981; Bell 1984). MNC1-DAL5 en dona una pista quan sosté que, en el procés d'incorporació a la societat catalana, cal saber “adaptar-se”. Quan li pregunte a què es refereix, explica el següent.

Extracte 10.49. Entrevista MNC1-AL-b (dues xiques i un xic, amazigòfons inicials)

---

- |   |  |
|---|--|
| 1 | ENT: ((a MNC1-DAL5)) i això d'adaptar-se a:<br>MNC1-DAL5: ntx, adaptar-se: diguéssim: ... a no parlar:: l'amazic quan hi han persones catalanes al costat:<br>ENT: ja, et sembla que no: |
| 5 | MNC1-DAL5: no ((gest de negació)) ... a:: ... n- adaptar-t'hi, no sé ... s- saber que: ... saber que estàs a Catalunya: i que: no estàs al Marroc ...<br>ENT: mhm                        |
-

---

	MNC1-DAL5: ((s'encongeix d'espatlles))
	ENT: és a dir tu ho trobes: un poc: ... malament, que algú parli: amazic: [quan hi ha catalans:]
10	MNC1-DAL5: [sí, j-] jo no ho faig ... per exemple ara si estem amb les amigues marroquines i hi ha alguna catalana: no parlo pas amazic ...
	ENT: mhm
	MNC1-DAL5: parlo català, perquè: sé que {{èmfasi} totes} l'entendran: ... i si parlo amb amazic sé que totes l'entendran: menys una ((s'encongeix d'espatlles))
15	ENT: [ja:]
	MNC1-DAL5: [i:] m'estalvio tornar a repetir: o: traduir ((s'encongeix d'espatlles)) {{fluix} i ja està}

---

Aquest extracte és una mica ambigu pel que fa a la necessitat que la persona “catalana” siga una participant ratificada de la interacció perquè es produïska el canvi al català. Tanmateix, l'esment d'estar “al costat” que fa al principi pot interpretar-se com una referència a la mera presència d'espectadors exolingües. En part, els al·loglots familiars justifiquen aquest canvi al català com un mecanisme per a evitar les inferències que solen resultar d'una tria marcada de l'amazic o l'àrab en aquest marc de participació: bàsicament, l'ús d'aquestes llengües com a *codis secrets* per a ocultar informació o “malparlar” dels participants exolingües, que no hi disposen de competència passiva –tot i que, és clar, aquesta no és sempre ni majoritàriament la intenció dels parlants. A MNC1-AL-a esmenten aquesta contracció entre les intencions dels parlants i la interpretació de la tria.

Extracte 10.50. Entrevista MNC1-AL-a (tres xiques, una amazigòfona, una bilingüe inicial amazic-àrab i una arabòfona inicial)

---

1	ENT: i creieu que la manera de parlar: o la llengua: o: això hi té alguna cosa a veure?, amb aquests grups o què?
	MNC1-DAL2: ((gest de negació)) jo crec que no ... vaja, pot ser que alguns sí, o sigui: per exemple: un grup de catalans, veu que: hi han dos en el: en el grup, que són marroquins: i que entre ells
5	parlen àrab, o amazic, i ells no en- s'enteren de res, potser: a- aquesta: relació d'amistat, doncs potser pot arribar a perdre's, per culpa d'això
	MNC1-DAL1: [sí:]
	MNC1-DAL3: [es pensen] que estan parlant d'ells: però ells estan:
	MNC1-DAL1: [ja]
10	MNC1-DAL3: [parlant] d'un altre tema [o algo]
	MNC1-DAL2: [mhm] ...

---

Així doncs, el canvi al català i la restricció de l'ús de les llengües immigrants en aquestes situacions es pot entendre, en certa mesura, com una mena de *censura anticipada* (Bourdieu 2001: 115) per a evitar les sancions que perceben a aquestes tries marcades. Les inferències que en resulten i que són a l'origen d'aquestes sancions les retrobem en els discursos dels estudiants autòctons. En alguns casos, interpreten el manteniment de l'amazic o l'àrab en la seua presència com un mecanisme pel qual se'ls nega l'estatus de participants ratificats de la interacció –cas en el qual esperen que es produïska un canvi al català. Així es desprén del que deia MNC2-DCT1 adés, quan observava que “és que sents, sents que parlen així: i dius vale ((s'encongeix d'espatlles)) adéu, {{@} no t'entenc}”. En altres casos, en canvi, expressen el seu malestar perquè interpreten aquesta tria com un mecanisme d'ocultació d'informació i una manera “segura” de malparlar-ne. MNC2-DCS1, que percep que l'ús de l'amazic ha anat en augment –“els marroquins parlen més en marroquí, o sigui quan érem petits: no ho feien tant [...] però ara sí, ara no es tallen, es fiquen a parlar a mitja classe entre



ells en marroquí:”– ho avalua negativament i sosté que “no és gaire còmode, perquè no ho entens: i ves a saber el que estan dient de tu”. Una altra participant, MNP1-DCS3, dona a entendre que no cal ser un participant ratificat de la interacció per a interpretar una tria audible d’aquestes llengües com un mecanisme d’ocultació d’informació, quan sosté que “dan una rabia cuando van hablando por detrás y empiezan a reírse, {{(@) de qué te ríes?}”.

Aquesta mena de comentaris són molt freqüents. MNC1-DCT3, per exemple, observa que “no sats què et diuen, potser t’estan insultant”, i MNP1-HCT2 explica que quan es troba en una botiga regentada per xinesos “i:: i la dona se’t posa a parlar en xino [...] a lo millor s’està cagant en t- en tots els teus morts i no t’enteres”.

En certa mesura, els participants autòctons conceben l’ús audible de les llengües immigrants com una mostra de *desordre lingüístic* (Hill 1998) que cal monitoritzar per a assegurar que tot el que es diu en l’espai públic és intel·ligible per a tots els membres potencials de l’auditori. És en aquest sentit que es pot entendre la queixa de MNC1-HCT4 que “la resta de llengües: ... que: és que bàsicament és que no entens què: què diuen, n- ... no és: (a)nar pel carrer i no entendre què t’es- què estan dient: ... no m’agrada”, o que MNP1-DCS5 defensa que han de parlar castellà en aquestes situacions com una mesura per a garantir la simetria i la reciprocitat en la capacitat de comprensió –i la possibilitat de rèplica. Aquesta participant assumeix d’entrada que si parlen en àrab o amazic davant d’un espectador exolingüe és per criticar-lo: li molesta “cuando: ntx se ponen a criticarte en moro y tu no sabe<sup>h</sup> lo que te están diciendo” i defensa que “si: yo hablo en castellano y tú lo entiende<sup>h</sup>, po<sup>h</sup>: ya que me critica<sup>h</sup> o o habla<sup>h</sup> de mí, m: sé valiente y me lo dice<sup>h</sup>: que yo te entienda, no seas tan mariconaza”. MNC2-DCT1 i MNC2-DCT2 van una passa més enllà i consideren que l’ús del “marroquí” en aquestes situacions indica una falta de voluntat d’integració i deslegitima un hipotètic reclam de pertinença com a “catalans”. En la visió de MNC2-DCT2 “{{(@) o sigui:} si un moro parla tot el dia moro i segueix totes les costums mores i no parla català, pues a mi no em digui: no em vingui a dir que és català perquè no [...] que sigui lo que senti, però: tampoc: ... sa(p)s? [...] s’ha de ... demostrar ... per dir-ho d’alguna manera”.

L’ús de les llengües immigrants es percep com una mostra de desordre lingüístic encara des d’un altre punt de vista, com apunta el següent extracte.

**Extracte 10.51. Entrevista MNC2-CS (una xica i dos xics, castellanoparlants inicials)**

- 
- |    |  |
|----|--|
| 1  | ENT: no hi ha cap [ <i>llengua</i> ] que no us agradi: ni: digueu boah, aquesta llengua: ...<br>MNC2-HCS2: [n-]<br>MNC2-HCS1: [el] marroquí, perquè sembla que cridin<br>ENT: ((gest d’assentiment))   |
| 5  | MNC2-HCS1: [no sé]<br>MNC2-HCS2: [{{(??) pos sí}] ...<br>ENT: sembla [{{(@) que cridin}]<br>MNC2-HCS1: [sí sí,] s- sembla que s’estiguin insultant: són tope de garrulos així xerrant, no no, en sèrio |
| 10 | MNC2-DCS1: [1 @ @]<br>ENT: [1 @] [2 {{(@) molt bé}]  |
-

MNC2-HCS1 redueix en certa manera l'ús de les llengües immigrants a l'escenificació de *rituals de transgressió* (Pujolar 1997: 76-77) com els “insults” i explica que, en la seua visió, “sembla que cridin”. La limitació de les llengües immigrants al camp dels renecs i les referències a “cridar” són força recurrents en els discursos dels estudiants: entre altres, MNC1-DCS1 afirma que “els marroquins es fiquen allà a insultar-se” i MNP1-HCT3 sosté que ha après alguns insults en “marroquí perquè: els d'aquí, sats?, només fan que insultar-se”. En la visió de MNC2-DBI3 els “marroquins” no només parlen amazic sinó que “a sobre criden *un puña(d)o*, sa(p)s? [...] que dius calla't, tio”; de la seua banda, MNC2-HCT1 va més enllà de les pràctiques dels parlants i redueix tota la llengua a mers “crits”: “tot sona igual, són crits d'aquests rars”, diu. S'ha de reconèixer, però, que no tots els participants autòctons esborren l'existència d'altres usos i registres en aquestes llengües. En el següent extracte apunten que, si bé els rituals de transgressió són les úniques pràctiques en què es mobilitzen les llengües immigrants en les relacions exolingües, entre al·loglots i catalanoparlants i castellanoparlants, en els usos endolingües existeixen altres registres.

Extracte 10.52. Entrevista MNC1-CT-b (dues xiques i dos xics, catalanoparlants inicials)

---

- 1 MNC1-HCT4: i: després: sents: algun magrebí, però: ((gest de negació))  
MNC1-DCT3: [1 mhm]  
MNC1-HCT5: [1 sí,] [2 bàsica-]  
MNC1-HCT4: [2 normalment] tot català
- 5 MNC1-HCT5: i bàsicament insults, en magrebí  
MNC1-HCT4: [sí:]  
MNC1-HCT5: [sí diuen] {( @) algo}  
MNC1-DCT2: [1 @]  
MNC1-DCT3: [1 @]
- 10 MNC1-HCT4: [1 sí:] si han de parlar normal no parlen  
MNC1-HCT5: ja:  
ENT: {(fluix) ja} ... quan: per a parlar: ... és a dir només: només diuen insults?  
MNC1-HCT5: [1 però: e- en s-]  
MNC1-HCT4: [1 o sigui, quan es c-]
- 15 ENT: [1 o sigui ells c-] ells com parlen?  
MNC1-HCT4: quan es cabregen: diuen a- alguna cosa amb [així amb marroquí, però:]  
MNC1-HCT5: [sí, per- però: en sí,] els magrebins: parlen amb ells entre, tranquils, però: als catalans ((toquen a la porta))  
MNC1-HCT4: (((gest a qui ha picat a la porta)))
- 20 MNC1-HCT5: [als: d'aquí,] bàsicament: només sabe- hem après:: insults en magrebí, són lo que diuen al pati  
ENT: mhm  
MNC1-HCT5: {(fluix) quan: algú es cabreja}  
ENT: @ [ @]
- 25 MNC1-HCT5: [ @]
- 

Que l'ús de l'amazic i l'àrab en les relacions exolingües es restringisca a l'escenificació de rituals de transgressió provoca una limitació dels aprenentatges i les pràctiques d'*encreuament lingüístic (crossing)* (Rampton 1995, 2008) per part dels estudiants autòctons a aquest camp – cosa que, al seu torn, enforteix el procés complementari d'*iconització* i *esborrament* (Irvine i Gal 2000) que ja reduïa d'entrada l'ús de l'amazic i l'àrab a aquest tipus de pràctiques en la visió dels estudiants. Així ho reflecteix en l'extracte anterior MNC1-HCT5 quan explica

que “només sabe- hem après:: insults en magrebí, són lo que diuen al pati”. En efecte, els espais de socialització amb iguals es constitueixen com a espais d’aprenentatges –molt limitats, en general– de les llengües immigrants. Una part d’aquests aprenentatges té a veure amb l’adquisició de destreses en àrab per als amazigòfons inicials i viceversa: per exemple, MNP1-HAL1 apunta que l’amazic l’ha après “des de casa” però en canvi “l’àrab: amb uns amics i això [...] amb algun, sats?, que els hi costa més: el marroquí, ai, vull dir: l’amazic [...] pues em parlen àrab”. Quan en aquests grups d’iguals hi prenen part estudiants amb altres orígens es poden produir altres tipus d’aprenentatges: MNP1-DAL3, per exemple, afirma que està aprenent romanés amb una amiga.

Extracte 10.53. Entrevista MNP1-AL-a (tres xiques i un xic, amazigòfons inicials)

- 
- 1 MNP1-DAL3: jo estic aprenent, {(èmfasi) romanès}  
MNP1-DAL1: {(fluix) ostres} ((mira MNP1-DAL3))  
MNP1-DAL3: romà ...  
ENT: mhm?
- 5 MNP1-DAL3: sí  
ENT: tens ... amb amics:?, [o amigues]  
MNP1-DAL3: [amigues] ((gest d’assentiment))  
ENT: l’estàs aprenent així:  
MNP1-DAL3: {{{@} coses}}
- 10 ENT: [et van] ensenyant: paraules?, o:  
MNP1-DAL3: {{{@} sí} ((gest d’assentiment))  
MNP1-HAL1: ((a MNP1-DAL3)) insults, eh?, abans que tot, no?
- 

En el grup de MNP1-DAL3 hi participen també ucraïneses i de nou hi mostra un cert interès “perquè m’agrada ... jo què sé, vull conèixer coses noves ... i:: {{{@} jo què sé} ... i: perquè vull:: vull saber del que parlen, soc una miqueta xafardera”. En el seu cas, no avalua negativament l’ús d’aquestes llengües en la seua presència, o com a mínim no ho fa de manera explícita, cosa que suggereix que en el marc d’aquests grups heterogenis podria existir un marge més ampli per al manteniment de les diferents llengües, si més no en la *comunicació subordinada* (Goffman 1981) entre participants amb la mateixa llengua familiar. L’extracte precedent també apunta que, tot i que els aprenentatges de què parla MNP1-DAL3 no es restringeixen necessàriament al camp dels insults, hi ha adolescents com MNP1-HAL1 que perceben que les pràctiques d’encreuament s’hi limiten en bona mesura. Sense eixir de l’amazic i l’àrab, MNC2-HAL1, amazigòfon familiar, explica que d’àrab “des de petit, que no en sabia pa(s), molta gent en sap: [...] i jo no en sé pa(s) ... sé poques coses, saps?, els insults @@”.

La limitació d’aquests aprenentatges i de les pràctiques d’encreuament lingüístic al camp del reneç és encara més marcada en el cas de les relacions entre amazigòfons i arabòfons familiars, d’una banda, i catalanoparlants i castellanoparlants familiars, de l’altra. Quan li pregunta a MNC2-HAL1 mateix si els estudiants que no són d’origen marroquí han volgut aprendre alguna cosa de l’amazic, explica que “sí bueno els insults @@” i també “algunes paraules, per vacil·lar-se entre ells @” però observa que els fan servir més aviat poc, i sobretot, per a adreçar-se a gent que no els entén: “de vegades els fan servir però no to- [...]

@ a gent que no ho entén, els hi diuen”. A les entrevistes MNP1-AL-a i MNP1-AL-b també observen que l’interés dels autòctons per l’amazic es limita a insults i renecs que poden mobilitzar més endavant en el marc de rituals de transgressió. Quan a MNP1-AL-b pregunte si hi han observat un interès “més enllà dels insults: o d’algunes paraules soltes”, MNP1-HAL2 observa que “no que jo sàpiga” i MNP1-DAL4 que “de vegades, no gaires @ {( @) la majoria només pregunta per insults}”. Cal dir, amb tot, que en general sembla que avaluen positivament aquestes mostres d’interés, a pesar de les limitacions evidents.

També dels discursos dels catalanoparlants i els castellanoparlants familiars es desprén que les pràctiques d’encreuament lingüístic es limiten bàsicament als insults. A MNC2-CS, per exemple, MNC2-HCS1 explica que en “marroquí” saben “insults i {( @) poca cosa més}”, que MNC2-HCS2 considera “{( @) lo bàsic}”. És la limitació de les pràctiques d’encreuament a l’escenificació de rituals de transgressió el que fonamenta aquesta idea que el domini de certs insults proporciona el coneixement “bàsic” i suficient d’aquestes llengües per a desenvolupar-se com a parlants competents en aquest camp. Aquesta idea reapareix en el discurs de MNP1-HCS2, que sosté que “ya sabemo<sup>h</sup> lo básico pa(r)a defenderno<sup>h</sup>”. Els insults i els renecs que aprenen –alguns estudiants són capaços de citar-ne una tirallonga considerable– els mobilitzen bàsicament en espais de trobada amb estudiants al·loglots: MNC2-HCS2 explica que quan cal “jo els insulto així, eh?”. En canvi, MNC2-HCS1 es nega en general a utilitzar-los perquè opina que “s’han d’adaptar ells, no nosaltres” i apunta que “jo els insulto, si a mi m’insulten així jo els insulto en català o castellà”, i reitera: “que s’adaptin ells”.

En línies generals, aquestes pràctiques semblen més habituals entre els xics que no entre les xiques de la mostra. Això podria guardar relació amb el fet que es mobilitzen en el marc d’uns rituals de transgressió que, d’acord amb Pujolar (1997: 76-77), són clau en l’escenificació d’una determinada masculinitat. A MNC2-BI, per exemple, les dues xiques que hi participen asseguren que no s’impliquen en aquests encreuaments, mentre que MNC2-HCT2 sap “bastantes coses” en amazic i les mobilitza de manera més o menys freqüent: “jo sí, amb els meus amics, de vegades, de conya”, “amb en ((nom xic 7u)), per exemple, sempre: ... e- el saludo amb: marroquí, ell em saluda amb: amb marroquí: i després, com vas?, bé: i s’acaba aquí”. Aquesta diferència no és, però, categòrica: una participant del mateix centre, MNC2-DBI1, afirma que sap insults en amazic i els utilitza “si a- algun marroquí em ve a tocar els {( @) pepinos sí} @@ [...] lo típico, sa(p)s?”, i també amb algun amic, en aquest cas autòcton: “amb el típico amic, que: de vegades portes brometes pos: sí”. A més, en algunes ocasions ho presenten com una pràctica més aviat limitada al passat. MNC1-HCT4 apunta que “abans [...] quan fèiem primer o així: sí que potser les dèiem més [...] allò perquè: és al principi quan ho aprenies, i et feia potser gràcia, però: [...] no, ara no”. Aquesta tendència pot ser un símptoma de la creixent separació de les xarxes socials dels adolescents autòctons i immigrants, que ja hem constatat, i que és

possible que s'incremente a mesura que uns i altres abandonen les institucions educatives que han propiciat un cert espai de trobada.

### 10.3. Els usos lingüístics amb iguals a Castelló

L'anàlisi quantitativa dels usos amb companys de classe a Castelló ha permès constatar la posició subsidiària que hi ocupa el català, que només representa el 4% dels usos entre estudiants del PIP i el 13% dels usos entre els del PEV, i també apunta la pràctica desaparició de les altres llengües d'aquest espai, ja que només ocupen un 1% dels usos entre estudiants del PEV i un 4% dels usos entre els del PIP. Finalment i en paral·lel, l'anàlisi quantitativa mostra la consolidació del castellà com a tria molt predominant en els usos amb companys de classe: ocupa un mínim del 84% dels usos entre estudiants del PEV i un màxim del 90% entre estudiants del PIP. A més, a diferència de Manlleu i sobretot de Mataró, els usos lingüístics amb companys de classe són força homogenis entre centres: per als estudiants del PEV, l'ús del català bascula entre el 8% dels usos a CSP4 i el 17% dels usos a CSP2; per als estudiants del PIP, l'ús d'aquesta llengua bascula entre un anecdòtic 1% dels usos a CSP1 i un 9% dels usos a CSP3. D'aquesta manera, els usos en aquest espai aprofundeixen la posició de dominància del castellà que ja reflectien els usos a la llar, i apunten a una dinàmica expansiva d'aquesta llengua, que “només” ocupava dos terços (67%) dels usos totals a la llar, i a una dinàmica de reducció de l'ús del català –22% dels usos a la llar– i les altres llengües –11% dels usos a la llar– quan traspassen el llindar de les llars i, només en el cas del català, de les aules.

Com en els apartats que he dedicat a l'anàlisi dels usos amb iguals a Mataró i Manlleu, abans d'endinsar-me en aquest procés de consolidació del castellà com a tria no marcada als patis i altres espais de socialització amb iguals de Castelló tractaré breument les referències a l'expertesa i la percepció d'(in)autenticitat i de *permís social* (Woolard 2016: 254) per a l'ús del català i el castellà entre estudiants, que com hem vist adés es mobilitzen sovint per a legitimar l'adopció d'un rol mantenidor en situacions socials que interpel·len els adolescents a parlar la llengua que (perceben que) dominen menys.

#### 10.3.1. L'expertesa en la legitimació dels rols sociolingüístics a Castelló

Les dades que presente tot seguit aporten pistes sobre la consolidació d'un règim ideològic que construeix el castellà com una llengua *anònima* i, doncs, legitimada per a l'ús públic en el marc de relacions exolingües, en què hi prenen part parlants amb diferents llengües familiars; i per contra posiciona el català i les llengües immigrants com a llengües *autèntiques* i, doncs, limitades a les relacions endolingües, entre persones categoritzades prèviament com a catalanoparlants –o romanesòfones, arabòfones, etc. En aquest sentit, i a diferència del que he detectat a Mataró i Manlleu, és significativa l'absència de remarques sobre un hipotètic *accent de segona llengua* en català, ja que els usos del català entre castellanoparlants i al·loglots són molt limitats. També són restringides, és clar, les situacions socials que els interpel·len a activar-ne l'ús, fins i tot a l'aula, a causa de la baixa institucionalització del

català i de les expectatives limitades perquè hi ocupen una posició de subjecte catalanoparlant. Una altra diferència respecte les localitats catalanes és que a Castelló hi veiem emergir un marc normatiu per a les tries amb iguals que no només legitima el posicionament dels no catalanoparlants familiars en rols castellanoparlants mantenidors, sinó que considera aquests rols com a no marcats i que, com a tals, no necessiten justificació. És per això que, tot i que també en el corpus de Castelló es recorre a nocions sobre l'expertesa, la legitimitat o la (in)autenticitat en l'ús del català per a justificar el posicionament en rols mantenidors, aquestes seqüències hi apareixen amb menys freqüència i majoritàriament no fan referència als usos amb iguals, en què troben pocs interlocutors que se'ls adrecen en aquesta llengua. Per últim, la consolidació del castellà com a llengua anònima i l'ús predominant d'aquesta llengua amb iguals fan que, tot i que alguns catalanoparlants es presenten com a més experts en català que en castellà, aquestes consideracions no es mobilitzen en cap cas per a justificar el posicionament en rols catalanoparlants mantenidors que, ja puc avançar, no apareixen en el corpus de Castelló.

En correspondència amb la construcció del català com una llengua d'ús essencialment endolingüe, l'ús d'aquesta llengua a la llar esdevé el criteri determinant a l'hora d'avaluar l'expertesa i l'autoritat lingüístiques en català. CSC2-HCT1, que parla exclusivament castellà amb iguals al centre, sosté que tot i això sap més català “perquè el parlo a casa de sempre i en els meus avis”. També dos dels catalanoparlants familiars que participen a l'entrevista CSP1-CT-PEV, CSP1-DCT1 i CSP1-HCT1, es perceben com a més experts en català tot i que pràcticament només parlen castellà amb iguals al centre.

Extracte 10.54. Entrevista CSP1-CT-PEV (tres xiques i un xic, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 CSP1-DCT1: home jo crec que el valencià: antes que el castellà  
 ENT: tu el posaries:  
 CSP1-DCT1: sí  
 ENT: un poquet abans
- 5 CSP1-DCT1: ((gest d'assentiment))  
 ENT: mhm, te ix més: ...  
 CSP1-DCT1: sí, perquè en castellà: el castellà només el parlo en les amigues  
 ENT: mhm  
 CSP1-DCT1: i: ací a l'institut ... i ja està, i el valencià: sempre en tota la família:
- 10 ENT: mhm  
 CSP1-DCT1: entonces jo crec que: ... el valencià abans, [que el castellà]  
 ENT: [mhm]  
 CSP1-DCT3: jo crec que el valencià a mi tam(b)é me ix un poc més natural  
 CSP1-DCT1: [mhm]
- 15 CSP1-DCT3: [perquè:] sempre he estat en línia valenciana:  
 ENT: mhm  
 CSP1-DCT3: totes les assignatures les he donat en valencià: i per a: explicar-me i tot: crec que se  
 me done millor, el valencià que el [castellà]  
 CSP1-DCT2: [mhm] sí, jo igual ...
- 20 ENT: mhm  
 CSP1-HCT1: [flaix] jo tam(b)é]  
 CSP1-DCT2: [igual,] per a expressar-te i tot, per a [expressar-te]  
 CSP1-DCT1: [sí:]  
 CSP1-DCT2: millor el valencià
-

Aquest extracte també apunta que hi ha catalanoparlants familiars com CSP1-DCT3 que consideren l'escolarització en PEV com a base, juntament amb els usos a la llar, de la seua major expertesa i autoritat en català. Hi ha altres participants que mobilitzen l'existència d'usos del català amb iguals per a reforçar aquesta percepció d'expertesa en català. Les participants a CSC1-CT, que al contrari que CSP1-DCT3 estan escolaritzades en PIP, fan referència a la combinació dels usos a la llar i amb una part del seu grup d'iguals per a justificar-ho. Una d'elles, CSC1-DCT3, sosté que sap més català “perquè: jo parle sempre en valencià en la meua família: i en: ((assenyala CSC1-DCT2)) elles tam(b)é”. Per últim, en casos com el de CSP2-DCT4 és la coincidència de tots tres elements –usos a la llar, escolarització en PEV i consolidació d'un grup d'iguals predominantment catalanoparlant– el que presenta com a fonament de la seua expertesa en català: explica que “el valencià: des de casa: [...] i després en el col·le: és tam(b)é línia valenciana: i tot en valencià” i més endavant afeg que “és el que més utilitzem [...] perquè ademés tenim la sort que tenim el grupet que {(èmfasi) tots} parlem valencià” –tot i que més endavant apunten que una dels membres és castellanoparlant familiar i hi manté el castellà.

En contrast amb la visió de CSP1-DCT3 i CSP2-DCT4, hi ha alguns catalanoparlants familiars que destaquen una certa contradicció entre les varietats del català que hereten a la llar i l'estàndard cap al qual s'orienta l'ús a les aules. En lloc de veure els aprenentatges en aquests dos espais com a simbiòtics o, si més no, com a complementaris, en algunes ocasions emfasitzen la distància entre les varietats i construeixen les seues pròpies com a incorrectes i devaluades. CSP4-HBI1 explica que els adolescents que hereten el català a la llar “el valencià que parlem està m- mal parlat [...] no el parlem bé”. Aquest “valencià del Grau”, tal com l'anomena una participant de la mateixa entrevista, està “un poquet castellanitzat”, d'acord amb CSP4-HBI1. En la visió de CSP4-DBI2, una altra de les participants, aquest català “mal parlat” s'oposa a “el que estudiem”, que tots perceben com a diferent. A CSC1-CT hi apareixen consideracions similars, tot i que per als participants aquesta distància es materialitza sobretot en el camp de l'escriptura i, doncs, en els usos que s'orienten manifestament cap a l'estàndard. Com mostra el següent extracte, sostenen a més que parlar català a la llar pot representar un desavantatge respecte altres estudiants que “comencen de zero” i s'orienten des de bon principi cap a l'estàndard.

**Extracte 10.55. Entrevista CSC1-CT (tres xiques i un xic, catalanoparlants inicials)**

- 
- |    |   |
|----|---|
| 1  | CSC1-DCT1: en valencià ara estàs parlant en casa una cosa, [i: a l'hora d'escriure]<br>CSC1-DCT3: [i: tens que rectificar-ho:]<br>CSC1-DCT1: i això: tu tens que pensar perquè jo tinc que rectificar coses<br>ENT: [ja]  |
| 5  | CSC1-DCT1: [i hi ha] vegades que no:<br>CSC1-HCT1: és enca(ra) pitjor a vegades<br>CSC1-DCT3: [claro]<br>CSC1-HCT1: [parlar el] valencià a casa, és com [maleducar-nos, com:]   |
| 10 | CSC1-DCT1: [per exemple jo] a l'ho- a l'hora de: m- ho estic pensant en valencià<br>CSC1-DCT3: en el [(èmfasi) teu] valencià]<br>CSC1-DCT1: [i des-] i després al escriure-ho dic, vale, i açò com s'escriu ... [no:]<br>ENT: [vale, creeu que] n'hi ha més diferència entre el: valencià: escrit [1 i el parlat] |
-



---

	CSC1-DCT3: [1 c(l)aro]
	CSC1-DCT1: [2 sí]
15	ENT: [2 que entr-] en el castellà
	CSC1-DCT2: sí
	CSC1-HCT1: sí
	ENT: ((gest d'assentiment))
20	CSC1-DCT3: a una persona que parle castellà sempre, és més fàcil q- aprendre el valencià ja de:
	de zero perquè n- no sap, no s- no se defén parlant-lo
	CSC1-DCT1: [bueno depén tam(b)é]
	CSC1-DCT3: [però nosaltres que] ja tenim: una, com una base, tenim que rectificar lo que: diem malament

---

Un dels participants a CSP3-CT-PEV, CSP3-HCT1, en parla en termes pràcticament idèntics. En la seua visió, sap “valencià però: valencià mal parlat, de: poble, perquè després jo que sé, a- ací t’ensenyen unes coses que: no tenen res que vore en les que ha- [...] has après i te coste: te coste més que: els que: partix de zero”, una idea que subscriuen també CSP3-DCT1 i CSP3-DCT2. Més endavant, CSP3-HCT1 especifica que una de les fonts d’incorrecció d’aquesta valencià “de poble” és la “barreja” amb el castellà –“mesclen el valencià en el castellà moltíssimes vegades”– i doncs la castellanització que ja apareixia en els comentaris de CSP4-HBI1. En contrast amb CSP3-HCT1 o CSP4-HBI1, CSC1-DBI3 atribueix aquesta varietat “castellanitzada” a alguns dels amics amb qui parla català, però ella se’n posiciona al marge: en la seua visió hi ha gent que “parla en valencià {( @ ) de poble} @ parle valencià: castellanitzat, tam(b)é, perquè: jo amb els meus amics per eixemple: ... parle i ells me parlen en valencià però un valencià que: no és valencià, o siga: bueno, és valencià: nostre, {( @ ) i avant}”. Noteu que, de manera aparentment contradictòria, CSC1-DBI3 posiciona les formes “de poble” fora del que es pot considerar “valencià” pròpiament però, alhora, considera aquesta varietat com la més “nostra”.

No són només els catalanoparlants i els bilingües familiars els que deslegitimen i devaluen el català vernacle com una varietat “mal parlada”, “barrejada” o “castellanitzada”. Aquest tipus de comentaris apareixen també en algunes entrevistes amb al·loglots i sobretot amb catalanoparlants familiars de la localitat. A CSP3-CS-PEV, per exemple, sostenen que hi ha una diferència entre el català que es parla “als pobles” i el que es parla a Castelló, que identifiquen a grans trets amb l’estàndard.

**Extracte 10.56. Entrevista CSP3-CS-PEV (dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials)**

---

1	ENT: o sigue que n’hi ha una diferència entre el valencià de: poble i el de: Castelló
	CSP3-HCS1: sí
	ENT: per dir-ho d’alguna manera
	CSP3-DCS2: sí:
5	CSP3-HCS2: mhm
	CSP3-DCS2: más o menos es como:: {( @ ) el del libro} [no es de:]
	ENT: [el de] Castelló és més paregut al del llibre
	CSP3-HCS1: [sí]
	CSP3-DCS2: [sí]
10	ENT: mhm
	CSP3-DCS2: no decimos cosas en plan ahí: {(fort) xè, no sé què} @
	CSP3-HCS2: xx @
	ENT: home és que això en classe és raro dir-ho no? [1 @ @]
	CSP3-DCS2: [1 @ @]
15	CSP3-HCS1: [1 @ @]

---



---

	CSP3-DCS2: o eso que dicen <i>entonces</i> (/entónses/) o:
	CSP3-HCS2: {( @ ) entonces (/entónses/)}
	CSP3-DCS2: o les galletes:
	CSP3-HCS2: sí [ @ @ ]
20	CSP3-HCS1: [ @ @ ]
	CSP3-DCS2: no, decimos pues <i>aleshores</i> , <i>doncs</i> , no sé qué

---

Del que diuen es desprén que, tot i parlar de la varietat “de Castelló”, es tracta bàsicament d’una referència metonímica a la varietat que fan servir a l’aula. És clar que aquesta representació implica l’*esborrament* (Irvine i Gal 2000) del català vernacle de Castelló i la reducció del català que es parla a la ciutat a la varietat estàndard i a les formes que li són pròpies. De la seua banda, els castellanoparlants familiars que participen a CSC2-CS també s’orienten bàsicament cap a l’estàndard que aprenen a l’escola però, en canvi, apunten que són les formes vernacles, *autèntiques*, les que confereixen autoritat als parlants en els usos interpersonals. CSC2-HCS4 constata que “el valenciano que nos enseñan aquí: luego tú: vas a un pueblo y: es diferente”, i tot i que considera “millor” la varietat que aprenen a l’escola –un altre dels participants a CSC2-CS sosté que “el de la escuela es más, más adecuado”– observa que “se supone que es el más adecuado pero: sí: si tu aprendes: el valenciano: por ejemplo porque eres de un pueblo y te enseñan el valenciano: a hablarlo así: hablas mucho más fluido y todo eso”. En aquest sentit, per a alguns participants l’aprenentatge del català en el marc de l’aula podria resultar insuficient perquè no proporciona accés a la varietat que reconeixen com a autoritzada en el camp de la socialització amb iguals.

Com hem vist, el posicionament dels catalanoparlants familiars envers aquestes qüestions desprenen una certa ambivalència. D’una banda, s’orienten cap a les formes heretades a la llar i als pobles d’on alguns d’ells són originaris, que perceben com a més autèntiques i els assignen autoritat com a parlants. De l’altra, perceben que la varietat estàndard que es valora més a les aules posiciona de manera avantatjosa alguns estudiants no nadius però amb major orientació cap als estudis. A CSP3-CT-PEV, CSP3-DCT1 apunta que a la llar “agafes males costums” i CSP3-DCT2 observa que “ara en els exàmens se veu la nota, a lo millor gent que ha vingut: nova, trau més nota que:: [...] tu que estàs tota la vida, i dius: {( @ ) vale:}”. Amb aquesta observació, ella i CSP3-DCT1 fan referència a CSP3-HAL1, arabòfon familiar. En aquesta mateixa entrevista, CSP3-HCT1 subratlla l’existència d’aquestes dues fonts d’autoritat lingüística, que proporcionen una posició avantatjosa en un camp però alhora representen un desavantatge en l’altre, quan observa que “oralment pues: tens: molta més fluïdesa però: [...] parles: ... m- molt pitjor”, i de manera encara més explícita quan afirma, de manera només en aparença paradoxal, que “mosatros parlem súper-malament valencià perquè [...] parlem valencià en casa”. En la seua visió, l’accés a l’estàndard sense la mediació de l’heretatge del català vernacle a la llar afavoreix un millor rendiment a l’aula; en canvi, l’accés a la varietat interferida però més autèntica del català vernacle representa un avantatge en els usos interpersonals. En aquest sentit, tot i que alguns catalanoparlants i bilingües familiars reconeixen una certa devaluació de la varietat

del català que han heretat a la llar des del punt de vista de la institució educativa, no per això deixen d'activar-ne l'ús o s'orienten cap a l'estàndard en els usos amb iguals. Més aviat el contrari, ja que és l'apropiació d'aquestes varietats autèntiques el que aparentment els confereix autoritat i legitimitat com a parlants –i, complementàriament, la manca de domini d'aquestes varietats el que deriva en situacions de desautorització i deslegitimació dels (pocs) castellanoparlants disposats a incorporar usos del català, com veurem.

Tot i que no m'hi puc detenir, és clar que en aquests posicionaments hi ressonen tendències analitzades per diferents autors en altres contextos de minorització. Entre altres, les tensions que detecten Heller (2006) o Jaffe (2011) entre el reconeixement de l'autenticitat de les varietats locals del francès d'Ontàrio i el Quebec en el primer cas i del cors en el segon i l'orientació de les escoles cap a l'estàndard europeu del francès o cap una varietat del cors depurada d'interferències del francès, respectivament. Unes tensions que, en el cas que tracta Heller, s'imbriquen amb la classe social i l'orientació cap als estudis i posicionen el grup de “bilingües” com els estudiants amb més èxit acadèmic a pesar que parlen molt poc francès entre ells. També hi ressonen les tensions que detecten O'Rourke i Ramallo (2011) i O'Rourke (2015) entre el reconeixement de les varietats tradicionals de l'irlandès i el galleg com a indicis d'autenticitat i el reconeixement de l'autoritat de les formes estàndard que sovint predominen en la parla dels *nous parlants*; o les remarques de Frekko (2009b, 2013), que en un curs de català per a adults apunta a la classe social i al domini de les formes estàndard cap a les quals s'orienten les lliçons com a causa de l'assignació de major legitimitat i autoritat lingüístiques a alguns dels parlants no nadius. Una discussió que, en fi, també podria lligar amb l'anàlisi sobre la (*in*)seguretat lingüística i els models normatius valencians que ha plantejat Baldaquí (2000: 729-776, 2006, 2009, 2011). És interessant fer notar, finalment, que aquestes tensions no apareixen si més no explícitament en l'avaluació de l'expertesa en català a Mataró i a Manlleu. És possible que, en part, siga el major èxit en la vehiculació de l'estàndard a través de l'escola, els mitjans de comunicació i l'administració el que haja afavorit no només una major familiarització dels parlants amb aquesta varietat sinó també la percepció del català com una llengua relativament *monològica* (Pujolar 1997, 2001) o mancada de registres (Frekko 2009a), cosa que neutralitzaria en certa mesura la percepció de distància entre les varietats vernacles i l'estàndard i la rellevància de les diferents fonts d'autoritat lingüística.

Com els catalanoparlants, també els bilingües familiars situen l'ús del català a la llar com a fonament del seu permís social per a l'ús del català en la interacció amb iguals, en contrast amb altres perfils de parlants que no hi han tingut accés en aquest espai. CSP1-DCT4, un dels casos de reproducció “fallida” del català que he tractat en el capítol sobre els usos a la llar, considera amb tot que des del punt de vista de l'expertesa “el castellà i el valencià estan: igualats, perquè: [...] no sé [...] tampoc és una dificultat que tinguem [...] parlar el valencià”. L'altra participant a l'entrevista, CSP1-DBI1, considera que el català “a mi: que m'han ensenyat des de menudeta me pareix més: fàcil que a algunes altres persones”. Hi ha un

altre participant, CSC2-HBI1, que reclama una certa autoritat en l'ús del català i s'autocategoritza com a “valencianoparlant” a partir de l'ús del català amb son pare, tot i que percep que sap més castellà “perquè és: la que més parle, en els amics i tot [...] i soc: valencianoparlant però:: [...] que no ho parle: {( @ ) perfecte} [...] sé: ... bastant però: no molt”. També CSP3-DBI3 considera que l'ús predominant del castellà amb iguals la fa decantar-se progressivament cap a aquesta llengua en el terreny de l'expertesa: “jo quan ere pe- petita: parlava molt més valencià”, en canvi “ara amb els amics: parle sempre: castellà”, només “tinc: a lo millor una o dos: amigues que parle valencià”. Més enllà dels bilingües inicials, hi ha alguns pocs participants que parlen només castellà en el si de la família nuclear però fan servir el català amb una part més o menys àmplia de la família extensa, i ho presenten com un cert fonament de la seua autoritat en català. Per exemple, CSP2-HCS4 explica que el català l'ha après “més: en casa que en: altra cosa” i que “les dos: dues llengües: e: les: parle bé [...] em: dona igual parlar valencià o castellà”.

Fora d'aquests casos, en termes generals els castellanoparlants situen l'escola com a espai bàsic i en ocasions únic d'aprenentatge del català. Quan els demane que autoavaluen les seues habilitats en les diferents llengües dels seus repertoris, la majoria afirmen que saben parlar català però que ho fan pitjor que el castellà i, en casos més excepcionals, fins i tot que l'anglès. Tanmateix, com ja he destacat adés, aquestes consideracions no solen emergir quan han de recontextualitzar els seus posicionaments en la negociació de les tries amb iguals. En aquest marc, el posicionament mantenidor que ocupa la gran majoria dels castellanoparlants es percep com a no marcat i, com a tal, no requereix justificació. Hi ha certes excepcions, però. En primer lloc, en els capítols d'anàlisi dels usos a la llar i a les aules ja he indicat que hi ha castellanoparlants familiars que sí que se senten impel·lits a justificar el seu posicionament mantenidor en aquests espais, en què *a priori* hi poden o s'espera que ocupen una posició de subjecte catalanoparlant. Ho hem vist en casos de reproducció “fallida” del català com els de CSP2-HCS1 o CSC1-DCS3, que només parlen castellà a pesar que un dels seus progenitors se'ls adreça en català. El següent extracte mostra com CSP2-HCS1 racionalitza i legitima l'ús del castellà en aquestes situacions a partir d'una fórmula que va apareixent ara i adés, i que consisteix a afirmar la competència oral passiva en català, cosa que li permet protegir la seua imatge i alhora la de l'interlocutor, legitimant-ne la tria i habilitant-lo a mantenir-la, per a tot seguit justificar el seu propi manteniment del castellà a partir de la limitació de la seua competència oral activa en català.

**Extracte 10.57. Entrevista CSP2-CS-PEV (tres xiques i un xic, castellanoparlants familiars)**

- 
- 1 CSP2-HCS1: a vore, jo l'entenc i això però parlar: {(flux) me: no sé,} me costa més, vamos, o sigue que jo sé parlar, [però:]  
 ENT: [mhm]  
 CSP2-HCS1: hi han paraules: pues com que::
- 5 CSP2-DCS3: @  
 CSP2-HCS1: no, les:: les fiques:: en castellà  
 ENT: vale  
 CSP2-HCS1: i, parles en valencià però hi ha paraules, que: quan estàs parlant en valencià en ves de dir-les totes en valencià les:
-

- 
- 10 CSP2-DCS1: @  
 CSP2-HCS1: eixes paraules j- les fiques en castellà  
 ENT: mhm ...  
 CSP2-HCS1: i: no sé  
 ENT: vale ... i entonces ja p- posats
- 15 CSP2-HCS1: fas un embolic ahí una barreja, que:  
 CSP2-DCS1: [1 @@]  
 CSP2-DCS2: [1 @]  
 CSP2-DCS3: [1 @@]
- 

Més enllà de la llar també trobem participants que mobilitzen la percepció d'expertesa limitada i d'inautenticitat en l'ús del català per a legitimar uns posicionaments mantenidors a les aules dels PEV o a la classe de català que, alhora, retroalimenten la percepció de manca d'expertesa. Un d'aquests estudiants, CSP3-HCS1, posa en relació el seu posicionament progressiu en un rol mantenidor a l'aula amb una percepció d'expertesa decreixent en català en la transició de primària a secundària: “en el instituto, en el instituto se pierde:: yo al menos considero que se pierde un montón de nivel de valenciano [...] como en: en: valenciano hablábamos todos los días en el colegio ... [...] pues: a lo mejor yo ahora me pongo a hablar valenciano y lo hablaba mejor hace: tres o cuatro años”. D'altra banda, el fet que al llarg de l'entrevista jo em situara en un rol catalanoparlant mantenidor també va fer que alguns participants se sentiren impel·lits a legitimar la seua tria divergent del castellà –a pesar que, en l'emmarcament de l'esdeveniment, jo mateix m'encarregava de legitimar aquesta opció. A l'entrevista CSC1-CS-a, per exemple, els primers participants a intervenir ho fan en català en correspondència amb la meua tria, però quan arriba el primer torn de CSC1-DCS2 es produeix la següent negociació.

**Extracte 10.58. Entrevista CSC1-CS-a (dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials)**

- 
- 1 CSC1-DCS2: y me: y puedo hablar en castellano, no?  
 ENT: què?, sí sí sí perfectament [1 cap problema cap problema]  
 CSC1-DCS2: [1 es que estoy más, {( @ ) estoy más cómoda} @@]  
 CSC1-HCS1: [1 @@@]
- 5 CSC1-DCS1: [1 @@@]  
 CSC1-HCS2: [1 @@@]  
 ENT: sí sí
- 

Aquesta participant rescata en altres moments de l'entrevista aquesta percepció de major “comoditat” en l'ús del castellà i d'expertesa limitada en català per a legitimar el seu posicionament mantenidor. I ho fa amb la mateixa fórmula que hem vist que utilitzava CSP2-HCS1: sosté que el català “yo lo entiendo perfectamente la cosa es hablarlo, que a mí {( @ ) ya me cuesta más}”, i més endavant que “si tú me hablas en valenciano no te voy a decir: eh, no me hables en valenciano, porque me da igual y te entiendo, pero no voy a hablarte valenciano {( @ ) porque me cuesta}”. Cal dir que la tendència a evitar les converses bilingües, juntament amb la percepció generalitzada que els interlocutors catalanoparlants disposen de més expertesa i permís social per a parlar castellà que no a l'inrevés, converteixen aquestes fórmules en invitacions més o menys indirectes per a establir el castellà com a tria no marcada en aquest tipus d'intercanvis.

Quan ens situem en els espais de socialització amb iguals, les situacions que interpel·len els castellanoparlants familiars a parlar català són molt menys freqüents. No obstant això, es poden rescatar alguns episodis que hi fan referència. Hi ha dues participants, CSC1-DCS3 i CSC1-DCS4, que rebutgen parlar català amb son pare i la seua àvia, respectivament, i que a l'escola participen en un grup d'iguals format per elles dues, una altra castellanoparlant familiar i les tres catalanoparlants familiars que participen a CSC1-CT. En comparació amb les catalanoparlants familiars, CSC1-DCS3 percep que a elles els manca autoritat per a parlar el català: en la seua visió, les altres “hablan muy bien [...] entonces si hablamos nosotros con ella: parece que no sepamos”. En les poques ocasions en què han provat d'incorporar algun ús del català, tant la seua percepció de manca d'expertesa com la deslegitimació de part de les catalanoparlants familiars les han portat a mantenir-se en el castellà –no s'ha de perdre de vista, en aquest cas, la tendència a l'estabilitat d'una tria establerta ja durant la infantesa.

Extracte 10.59. Entrevista CSC1-CS-b (dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 CSC1-DCS4: las de valenciano [CSC1-DCT1, CSC1-DCT2 i CSC1-DCT3] hablan entre ellas en [1 valenciano:]  
 ENT: [1 xx]  
 CSC1-DCS3: [1 claro,] y luego: cuando nos van a hablar con nosotras nos lo pasan, [al castellano]
- 5 CSC1-DCS4: [nos lo pasan]  
 CSC1-HCS3: mhm  
 CSC1-DCS3: nunca nos hablan en valenciano  
 ENT: no vos pa- elles no vos parlen [1 en:] [2 en valencià]  
 CSC1-DCS3: [1 no:]
- 10 CSC1-DCS4: [2 no,] y cuando nosotras intentamos hablar valenciano dicen: ntx va, que te queda mal, {( @ ) no sé qué, ((gest amb la mà, com espolsant-se)) [1 calla, habla en castellano]}  
 CSC1-DCS3: [1 c(l)aro ((gest d'assentiment))]  
 ENT: [1 sí:?] ... o sigue vos di- v- no: ho heu intentat alguna vega(da)?, [dir:]  
 CSC1-DCS4: [e:] sí [pero: pero]
- 15 CSC1-DCS3: [sí: así] de broma ... [1 @]  
 ENT: [1 ja]  
 CSC1-DCS4: [1 pero:] dices no, no me sale bien ... cambiamos al castellano  
 ENT: i elles tam(b)é t'ho diuen?, diguem  
 CSC1-DCS4: sí, dicen: ntx, ay, no te queda bien, el valenciano n- [lo haces mal]
- 20 CSC1-DCS3: [c(l)aro]  
 ENT: ja, o sigue que tam(b)é vos desmotiven, no?, [1 diguem] [2 @ @]  
 CSC1-DCS4: [1 {( @ ) e n-} ((s'encongeix d'espattes))] [2 @ @]  
 CSC1-DCS3: [1 {(fluix) un poquito,}] [2 {( @ ) un poquito}]  
 CSC1-HCS4: [2 @ @]
- 25 CSC1-DCS4: es que ya es desd- desde chiquititas hablando valenciano: y n-  
 ENT: [ja ja]  
 CSC1-DCS4: [saben] mucho más
- 

També es veu impel·lit a justificar el seu posicionament en un rol mantenidor CSP2-HCS2, tot i que en el seu cas no fa referència a intents d'incorporar el català. Aquest participant disposa de diferents contextos interpel·lants, tant a la llar com a les aules i també en la socialització amb iguals, al poble d'on són originaris els seus pares i on passa bona part dels caps de setmana i les vacances. Allà, explica, hi ha alguns amics que li parlen en català. Tanmateix, en tots aquests contextos ell manté el castellà i ho justifica recurrent a la idea de “comoditat”, a hores d'ara familiar: “yo hablo castellano [...] desde pequeñito ... y luego el valenciano: lo aprendí en: desde el colegio [...] pero: nun::ca lo suelo hablar, más que nada

porque me siento más cómodo hablando en castellano”. Més endavant concreta que al seu poble “aunque me hablen en valenciano:: es que: lo entiendo pero: no me gusta hablarlo”.

A més, són sovint els catalanoparlants familiars i no els castellanoparlants els que mobilitzen la percepció de manca d'expertesa en català d'aquests últims per a explicar la seua pròpia convergència al castellà. En ocasions, de fet, ho fan de manera “preventiva” i a pesar de la tria prèvia de l'interlocutor, com es desprén de l'extracte precedent. D'aquesta manera, potser de manera involuntària, dificulten que els (pocs) castellanoparlants o al·loglots familiars disposats a incorporar usos del català en la interacció amb iguals ho acaben fent. En posicionar-los com a castellanoparlants, a més, aquestes trobades contribueixen a la reproducció dels límits lingüístics entre catalanoparlants i castellanoparlants (Woolard 1989, 1992). La participant CSC1-DBI4 en presenta un altre cas. Bilingüe inicial, ella parla català amb alguns amics de fora del centre, però quan en una d'aquestes trobades s'hi incorpora algun adolescent categoritzat com a castellanoparlant la modificació del marc de participació provoca un canvi en la comunicació dominant i l'ús del castellà com a llengua grupal: “en els amics tam(b)é: parlem valencià alguns, però en altres: quan estem en grup, a: lo millor parlem castellà, ja que tots no: no l'entenen, però bé”. Tot i que és dubtós que un adolescent escolaritzat a la ciutat no dispose com a mínim d'habilitats orals passives, és igualment significatiu que CSC1-DBI4 mobilitze la percepció d'expertesa per a legitimar el manteniment del castellà i la convergència dels catalanoparlants a aquesta llengua.

Hi ha catalanoparlants familiars, com els participants a CSP2-CT-PEV, que es queixen d'aquesta convergència “unilateral” al castellà. CSP2-HCT1 argumenta que “normalment sempre mos adaptem nosaltres al castellà en ves de: els altres al valencià [...] que és lo que me: fastídia un poc”. Com en el cas que explica CSC1-DBI4, dues de les participants a CSP2-CT-PEV sostenen que la participació d'una sola castellanoparlant familiar en el seu grup d'iguals, de majoria catalanoparlant, és sovint suficient per a provocar el canvi al castellà en la comunicació dominant. Amb tot, sembla que en el seu cas aquest canvi i la restricció del català a la comunicació subordinada entre participants catalanoparlants no són tan categòrics: d'acord amb CSP2-DCT2 “en el grup que anem mosatros ((assenyala CSP2-DCT1)) n'hi ha a soles una persona que parle castellà: [...] i: ... quan parlem en ella: parlem en castellà però quan parlem totes: parlem en valencià”, tot i que en la visió de CSP2-DCT4 en ocasions el català sí que desapareix de la comunicació dominant per a evitar “incomodar” aquesta participant: “a vegades tots en castellà perquè la xiquet- jo que sé igual se sent incòmoda: tots parlant en valencià i ella en castellà però: [...] no sé”. A pesar del malestar que expressen, el cert és que la pressió cap a la convergència al castellà i la construcció del català com una llengua autèntica, restringida als usos endolingües, els fa desapropiar alguns intents d'incorporació al català d'interlocutors castellanoparlants. Així ho mostra el següent extracte, en què intervenen les mateixes participants que desautoritzen el català de la seua amiga castellanoparlant familiar perquè el consideren “forçat”.

- 1 CSP2-DCT2: ((a CSP2-DCT4)) ((flux) igual que ((nom xica 1u))) quan intente parlar valencià:  
 CSP2-DCT4: ((gest d'assentiment)) @ ((mira ENT)) [1 ((@) se fa: se fa raro)]  
 CSP2-HCT1: [1 és que clar además la inte-] [2 la (e)scoltes:]  
 ENT: [1 mhm]
- 5 CSP2-DCT1: [2 la fluïdesa:] i:  
 CSP2-DCT3: [sí:]  
 CSP2-HCT1: [i no és] lo mateix  
 CSP2-DCT3: la escoltes [i dius:]  
 CSP2-HCT1: [és com si no] sapiguera [1 parlar valencià]
- 10 CSP2-DCT2: [1 ((@) no sap què dir)] [2 @]  
 CSP2-DCT3: [2 xx, ((fort oi:)] [3 ((gest de negació))]  
 CSP2-DCT4: [3 se me fa raro] ((@) sentir-te parlar valencià) ((gest de negació))  
 CSP2-DCT3: sí: ...  
 ENT: o sigue que se vos fa raro a vosatros parlar-li en valencià: [1 i además]
- 15 CSP2-HCT1: [1 ((gest d'assentiment))]  
 CSP2-DCT3: [2 s-]  
 ENT: [2 el valencià] que parlen ells tampoc  
 CSP2-HCT1: sí  
 CSP2-DCT2: sí, [perquè és:]
- 20 CSP2-DCT4: [sí: ((gest d'assentiment))]  
 CSP2-DCT2: ho force [1 perquè no li ix]  
 CSP2-DCT3: [1 @ @]  
 CSP2-DCT1: [2 clar]  
 CSP2-DCT4: [2 és fo-] és forçat, ((@) muy bien) [1 ((gest d'assentiment))]
- 25 CSP2-DCT2: [1 ((@) sí)]  
 CSP2-HCT1: [1 ((gest d'assentiment))]  
 ENT: vale, i li ho es- li ho estalvieu, [1 diguem]  
 CSP2-DCT1: [1 @]  
 CSP2-DCT3: [1 sí: @]
- 30 CSP2-HCT1: [1 sí ((gest d'assentiment))]  
 CSP2-DCT2: [1 @]  
 CSP2-DCT4: [1 sí:]

CSP2-DBI1 presenta un cas similar, quan explica que dins del seu grup d'iguals hi parla “més castellà, perquè la gent:: en la que vaig no sap parlar ((@) valencià, bueno)”. Més endavant, matisa que “no s'aclaren molt i:: p(er) a ells com que és ((èmfasi) un esforç,) parlar-lo, el valencià”. De nou, és la percepció de manca d'expertesa en català dels seus interlocutors el que addueix CSP2-DBI1 per a justificar la convergència al castellà: “jo preferisc que: parlen castellà i ja està”. Com en els exemples anteriors, en ocasions alguns dels membres del grup de CSP2-DBI1 han intentat incorporar usos del català: “ha passat, i jo me: me note una mica estranya @ ((@) és en plan} jo: intente parlar-los però no sé, és: ho veig estrany i al final sempre: com que se me cànvie el xip a soles i és, acabe parlant-lis castellà”. CSP2-DBI1 se sent inadequada parlant català en aquestes relacions exolingües, i això condiciona, aparentment de manera inconscient o involuntària, una alternança al castellà que tracta d'evitar en el pla conscient i que acaba deslegitimant els intents d'incorporació del català dels seus interlocutors. De nou, és possible que l'estabilitat de la tria expliqui una part de la resistència de CSP2-DBI1 a l'ús del català amb aquests interlocutors. Amb tot, és plausible que també en els primers contactes en interaccions exolingües es produïsquen alternances similars provocades per la percepció de manca de fluïdesa o d'un accent de segona llengua en català.

Els pocs o molts castellanoparlants familiars que sí que es consideren parlants experts i autoritzats del català poden experimentar aquesta convergència més o menys “preventiva” al castellà quan alguns catalanoparlants se’ls adrecen com una negació del seu estatus de parlants legítims. CSP2-DCS3, que parla català amb una part de la família extensa i amb alguns amics i que s’ha escolaritzat sempre en PEV, considera que disposa d’una expertesa similar en català i en castellà: “castellà i valencià al mateix puesto”, diu. Del que diu en el següent extracte, en què fa referència precisament a les participants de CSP2-CT-PEV, es desprén que tot i l’expressió de malestar pel que perceben com una adaptació unilateral al castellà aquests usos no sempre són conseqüència de les tries dels castellanoparlants.

Extracte 10.61. Entrevista CSP2-CS-PEV (tres xiques i un xic, castellanoparlants familiars)

- 
- 1 CSP2-DCS3: jo pense que la gent que tam(b)é par- els joves que parlen valencià: si estan parlant  
en una persona que sap que és castellanoparlant li parlen en castellà  
ENT: mhm  
CSP2-DCS1: mhm
- 5 CSP2-DCS3: [no?]  
CSP2-DCS1: [mhm] sí  
CSP2-HCS1: correcte  
ENT: o sigue que n’hi ha grups que n’hi ha gent que parle valencià però que quan arribe algú que  
parle castellà:
- 10 CSP2-DCS1: [sí]  
CSP2-DCS3: [sí]  
CSP2-DCS2: mhm  
ENT: parlen castellà [1 tam(b)é]  
CSP2-DCS1: [1 sí]
- 15 CSP2-DCS3: [1 a lo] millor al grupet eixe de les: xiques de classe que hem dit:  
ENT: mhm  
CSP2-DCS3: si t’apropes: te parlen, a tu te parlen en castellà:  
CSP2-DCS1: mhm  
CSP2-DCS3: i entre elles valencià
- 20 CSP2-DCS2: mhm  
CSP2-DCS3: que a mi: personalment: me molesta un poquet, perquè: és que no sé, a mi me  
molesta que: m’estiguen parlant en: en valencià, i que: i que m- no sé, que parlen en va- com si  
jo no l’enten- m: saps?, perquè jo: també: estudie valencià i: i [tam(b)é: m::]  
ENT: [mhm]
- 25 CSP2-DCS3: sé: o siga, sé: lo mateix que elles o: bueno, no més però:  
ENT: mhm  
CSP2-DCS3: perquè: és igual, però:  
ENT: però lo que te moleste és que: canvien: al castellà  
CSP2-DCS3: sí
- 30 ENT: perquè estàs tu?  
CSP2-DCS3: sí  
ENT: mhm ... vale, a tots vos moleste això [o:?]  
CSP2-DCS2: [sí]  
CSP2-HCS1: no
- 35 CSP2-DCS1: no @
- 

El final de l’extracte mostra que també hi ha adolescents que, instal·lats en una posició de subjecte castellanoparlant mantenidor, no interpreten aquesta convergència “preventiva” al castellà com una mostra de deslegitimació. Sembla, per tant, que l’autopercepció com a parlant autoritzat del català i la disponibilitat a ocupar una posició de subjecte catalanoparlant són condicions necessàries per a experimentar aquests canvis com a actes de deslegitimació. Siga com siga, aquests exemples mostren que –amb moltes limitacions– existeix un espai potencialment més ampli per a l’ús del català que el que acaba consolidant-



se als centres. El règim ideològic que restringeix l'ús del català a les relacions endolingües, entre catalanoparlants familiars, condiona les possibilitats efectives d'ús i pot frustrar tant les demandes de reconeixement com a parlants legítims del català d'alguns castellanoparlants com la voluntat de desplegar, amb menys constrenyiments, una identitat catalanoparlant d'alguns catalanoparlants familiars.

En altres ocasions, aquestes experiències de deslegitimació tenen lloc en forma de comentaris explícits. Aquesta és la percepció de CSP1-DCS6, que es posiciona en un rol castellanoparlant mantenidor i que, de fet, abans de començar l'entrevista va voler assegurar-se que podria participar-hi fent servir només el castellà. En un moment donat, explica que “me da vergüenza hablar en {{(@) valenciano}” i sosté que “no sé por qué pero: de toda la vida, nu- nunca he querido hablar en valenciano” –tot i que manté algunes relacions en català amb iguals, com veurem tot seguit. En aquest moment fa referència a una experiència de deslegitimació que, en la seua visió, ha marcat especialment aquest rebuig del català: “hace ya mucho tiempo [...] estaba: yo: tengo un amigo: [...] que es: de Cataluña [...] que habla: valenciano así: bueno, habla *català* [...] y:: estuve hablando con él pero hace ya dos años o así, y me decía es que tú: ((nom CS-P1-DCS6)): hablas muy mal el valenciano, no sé qué, y ahí ya me: me cogió {{(@) un trauma} @ y ya no he vuelto desde ahí ya no he vuelto a hablar más el valenciano @”. És clar que l'episodi que condensa aquesta narrativa podria formar part només epidèrmicament de les causes per les quals s'ha anat afiançant en una posició de subjecte castellanoparlant mantenidor que, a més, és el rol que es considera “normal” i no marcat per als castellanoparlants familiars de la localitat. Amb tot, la narrativa subratlla que l'adopció d'aquest rol mantenidor és relativament recent i que s'ha anat consolidant amb el temps. Sinó, resultaria difícil d'explicar l'ús que fa del català amb alguns amics, especialment amb la que considera la seua millor amiga. A diferència del xic a què ha fet referència adés, en el marc d'aquestes relacions no percep que es qüestione la seua legitimitat com a parlant, i això li permet desplegar una posició de subjecte catalanoparlant sense preocupar-se de la recepció i l'avaluació de la seua parla i a pesar de la sensació d'inautenticitat a l'hora de parlar-lo.

Extracte 10.62. Entrevista CSP1-CS-PIP-b (dues xiques i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- |    |  |
|----|--|
| 1  | ENT: i en qui p- parles valencià?<br>CSP1-DCS6: pues: ¿en mi mejor amiga?<br>ENT: mhm<br>CSP1-DCS6: que: habla valenciano: {{(èmfasi) siempre,} con sus padres y todo, no es de aquí del   |
| 5  | instituto ... hablo en valenciano con ella [siempre]<br>ENT: [mhm]<br>CSP1-DCS6: cuando la veo, y luego: con dos amigos: que son gemelos: que también: sie- siempre están hablando valenciano y a mí me hablan en valenciano y: yo intento hablarles en valenciano |
| 10 | CSP1-HCS5: @<br>CSP1-DCS6: como sé que no me van a decir nada:<br>ENT: vale<br>CSP1-DCS6: hablo con ellos en valenciano, pero sólo con ellos tres ...<br>ENT: o sigue: ellos tres no te: dirien lo que te va dir aquell [a(l)tre amic:]                            |
| 15 | CSP1-DCS5: [@]<br>CSP1-DCS6: sí  |
-

---

	ENT: ((gest d'assentiment)) mhm, o sigue que te sents més: a gust diguem parlant en ells
	CSP1-DCS6: sí
	ENT: [mhm]
20	CSP1-DCS6: [pero también] me cuesta mucho hablar en valenciano
	ENT: ((gest d'assentiment)) vale
	CSP1-DCS6: no expre- no me expreso igual

---

Cal dir, finalment, que hi ha alguns (pocs) castellanoparlants familiars que es posicionen en rols castellanoparlants convergents i per als quals l'activació de l'ús del català en diferents espais de socialització amb iguals –tot i que no als centres– és més o menys exitosa i no va aparellada, si més no en aparença, a experiències de deslegitimació. Per exemple, CSP1-HCS3 es representa com a parlant expert del català quan explica que “el castellano es: la lengua de:: es la lengua materna, por lo, por lo menos la mía [...] es la que controlo mejor, luego el valenciano porque es, también me defiendo bien”. Aquesta percepció d'expertesa facilita i és alhora conseqüència de l'ús del català amb alguns membres de la família extensa i amb alguns companys del seu equip d'handbol. CSP1-HCS5 juga al mateix equip que CSP1-HCS3 i també hi parla català amb alguns jugadors i els seus familiars. En el seu cas, això es produeix a pesar de la seua percepció d'expertesa limitada en català que no comporta, aparentment, un canvi al castellà dels seus interlocutors que en deslegitime l'intent d'incorporar-se al català. També resulta significatiu el cas de CSP4-HBI2, que s'autocategoritza com a bilingüe inicial a pesar que només parla castellà amb els membres de la família nuclear, i que explica que activa l'ús del català amb l'àvia materna i sobretot al poble on passa les vacances. CSP4-HBI2 sosté que “ahí són tot: [...] gent que s'han criat ahí: i han tingut el valencià: des de que eren xicotets: i han nascut a, i han vi- han convigut amb ell [...] i: tu: ahí: pues: quan arribes no parles: valencià: igual que ells, però: com estàs ahí molts dies: pues s- se t'agafa, i ja el parles bé”, i conclou que el que cal “és: temps”. Tot i que reconeix la posició autoritzada dels seus interlocutors com a parlants nadius del català, això no l'inhibeix d'adaptar-s'hi en aquest espai de majoria catalanoparlant que contrasta clarament amb les seues experiències amb iguals al Grau.

Per a cloure el comentari sobre els castellanoparlants familiars, cal dir que els estudiants d'origen llatinoamericà són conscients de la diferència existent entre les seues varietats del castellà, la varietat parlada a Castelló i l'estàndard cap al qual s'orienta l'ús lingüístic a l'aula. Tanmateix, i a pesar que els ho pregunte de manera més o menys directa, no han percebut que aquesta diferència es constrüisca com un dèficit o que comporte una devaluació de les seues varietats. Reconeixen, això sí, que amb el temps n'han anat modificant alguns aspectes per a adaptar-se a la parla local: d'acord amb CSP3-DCS3 “tu t'adaptes al:: com parlen ací i te: ... es va:: perden el accent”. Consideren que els principals canvis tenen a veure amb el vocabulari, tot i que també han incorporat la distinció entre /s~θ/ pròpia del castellà peninsular, en un procés que consideren bàsicament inconscient i gradual: en la mateixa entrevista, CSP3-HCS3 explica que “{(@) jo és que:} em vaig acostumar, se'm va apegar, el: accent, {( @) i ja està}” i CSP3-HCS4, d'arribada més recent a la ciutat, ho rebla

quan explica que “no es que digas: hoy voy a cambiar {(??) la voz, {( @ ) sabes?}} [...] no sé, {(fluix) cada poco a poco: ya}”. Quan els pregunte de manera més explícita pels comentaris o les avaluacions que susciten les seues varietats entre els “locals”, els participants a CSP3-CS-LLAM sostenen que els comentaris es limiten a constatar la diferència o a resoldre possibles malentesos, que tracten de desproblematitzar.

Extracte 10.63. Entrevista CSP3-CS-LLAM (una xica i dos xics, castellanoparlants inicials d'origen llatinoamericà)

- 
- 1 ENT: i què vos han dit? ... [1 per exemple:]  
 CSP3-DCS3: [1 ¿qué es eso?,] [2 *què?*, *què dius?*]  
 CSP3-HCS4: [2 @ @] @ @  
 CSP3-HCS3: eixes coses, se: te demanen que els re- que el: tornes a repetir
- 5 ENT: mhm ... vale, però no és: si- simplement que ha- no han entés algo, [1 no: no és] [2 que te diguen]  
 CSP3-HCS3: [1 exacte]  
 CSP3-DCS3: [2 sí]  
 ENT: eh: com parles, tal
- 10 CSP3-HCS4: ((gest d'assentiment))  
 CSP3-DCS3: [no:]  
 CSP3-HCS4: [en:] cada país tiene sus:: {( @ ) manera de hablar}  
 ENT: mhm ((gest d'assentiment))  
 CSP3-HCS3: sí
- 

Per últim, la majoria dels al·loglots familiars es presenten com a castellanoparlants dominants i en ocasions perceben que van perdent progressivament expertesa en les llengües immigrants, limitades en general als usos orals i a la llar. En alguns casos, la percepció de major expertesa en castellà es fonamenta bàsicament en el domini limitat de la lectoescriptura i els aspectes formals de les llengües familiars. Aquest és el cas de CSP3-DAL1, que explica que des de l'arribada a Castelló “el castellà, tam(b)é va: anar augmentant i clar, com no: ... no practicava el escrit en romanés, també: é- és que és més oral, en casa sí que parlem, però: ací com es- escrit i oral [...] pos el castellà ja té més nivell”. Hi ha altres participants que, en canvi, emfasitzen l'ús extensiu del castellà amb iguals i, més en general, en les activitats que tenen lloc fora de la llar, que en la seua visió consoliden aquesta llengua com la que dominen millor també en el terreny conversacional. Aquest és el cas de CSP4-HAL1, que emfasitza precisament el rol dels usos amb iguals en la percepció de major expertesa en castellà “perquè: de tota la vida estic parlant amb els amics i tot això”. També en té una percepció similar CSP1-DAL2, com es pot veure en el següent extracte.

Extracte 10.64. Entrevista CSP1-AL-PIP (una xica, anglòfona inicial, i una xica i dos xics, romanesòfons inicials)

- 
- 1 CSP1-DAL2: sí perquè el castellà no tinc: problema, pot- el que siga  
 ENT: [mhm]  
 CSP1-DAL2: [el:] llegir: o el que siga, i:: el romanés: ... inclús: a l'hora de parlar: hi ha vegades que:: ((gest d'assentiment)) @ em costa
- 5 ENT: mhm  
 CSP1-DAL2: perquè hi ha paraules que no: són del tot correctes: o:: inclús a casa moltes vegades: faig una mescla entre: el castellà i el romanés, [és:]  
 ENT: [mhm]  
 CSP1-DAL2: ((gest de dubte)) {(??, fluix) bueno} {(fluix) mitad y mitad}
- 10 ENT: i quines paraules diries que no:?  
 CSP1-DAL2: ((gest de dubte)) [ntx]
-

---

	ENT: [que no] te ixen o que:
	CSP1-DAL2: no sé, és que és: en general, i o:
	ENT: [mhm]
15	CSP1-DAL2: [moltes] vegades: inclús si les sé ... és: ... ix més: ... m'expresse millor si les di- les dic en castellà:
	ENT: mhm
	CSP1-DAL2: que en rumanés, perquè com no vaig anar allí a l'escola:
	ENT: ((gest d'assentiment))
20	CSP1-DAL2: és simplement el que:: parlem en casa

---

Hi ha algun cas més excepcional, com ara CSP3-HAL1, que fa molt d'èmfasi en la lectoescriptura i el coneixement formal a l'hora d'avaluar les seues habilitats lingüístiques i que percep que domina més el castellà però també el català que la seua llengua familiar, l'àrab. En la seua visió, en àrab “puc parlar, normalment [...] amb soltura, però no: ... no: és, no: no arribo al punt del: castellà o del valencià, que he anat aprenent”. En general, però, els al·loglots familiars situen el català en una posició diferent del castellà, perquè només l'aprenen i n'activen l'ús en el marc de l'aula. CSP1-HAL6, per exemple, explica que “jo sé parlar castellà: que l'he après: al carrer, més que: a l'escola?” i el “valencià ... que l'he après a l'escola”. Així, tot i que amb poques excepcions tots afirmen que saben parlar català i que la majoria el parlen durant les entrevistes, l'ús que en fan en el camp de la socialització amb iguals és com a molt anecdòtic. Els usos prevalents en aquests espais a Castelló i la construcció del català com una llengua limitada a les relacions endolingües dels catalanoparlants familiars fan que els estudiants al·loglots es posicionen i queden posicionats com a castellanoparlants en aquests espais. N'hi ha una sola excepció: CSP2-DAL1, nascuda a França, que explica que abans d'escolaritzar-se a Castelló ho havia fet en una altra ciutat mitjana de la demarcació on conserva algunes amistats amb qui parla català. És doncs en la socialització amb iguals durant la primària i l'inici de la secundària, i fora de Castelló, que CSP2-DAL1 consolida una noció de permís social per a l'ús del català: “el valenciano: también, porque yo: m: yo antes estaba en: Benicarló, y allí se habla en valenciano”. Tot i això, durant l'entrevista només parla castellà. Cal dir que, en el seu cas, tant l'aparença física com l'absència d'accent quan parla castellà li deu permetre *passar* per autòctona amb més facilitat que a altres estudiants.

De la seua banda, a CSP4-AL-PEV els participants, d'origen marroquí, perceben que les seues habilitats en català han anat minvant a mesura que han deixat d'ocupar una posició de subjecte catalanoparlant a l'aula. Això no obstant, en diferents passatges es desalineen obertament d'alguns “espanyols” que, des del seu punt de vista, no saben català o si més no es posicionen en rols castellanoparlants mantenidors i en rebutgen l'ús. El següent extracte recull un d'aquests episodis, en què davant de la seua percepció d'expertesa limitada tracte de legitimar el seu domini del català contrastant-lo, precisament, amb el d'alguns autòctons.

[Extracte 10.65. Entrevista CSP4-AL-PEV \(tres xics, amazigòfons inicials\)](#)

---

1	ENT: home, la veritat és que parlu m- {{@} molt bé} el valencià, vull dir que no:: no:: no heu de d'això, n'hi ha gent que no: el parle, eh, [i:]
	CSP4-HAL3: [mhm]

---

---

5	ENT: i és d'ací: de {( @ ) tota la vida} [1 @] CSP4-HAL3: [1 ja] CSP4-HAL2: [1 sí,] n'hi ha, jo: conec als me- a: als amics? ENT: sí CSP4-HAL2: que són espanyols d'ací i no saben valencià ENT: ((gest d'assentiment)) [mhm]
10	CSP4-HAL2: [i jo dic,] jo sóc marroquí ((mira CSP4-HAL1)) CSP4-HAL1: @ [ @ ] CSP4-HAL2: [i en sé] valencià [1 {( @ ) i això com pot ser?}] [2 @ @ ] CSP4-HAL3: [1 @ @ ] [2 @ @ ] ENT: [1 @ @ ] [2 @ @ ]
15	CSP4-HAL1: [1 @ @ ] [2 {( @ ) això sí que és veritat,] des de:} això sí que és veritat també

---

Les dades que he analitzat fins ací indiquen que, més enllà dels catalanoparlants i els bilingües familiars, que disposen d'entrada de l'autoritat necessària per a parlar català en els usos interpersonals, hi ha alguns pocs estudiants que també semblen disposats a activar en l'ús l'expertesa en català que han assolit majoritàriament a través de l'escolarització. Tanmateix, els manca una posició legitimada i una percepció de permís social per a incorporar-se a aquest ús. De moment, ho dificulten tant la limitació del català a les relacions endolingües, entre catalanoparlants familiars, com la deslegitimació més o menys explícita dels (pocs) intents dels no catalanoparlants familiars d'incorporar-s'hi. Tot plegat apunta a la necessitat d'*espais segurs* (Creese *et al.* 2006) de socialització lingüística que habiliten l'ús exolingüe del català i el posicionament dels catalanoparlants familiars en rols catalanoparlants i en què, a més, es reserve una posició de subjecte catalanoparlant per als castellanoparlants i al·loglots familiars i se'ls proporcione una certa seguretat que les seues varietats més o menys interferides no seran rebudes com a varietats no legítimes, i no els desautoritzaran per a l'ús com sembla que ho fan en la socialització amb iguals als centres.

### 10.3.2. Atribució d'identitat lingüística i rols sociolingüístics a Castelló

Com a resultat de la situació de forta minorització dels catalanoparlants familiars en els centres de la mostra, un aspecte que s'incorpora sense excepció a la *definició de la situació sociolingüística* (Martínez *et al.* 2012: 16) dels centres per als estudiants, en aquest camp la tria del català es percep com a marcada. Cal subratllar, en aquest sentit, que cap dels catalanoparlants familiars de la mostra de Castelló no es posiciona en un rol catalanoparlant mantenidor i que, de fet, amb prou feines si n'hi ha algun que ho faça en un rol catalanoparlant i que adopte el català com la seua tria per defecte als centres –sempre, és clar, amb convergència a una hipotètica tria divergent de l'interlocutor. A més de les conseqüències que comporta el seu ús en termes de marcatge identitari i/o ideològic, la tria del català i el posicionament en rols catalanoparlants es troben limitats també per un règim ideològic que construeix el castellà com a llengua *anònima* i, doncs, com l'única llengua legitimada per a l'ús públic en situacions de (potencial) contacte exolingüe. Davant del risc de categoritzar erròniament l'interlocutor com a catalanoparlant i, alhora, d'exposar-se al marcatge que derivaria d'una tria del català en aquest context, els participants que es decanten per mantenir l'ús endolingüe del català mobilitzen més aviat procediments indirectes d'atribució d'identitat lingüística en els primers estadis d'una relació. En canvi, hi

ha altres catalanoparlants familiars que es posicionen en rols castellanoparlants i obrin la porta a la consolidació d'usos endolingües del castellà com, d'altra banda, pronostiquen Vila i Galindo (2009: 46-51) quan el percentatge de catalanoparlants familiars en un centre se situa per sota del llindar del 30%.

Així, els posicionaments dels catalanoparlants familiars en els usos amb iguals es poden entendre millor en un contínuum en els extrems del qual se situen, a una banda, els que s'adapten al corrent principal i es posicionen en rols castellanoparlants, i a l'altra els casos – més excepcionals– dels que desproblematitzen la seua condició minoritària i adopten rols catalanoparlants convergents, amb tria del català per a adreçar-se als nous interlocutors però amb convergència a una hipotètica tria divergent de l'interlocutor. En una escala de grisos a l'entremig hi trobaríem un perfil que propose anomenar *catalanoparlants camuflats*, estudiants que per a evitar fer una tria marcada del català i, alhora, prevenir la consolidació d'usos endolingües del castellà, exploten diferents mecanismes indirectes d'atribució d'identitat lingüística per a assegurar-se que la tria del català és “segura” abans d'efectuar-la. Aquestes posicions no són, amb tot, uniformes i/o estàtiques, ni en el temps ni en l'espai. Com veurem, hi ha trajectòries de posicionament en rols castellanoparlants després d'una infantesa marcada pel posicionament en rols catalanoparlants, o de posicionament o “retorn” a un rol catalanoparlant després d'ocupar un rol castellanoparlant a l'inici de la secundària. També l'existència d'espais amb diferents majories lingüístiques i/o diferents posicionaments envers les tries dels actors que hi intervenen habiliten alguns catalanoparlants i bilingües familiars a desplegar una posició de subjecte catalanoparlant i als castellanoparlants i al·loglots familiars a adoptar rols convergents i incorporar certs usos del català. D'aquesta qüestió me n'ocupe, però, en el següent epígraf.

Abans, cal que ens situem en els centres educatius, on destaca la presència de catalanoparlants familiars que quan se socialitzen amb iguals ocupen un rol castellanoparlant i s'adapten així al comportament que perceben com a “normal” i no marcat. En alguns casos, aquest posicionament sembla una estratègia per a evitar repetir experiències negatives associades a una tria marcada del català. Així es desprén del que explica CSP4-DCT1: “n'hi ha gent jo conec: amigues que és que {(èmfasi) no li agrae,} el valencià per a res, el ódien [...] o sea no el poden ni vore, els parles en valencià i és que te diuen: no me parles en valencià, no me parles, aixina”. En aquests casos, l'adopció d'un rol castellanoparlant apareix com una mena de *censura anticipada* (Bourdieu 2001: 115) per a evitar aquestes sancions a l'ús exolingüe del català i prevenir el marcatge ideològic o identitari que en deriva. De fet, CSP4-DCT1 es mostra preocupada per la situació de l'ús del català entre el jovent, com hem vist en el capítol sobre els usos a l'aula, però tot i això a CSP4 només hi parla castellà. També ho fa amb CSP4-HCT1, l'altre participant a l'entrevista CSP4-CT-PEV i, com ella, catalanoparlant familiar.

Extracte 10.66. Entrevista CSP4-CT-PEV (una xica i un xic, catalanoparlants familiars)

---

- 1 ENT: quina llengua parleu: en la gent de classe?  
CSP4-DCT1: castellà [1 normalment,] [2 sí]  
CSP4-HCT1: [1 castellà]  
ENT: [2 mhm?,] castellà en tots
- 5 CSP4-DCT1: ((gest d'assentiment)) [sí:]  
CSP4-HCT1: [sí:]  
ENT: entre vosatros tam(b)é? ...  
CSP4-DCT1: sí [1 ((mira CSP4-HCT1)) @] [2 @ {{@} sí:}]  
CSP4-HCT1: [1 sí:] [2 sí ... en tots]
- 10 ENT: [2 sí? ((gest d'assentiment))]  
CSP4-DCT1: {{@} és estrany no sé} és que te::  
ENT: [vale]  
CSP4-DCT1: [veus a tot] el món parlant en castellà i al final:  
ENT: mhm
- 15 CSP4-DCT1: és lo que te: ix ...
- 

A CSP3-CT-PEV es produeix una situació semblant. A pesar que tots els participants són catalanoparlant familiars, sembla que CSP3-DCT1 és l'única que parla català amb la resta de participants. En canvi, CSP3-DCT2, CSP3-HCT1 i CSP3-HCT2 parlen castellà entre ells. CSP3-DCT1 observa que el reconeixement com a catalanoparlants en l'entrevista podria ocasionar una certa estranyesa d'ara endavant a CSP3-DCT2 i CSP3-HCT1, per les tensions oposades al manteniment de les tries ja establertes i a l'ús endolingüe del català: “si estàs acostumat en una persona a parlar castellà: i dius, ostras, ara parla valencià [...] costa molt: ... canviar el xip [...] com per exemple a ells dos ((assenyala CSP3-HCT1 i CSP3-DCT2)) no sé ara: pues se vos farà raro”. En canvi, CSP3-HCT1 desproblematitza aquest ús endolingüe del castellà entre catalanoparlants familiars i sosté que és el comportament que considera no marcat a l'escola i l'institut, amb certes excepcions.

Extracte 10.67. Entrevista CSP3-CT-PEV (dues xiques i dos xics, catalanoparlants inicials)

---

- 1 CSP3-HCT1: però per eixemple un: amic d'Atzeneta que se diu: ((a CSP3-DCT1)) ((nom xic 2)), xx  
[[((nom xic 2))]]  
CSP3-DCT1: [mhm]  
CSP3-HCT1: sempre parle valencià, i parle valencià en el poble i: en se- en sa, sa casa, però: no
- 5 sé, sempre: des de xicotets castellà en classe  
ENT: mhm  
CSP3-HCT1: sempre en els companys castellà, jo ... sempre  
ENT: sempre, en tots  
CSP3-HCT1: en casi, en: menos: en els que: no sé, menos en ((nom CSP3-DCT1)) per eixemple:
- 10 CSP3-DCT1: @  
ENT: mhm  
CSP3-HCT1: en dos o tres saps?, que: sa(p)s que sempre has parlat valencià, els a(l)tres: tots en castellà
- 

En gairebé totes les entrevistes amb catalanoparlants familiars es fa alguna referència a l'existència d'usos endolingües del castellà entre catalanoparlants, un fenomen cap al qual adopten diferents posicions. Hem vist com CSP3-HCT1 més aviat ho desproblematitza, i també com CSP4-DCT1 es mostra preocupada pel poc ús del català entre el jovent però tot i això no estableix, si més no en un pla explícit, cap connexió amb el seu posicionament en aquest camp. Hi ha també qui, com CSP3-DCT1, s'adhereix a un marc normatiu que dicta l'ús del català en les relacions endolingües i considera marcat i “raro” fer-hi ús del castellà,

però que tot i això percep que s'hi sobreposa l'estabilitat de la tria: una vegada consolidat l'ús del castellà, és poc probable que es modifiqui a pesar del “descobrimt” de la identitat catalanoparlant de l'interlocutor. De la seua banda, els participants a CSP2-CT-PEV també s'adhereixen al marc normatiu que dicta l'ús del català en les relacions endolingües, però en el seu cas avaluen negativament i de manera explícita els companys catalanoparlants que se situen en rols castellanoparlants i obrin la porta a l'ús endolingüe d'aquesta llengua.

Extracte 10.68. Entrevista CSP2-CT-PEV (quatre xiques i un xic, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 CSP2-DCT4: o inclús p- gent que parle caste- e: valencià en casa: que después fora parle castellà per: mira, parle castellà perquè::  
 ENT: ja  
 CSP2-DCT3: me pareix [1 més important]
- 5 CSP2-DCT4: [1 p(er) a fer-me:] [2 ((mira CSP2-DCT3)) c(l)aro]  
 CSP2-HCT1: [2 perquè] com és lo que se suposa que parlen tots:  
 CSP2-DCT4: esacto  
 CSP2-HCT1: la societat:  
 CSP2-DCT4: i después els escoltes parlar en els pares i parle valencià, {{èmfasi} hombre,} tu
- 10 parles valencià: i m'estàs parlant a mi castellà?  
 ENT: @ [1 @]  
 CSP2-DCT1: [1 @]  
 CSP2-DCT4: [1 saps?,] me pareix un poco estúpid
- 

En aquest sentit, els estudiants que s'orienten més clarament al manteniment de l'ús endolingüe del català es queixen sovint de les dificultats per a atribuir una identitat lingüística als interlocutors en els espais de socialització amb iguals, en què el castellà es consolida com a tria no marcada i per defecte en l'establiment de noves relacions. En la mateixa entrevista, CSP2-HCT1 suggereix mig de broma que “serie imprescindible que algú portar- tots portàrem sempre un pin: que diguera quina llengua parles: p(er) a començar [...] a parlar-li en eixa llengua”, cosa que fa riure la resta de participants. És fàcil imaginar, però, que si són reticents a indicar la seua identitat i preferència lingüística a partir d'una tria marcada del català, ho serien encara més a fer-ho de manera visible a través d'aquesta mena de dispositius. És en aquest punt que guanyen rellevància les estratègies indirectes de reconeixement i atribució d'identitat lingüística que despleguen alguns dels participants catalanoparlants que es posicionen en rols catalanoparlants “camuflats”. Aquest perfil d'estudiant sol adoptar el castellà com a tria per defecte per a adreçar-se a desconeguts, i evita així el marcatge identitari i ideològic que deriva d'una tria marcada del català, però alhora tracta de mitigar els efectes no desitjats d'aquesta “invisibilització” dels interlocutors amb qui es pot parlar català i d'evitar la consolidació d'usos endolingües del castellà.

Perquè, en efecte, aquest tipus de participants sol mostrar una preferència genèrica per les relacions en català que vehiculen en els discursos a partir de la noció de “confiança” que apareix també en els discursos dels que es posicionen en un rol catalanoparlant convergent. El significat de la “confiança” en els discursos d'aquests participants és clarament polisèmic i abasta diferents significats. Per als participants que conceben l'ús del català com una part important de la seua identitat social i que s'identifiquen i tenen un lligam emocional amb la llengua, l'ús del català en el aquestes relacions els permet desplegar una identitat



catalanoparlant i escenificar una posició de subjecte coherent amb el que perceben com el seu *auténtic jo*. A més, l'ús del català indicia l'existència d'una trajectòria de socialització amb punts en comú amb la de l'interlocutor, i doncs afavoreix la percepció de semblança i de proximitat. Així sembla que ho impliquen els participants a l'entrevista CSP3-CT-PEV.

Extracte 10.69. Entrevista CSP3-CT-PEV (dues xiques i dos xics, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 CSP3-DCT1: a mi si una persona me ve parlant valencià: ... me::  
CSP3-HCT1: li agarres més confiança en seguida  
CSP3-DCT1: sí, e: me::  
ENT: mhm
- 5 CSP3-DCT1: me senc més cómoda  
CSP3-HCT1: sí  
CSP3-DCT1: i dius: hosti parla valencià com jo, te: ... perquè n'hi ha molta gent que no vo- parla valencià però no vol, ell: no vol parlar valencià, com: ((assenyala CSP3-HCT2)) no sé ... o:: a primeres se: no sé, a mi me sorprén i:
- 10 ENT: mhm  
CSP3-DCT1: m'alegre ...  
ENT: sí?  
CSP3-DCT1: que m'hagen parlat a primeres: valencià ...  
ENT: o sigue que vos sentiu més: propers
- 15 CSP3-HCT1: sí  
ENT: per dir algo  
CSP3-DCT1: mhm  
CSP3-HCT1: sí  
ENT: d'alguna manera ... a una persona:
- 20 CSP3-DCT2: {(flux) sí}
- 

Com insinua aquest extracte, aquesta percepció pot quedar reforçada pel fet que, en contrast amb la tria del castellà, que funciona a Castelló com una llengua anònima i té una funcionalitat bàsicament referencial, la tria d'una llengua marcada i autèntica com el català es carrega ràpidament de significat social i indicia una posició identitària similar a la del parlant. És en aquest sentit que CSP2-DCT4 pot sostenir que “parlar valencià a mi me: me done més confiança [...] que jo que sé, un: que parle castellà que tots parlen castellà”. Finalment, hi ha un possible significat afegit a aquesta noció de “confiança” i és que, en requerir la categorització prèvia de l'interlocutor com a catalanoparlant, aquesta tria pressuposa un cert grau de coneixement previ que no apareix com a requisit quan es tria un codi anònim. CSP3-HCT1 ho expressa de manera molt clara quan explica que “quan coneixes un poc més a la persona [...] si ja sa(p)s que parle valencià, i: tens més confiança pues parles valencià, però: primer el castellà”.

Per a poder consolidar noves relacions en català sense arriscar-se a fer una tria marcada mobilitzen diferents mecanismes de reconeixement que en ocasions romanen força inconcrets en el discurs. CSP3-DCT2, per exemple, explica que quan va arribar a l'institut “a lo millor els parlae en castellà perquè ere la primera vegà que els vee i no els coneixie i entonces tampoc sabie si sabien ells parlar valencià ... i sí, després me vaig donar compte que ells parlaven valencià en sa casa i tot i ja vaig parlar en ells valencià” –noteu com, de nou, el criteri per a decidir sobre la tria és la llengua parlada a la llar. En aquest cas no és clar a partir de quin mecanisme ha arribat a reconèixer els interlocutors en qüestió com a

catalanoparlants. En qualsevol cas, l'extracte mostra de manera diàfana la necessitat que senten de categoritzar correctament els seus interlocutors per a assegurar-se que fan una tria "segura" del català i que no aquesta llengua no penetra el terreny de les relacions exolingües.

Una de les estratègies de reconeixement que apliquen els catalanoparlants "camuflats" és l'observació de les interaccions dels seus potencials interlocutors amb altres parlants des d'una posició d'*espectador* (Goffman 1981) que possibilita l'escolta subreptícia d'aquestes trobades (cf. Woolard 2007). En ocasions, és la percepció d'un grup d'iguals més o menys estable i que fa una tria audible del català el que permet aquest reconeixement d'alguns estudiants com a catalanoparlants. A CSP1-CT-PEV, per exemple, CSP1-DCT2 i CSP1-DCT3 descriuen una trajectòria marcada per l'ús predominant del castellà a l'escola i en l'inici de la secundària que s'ha anat transformant amb la consolidació d'un grup d'iguals de majoria catalanoparlant al centre. CSP1-DCT3 descriu el seu acostament a aquest grup com una conseqüència del reconeixement com a catalanoparlants: "jo tam(b)é a part- ((mira CSP1-DCT2)) en quant a la llengua me vaig juntar tam(b)é un poc, amb elles:", explica. A les entrevistes hi ha diferents referències a grups d'iguals o a persones clarament recognoscibles com a catalanoparlants, que en ocasions apareixen en diferents entrevistes del mateix centre. Entre altres, són recognoscibles com a catalanoparlants les xiques que prenen part a CSC1-CT i també les que participen a CSP2-CT-PEV, com hem vist en l'anterior epígraf quan s'hi refereix CSP2-DCS3. Una de les participants de CSP2-CT-PEV, CSP2-DCT4, suggereix de fet que l'ús del català en el seu grup d'iguals, audible des d'una posició d'espectador, és un mecanisme que li permet assenyalar de manera indirecta la seua preferència lingüística a potencials interlocutor sense necessitat d'una tria del català que amenaçaria tant la seua pròpia imatge com la dels potencials interlocutors. Explica que "jo: [...] si: estic parlant en ella ((assenyala CSP2-DCT3)) valencià i després l'a(l)tra persona s'enganxa a parlar valencià jo: mira, parles valencià, pues: [...] tam(b)é".

En les entrevistes es fa referència a un altre mecanisme indirecte d'atribució d'identitat lingüística: les converses telefòniques amb els progenitors, que posicionen momentàniament els participants en un altre espai-temps regit per l'ús del català, a pesar que es troben físicament entre iguals i en un espai en què es posicionen en un rol castellanoparlant. Aquest és, per exemple, el cas que narra CSP3-HBI1: "el: dissabte, vam quedar: ((assenyala CSP3-DBI1)), i: parlàem tots castellà [...] i la van cridar a ella per telèfon, i va parlar: completament completament en valencià [...] i quan va penjar va tornar a parlar una a(l)tra vegà castellà". Amb aquest ús del català, CSP3-DBI1 deixa al "descobert" la seua identitat catalanoparlant per a CSP3-HBI1, que explica que fins aleshores "no sabia que parle: en valencià". Amb tot, l'existència d'aquests mecanismes de reconeixement indirecte de la identitat lingüística no sempre deriven en la consolidació de l'ús del català. Sembla que hi operen dues condicions: en primer lloc, en molts casos aquesta possibilitat de reconeixement, en un marc en què el castellà és la tria no marcada i

vehicula normalment els primers contactes, es produeix una vegada la relació ja es troba consolidada i s’hi ha estabilitzat la tria castellà, cosa que dificulta el canvi al català. Aquest factor podria determinar, presumiblement, la continuïtat de l’ús del català entre CSP3-DCT2 i CSP3-HCT1 a pesar que “descobreixen” en l’entrevista que tots dos són catalanoparlants; és també el que fa que, després de la telefonada en què CSP3-HBI1 reconeix CSP3-DBI1 com a catalanoparlant, l’ús del castellà continue ben establert. En segon lloc, perquè aquest reconeixement derive en ús del català cal que tots dos interlocutors preferisquen –o com a mínim estiguen disposats– a parlar en català; i si es tracta d’una relació exolingüe, que l’interlocutor catalanoparlant estiga disposat a reconèixer l’altre com a parlant legítim i no el desautoritze amb un canvi al castellà que reforça la percepció de l’ús del català com una pràctica limitada a les relacions endolingües entre catalanoparlants familiars.

Aquesta percepció es fa patent en les entrevistes i es tradueix en el discurs amb una referència a l’ús “entre ells” que serveix els participants que l’enuncien per a situar-se’n al marge. Per exemple, CSP4-HAL1 explica que a pesar de l’ampli predomini del castellà entre els seus companys de classe “tinc amics, que entre ells se parlen valencià [...] sols, solament entre ells, però: perquè: ja són de xicotets parlen valencià: [...] han: crescut a:hí: [...] pues: junts ... i han esta- i a- aun: i: aun parlen valencià”. Una altra participant, CSP2-DCS4, reforça la percepció d’aquest ús del català “entre ells” és exclusivament endolingüe quan sosté que amb la resta de companys parlen castellà: a la seua escola “siempre había:: gente que entre sí: como sabían que hablaban valenciano: hablaban entre ellos valenciano, pero cuando: se dirigían a los demás: ... pues: en valencia- ay, en castellano”. En canvi, en els pocs casos en què fan referència a l’ús del català fora de relacions endolingües perceben aquesta tria com a clarament desviada. A CSC1-CS-a, per exemple, fan referència a un xic de la seua classe que parla català de tant en tant, tot i que no hi ha cap interlocutor amb qui haja establert aquesta llengua com a tria més o menys estable. Tots interpreten aquesta tria marcada en el marc de relacions exolingües com una tendència difícilment explicable o racional –no la interpreten, per exemple, com una mostra de la seua preferència i/o voluntat de negociar la tria d’aquesta llengua– i com un indicatiu del seu origen de poble.

Extracte 10.70. Entrevista CSC1-CS-a (dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials)

- 
- |    |  |
|----|--|
| 1  | CSC1-DCS2: a- ((alça el dit índex)) u- uno de nuestra clase, habla en valenciano a veces, [cuando le da] |
|    | CSC1-HCS1: [@@]  |
|    | CSC1-DCS2: {( @ ) no sé} [1 @@]  |
| 5  | CSC1-HCS1: [1 @@]  |
|    | ENT: [2 cuando le da <i>què</i> :]   |
|    | CSC1-DCS2: [2 en plan:] porque, es de p- ...   |
|    | CSC1-DCS1: [1 poble]   |
|    | CSC1-DCS2: [1 de p-] [2 sí, es de pueblo]  |
| 10 | CSC1-HCS2: [2 d’Atzaneta]  |
|    | CSC1-DCS2: d’Atzaneta [y: pues]  |
|    | ENT: [vale és] d’Atzaneta ... i:   |
|    | CSC1-DCS2: normalmente habla: o sea no siempre   |
|    | ENT: però quan parle en valencià: quan parle en castellà, quan d’irieu que:?                             |
-

---

15	CSC1-DCS1: quan li done la gana CSC1-HCS1: [1 @@@] CSC1-HCS2: [1 @@@] CSC1-DCS2: [1 sí: le dan: @@] ENT: però en la gent que parle castellà tam(b)é:?, o és només en: en algu:na persona en concret?,
20	o: CSC1-HCS2: cuando le apetece CSC1-DCS2: sí CSC1-HCS1: cuando [xx] CSC1-DCS2: [o sea] unas veces habla en valenciano: otras en castellano:

---

Encara sobre la construcció del català com una llengua limitada als usos endolingües dels catalanoparlants familiars, hi ha un altre factor que he anat esmentant ara i adés i que apunta encara a una restricció afegida del seu ús públic. D'acord amb els estudiants, l'ús del català també està limitat en trobades amb més de dos interlocutors quan hi són presents participants exolingües, i a pesar que el grup siga de majoria catalanoparlant. En aquests casos, l'ús del català es restringeix habitualment a la comunicació subordinada, entre els participants categoritzats prèviament com a catalanoparlants, i el castellà es consolida en la comunicació dominant i en els torns adreçats al conjunt del grup. En l'anterior epígraf hem vist com hi feien referència les participants a CSP2-CT-PEV: en el seu grup d'iguals, la participació d'una sola castellanoparlant familiar afavoreix sovint un canvi al castellà en la comunicació dominant. Aquests participants n'ofereixen un altre exemple en la comunicació mediada a través de WhatsApp: CSP2-DCT4 observa que "en el grup de whatsapp: que tenim de classe castellà ((gest de negació)) parlem castellà" i més endavant ho generalitza a la resta de grups: "normalment sempre se parle en castellà, {(fluix) en els grups de whatsapp}". CSP2-HCT1 especifica que el castellà es consolida en els missatges adreçats al conjunt del grup, tot i que hi ha un cert marge per a l'ús del català en la comunicació subordinada entre participants catalanoparlants: "normalment si per exemple parla ((nom CSP2-DCT3)) que pregunta alguna cosa o lo que siga: o parla qui siga, i li contestem: algú de mosatros sí que és en valencià [...] però sinós després: si és en tots en: castellà". També en parlen a CSP3-CT-PEV, en què deixen clar que el criteri determinant no és numèric: el canvi al castellà forma part d'un règim ideològic incorporat a l'*habitus* comunicatiu dels parlants i no tant d'un càlcul a partir de les condicions situacionals.

**Extracte 10.71. Entrevista CSP3-CT-PEV (dues xiques i dos xics, catalanoparlants inicials)**

---

1	CSP3-DCT2: jo a lo millor, a lo millor estic [parlant en] ENT: [mhm] CSP3-DCT2: ((nom xica 1)) i parle en valencià, però a lo millor arribe ((nom xica 2)) o això: i com ella ja parle castellà: mos passem les tre- totes al [castellà]
5	CSP3-HCT1: [claro] CSP3-DCT1: mhm ENT: mhm? CSP3-DCT2: això sí que sol passar ENT: ((gest d'assentiment)) o sigue: i encara que li: estigues parlant a la que al principi li parlaes valencià:
10	CSP3-HCT1: ((gest d'assentiment)) ENT: li parles castellà ... perquè CSP3-DCT2: [sí:] ENT: [ja és] una conversa: en més gent
15	CSP3-DCT2: li ho acabe: de contar en valencià

---

---

	CSP3-DCT1: [mhm]
	CSP3-DCT2: [i:] después: quan ella m- mos pregunte ja en castellà, pos: {(flux) responem [en castellà]}
20	ENT: [mhm] ... o sigue quan esteu diguem un grup que parleu valencià i arribe algú que parle castellà, què: feu? CSP3-HCT1: aunque n'hi hagen: o sea per exemple tres: o quatre que parlen valencià i: un o dos: que parle castellà, sempre parlem en castellà, no sé per què CSP3-DCT1: mhm ENT: mhm
25	CSP3-DCT1: en e- en el: [grup xx] CSP3-HCT1: [no: i si] fore el contrari no ENT: o sigue tota la conversa se f- se passe al castellà CSP3-HCT1: sí

---

A més de les referències que hi fan els catalanoparlants familiars, també en tenim alguna pista des de la perspectiva dels castellanoparlants. En concret, CSP3-DCS2 fa referència a grups que aparentment mantenen l'ús del català en la comunicació dominant a pesar que s'hi incorpore algú castellanoparlant com ella, cosa que la fa sentir “apartada”.

Extracte 10.72. Entrevista CSP3-CS-PEV (dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials)

---

1	CSP3-DCS2: si tú hablas castellano y vas con un grupo que habla valenciano: es en plan: pues: como que te apartan un poco también ENT: mhm (... 3") CSP3-DCS2: ((mira CSP3-DCS1))
5	ENT: [sí o no?] CSP3-HCS2: [sí sí sí sí] @ CSP3-DCS2: @@ ... y te sientes incómodo ENT: vale, o sigue: vosatros, si: que parleu castellà diguem aneu en un grup que parlen només valencià i vos sentiu un poquet:
10	CSP3-DCS2: sí CSP3-DCS1: mhm ENT: vale, i això parle:: passe tam(b)é del revés diguem?, quan un: que parle valencià va en un: grup de gent que parle més castellà? CSP3-DCS2: [hombre es que:]
15	CSP3-HCS1: [más o menos,] porque los que hablan valenciano: como que también hablan valencia- castellano ENT: mhm CSP3-HCS1: entonces pues se adaptan al castellano

---

Des del seu punt de vista, els catalanoparlants no experimenten la mateixa sensació de desplaçament perquè “s’adapten” al castellà en incorporar-se a aquests grups exolingües, cosa que dibuixa un panorama de clara asimetria en els drets i deures de tria lingüística – plenament coherent, és clar, amb el règim ideològic i el marc normatiu de les tries. Més enllà d’aquesta constatació, és interessant la percepció de “desplaçament” i “incomoditat” a què fa referència CSP3-DCS2. Una interpretació plausible d’aquest fenomen és que el canvi al castellà en la comunicació dominant quan s’incorpora un castellanoparlant al grup podria actuar com un mecanisme de ratificació del nou participant. Si alternen al castellà, els participants reconeixen el canvi d’una interacció endolingüe a una d’exolingüe; si no ho fan, la inferència que genera aquesta tria marcada és que els participants catalanoparlants continuen considerant-la com una interacció endolingüe i, en conseqüència, neguen l’estatus de participant ratificat i mantenen en una posició d’espectador el castellanoparlant que vol incorporar-s’hi. Aquesta hipòtesi permet reinterpretar la referència al canvi al

castellà en el grup de les participants de CSP2-CT-PEV, que d'acord amb CSP2-DCT4 es produeix perquè la seua amiga castellanoparlant no se senta “incòmoda”, com un mecanisme per a evitar que es pugua sentir posicionada com a mera espectadora i no com a participant ratificada i amb dret a intervenir en l'intercanvi.

Finalment, entre els catalanoparlants familiars n'hi trobem alguns pocs que es posicionen en rols catalanoparlants convergents i no restringeixen de manera tan clara la tria del català en els primers contactes, fins a haver reconegut la identitat lingüística i haver definit la tria com a “segura” com els catalanoparlants camuflats. Algunes de les participants que es posicionen més clarament en un rol catalanoparlant convergent, com CSP1-DCT2 i CSP1-DCT3, ho lliguen a un procés de “maduració” i de reconeixement del fet de parlar català com una part important de la seua identitat social.

Extracte 10.73. Entrevista CSP1-CT-PEV (tres xiques i un xic, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 CSP1-DCT2: jo crec que: ara, o sea: antes? ... per sisé o aixina, el castellà: o sea ere molt important, sa(p)s?, ere com que me comunicae en tot el món en castellà:  
ENT: mhm  
CSP1-DCT2: i sempre castellà castellà, però ara m'he donat cómpter: de que el valencià per a mi
- 5 és molt més important  
CSP1-DCT3: sí jo tam(b)é en el [col·lage:]  
CSP1-DCT1: [mhm]  
CSP1-DCT3: realment: és que no m'arrecorde molt tampoc però: ... sí, el castellà estae molt més present: de lo que:
- 10 ENT: mhm  
CSP1-DCT3: ara està, ara està molt més present el valencià per a mi:  
ENT: vale ((gest d'assentiment))  
CSP1-DCT3: i preferisc: dirigir-me a una persona: [en valencià?]  
CSP1-DCT2: [{{(fluix) en valen-}}
- 15 ENT: mhm  
CSP1-DCT3: que en castellà, me senc: més còmoda no sé  
CSP1-DCT2: mhm
- 

Com mostra el següent extracte, CSP3-DCT1 fa referència a aquest procés a partir d'una trajectòria que es caracteritzaria per l'ús predominant del català durant la primària, el pas momentani a rols castellanoparlants o catalanoparlants camuflats en l'arribada a secundària, en què es problematitza la condició minoritària i es tracta de minimitzar la percepció de diferència en relació a la resta d'estudiants, i un canvi més recent cap a la desproblematització i la legitimació de la tria del català i el desplegament d'una identitat més catalanoparlant a pesar de la situació minoritària.

Extracte 10.74. Entrevista CSP3-CT-PEV (dues xiques i dos xics, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 CSP3-DCT1: allí [a l'escola primària] era: casi tot el món en valencià: damunt els a(l)tres cursos, i ací al haver més gent pues: ...  
CSP3-DCT2: mhm n'hi ha més gent [desconeguda @]  
CSP3-DCT1: [n'hi ha més ... sí, n'hi ha més] gent desconeguda i: d'entrà pues dius:
- 5 ENT: mhm  
CSP3-DCT1: parlaré castellà per si a cas: me diuen:: però ara no, ara això quan vaig entrar sí però ara no  
ENT: per si a cas me diuen què?  
CSP3-DCT1: jo que sé, de @
- 10 ENT: [1 @@]  
CSP3-HCT1: [1 @@]
-

---

	CSP3-DCT1: [1 o en] plan:: ... @ {( @ ) jo que sé} tenia: ... com que me tallae més parlar en valencià al principi que en: castellà
	ENT: mhm però perquè [t'has trobat alguna situació que:]
15	CSP3-DCT1: [perquè pensae que:] no no no perquè pensae que tot el món parlae en castellà i seria jo la rara
	ENT: [mhm]
	CSP3-DCT1: [que parlae] en valencià
	ENT: mhm, vale ... o sigue que va ser arribar a l'institut i ja vau: ... canviar un poquet el:
20	CSP3-DCT1: vaig canviar però després va canviar, totalment ... de dir no tinc perquè parlar castellà si jo parle:

---

Aquesta participant sosté que ara “jo de primeres sempre parle valencià [...] lo que passe que si després ja me parle castellà ja me [...] me talle un poc” i hi convergeix. En aquest procés, CSP3-DCT1 arriba a qüestionar en certa mesura la definició de la situació que representa els espais de socialització amb iguals al centre i a Castelló en general com a espais molt clarament dominats pel castellà: constata que hi ha catalanoparlants familiars que se situen en rols castellanoparlants i que, per tant, deu haver-hi més espai potencial per a l'ús del català del que apareix a primera vista. Així, en un moment que CSP3-HCT1 sosté que “casi tot el món parle, {(èmfasi) p(er) a mi,} casi tot el món ca- parle castellà” ella replica: “però després resulta que no, després te dones cómpter i no, perquè a tot el món li passa lo mateix”. A més, també qüestiona la tendència a posicionar-se en rols castellanoparlants i a adoptar el castellà com a tria per defecte, i fins i tot la convergència preventiva al castellà amb no catalanoparlants familiars. Ho fa a partir d'una narrativa d'una experiència personal: “la de la fruteria de baix de ma casa: ... és una rumaneta, jo no sabia que era rumana, i me: vaig anar i li vaig parlar en valencià, i:: i: me va parlar en castellà, i jo li vaig canviar [...] i me va dir no no no tu parla'm valencià perquè aixina aprenc:”. Des d'aleshores li parla català i ara fins i tot la fruitera comença a parlar-li en català. Això li permet destacar certs avantatges d'aquesta tria marcada, que l'ajuda a consolidar una nova relació en català i, alhora, ajuda a familiaritzar-s'hi i activar-ne l'ús a altres parlants.

Tot plegat, el posicionament progressiu en rols més clarament catalanoparlants i la noció de “maduració” que hi apareix lligada sembla que obri la porta a la consolidació d'aquests posicionaments en una etapa post-adolescent, tot i que no estic en disposició d'afirmar res amb les dades a l'abast i que caldrien noves recerques per a confirmar-ho. En qualsevol cas, aquests rols són sempre convergents i, amb comptades excepcions, les seues pràctiques s'orienten clarament a un marc normatiu que limita l'ús del català a les relacions endolingües amb altres catalanoparlants familiars i que vehicula les relacions exolingües a partir del castellà.

De la seua banda, els bilingües familiars basculen entre l'adopció molt majoritària de rols castellanoparlants, mantenidors o convergents, i en algunes poques ocasions l'adopció d'un rol catalanoparlant camuflat. Aquest és el cas de CSP2-DBI1 i CSP2-DBI2, que expliquen que quan van arribar a l'institut provinents d'escoles diferents van començar a parlar en castellà, però que el reconeixement com a catalanoparlants va propiciar un canvi de la tria.

Extracte 10.75. Entrevista CSP2-BI-PEV (dues xiques i dos xics, bilingües inicials català-castellà)

- 
- 1 CSP2-DBI2: ((assenyala CSP2-DBI1)) mosatros sí que ho vam [canviar]  
CSP2-DBI1: [home,] al principi: ere un [poquet:]  
CSP2-DBI2: [u- una] mica estrany  
CSP2-DBI1: sí
- 5 CSP2-DBI2: però, [1 després:]  
ENT: [1 mhm]  
CSP2-DBI1: [1 però al final] mos ham acostumat  
CSP2-DBI2: sí  
ENT: mhm ((gest d'assentiment)) vale, no: a la gent li coste normalment: canviar de: llengua una
- 10 vegà:  
CSP2-DBI1: [sí:]  
CSP2-DBI2: [mhm]
- 

Tocant en tercer lloc el posicionament dels castellanoparlants familiars, cal dir que se situen molt majoritàriament en rols castellanoparlants mantenidors que s'interpreten, a més, com el posicionament no marcat. Això no vol dir que sempre s'hi hagen posicionat i que ho facen igualment en contextos que afavoreixen una certa activació de l'ús del català, com he apuntat en l'anterior apartat i recuperaré en el següent. A pesar que la majoria recorden uns usos amb iguals marcadament monolingües durant la primària, igual com en l'actualitat, hi ha diferents moments de les entrevistes que deixen entreveure que en la infància podrien haver incorporat certs usos del català i doncs, adoptat rols convergents. Aquest moviment progressiu cap a un posicionament mantenidor conté ecos, és clar, del rebuig d'una posició de subjecte catalanoparlant a la llar, en els casos de reproducció fallida del català, o de la negació de l'ús del català a les aules. En contrast amb l'ús exclusiu del castellà en l'actualitat, CSP4-DCS1 apunta que “a vegades sí que parlàvem algo de valencià però... no sé, no m'arrecorde molt bé però jo crec que sí, algo sí que parlàvem”. També CSP3-HCS1 recorda que hi parlava català “alguna vez, porque hay:: hay unos poquitos que hablan valenciano en su casa [...] y yo me acuerdo de haber habla(d)o: a alguno en valenciano, en: la escuela”; i CSP1-DCT4, que s'autocategoritza com a catalanoparlant inicial en l'enquesta però es posiciona en un rol castellanoparlant mantenidor al centre que ha acabat important a la llar, explica que a la primària “jo anave a castellà”, és a dir, al PIP, “però els de valencià: parlaven tots valencià [...] entonces com: mos juntàem tots: parlàvem valencià”. També expressa aquesta visió però des del punt de vista d'un catalanoparlant CSP1-DCT1, que percep que a la primària alguns companys s'adaptaven a la seua tria del català.

Extracte 10.76. Entrevista CSP1-CT-PEV (tres xiques i un xic, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: mhm ((mira CSP1-HCT1 i CSP1-DCT1)) i vosatros al ((nom CEIP2)) com:?  
CSP1-DCT1: e: j- jo quan ere menudeta: com: tots sa- tots sabien que jo parlae valencià: pos n'hi  
havie molta gent: que a mi me parlae valencià però entre ells parlaen castellà  
ENT: mhm
- 5 CSP1-DCT1: saps?, ere: molt: raro  
ENT: vale  
CSP1-DCT1: ere diferent [1 @] [2 @]  
CSP1-DCT2: [1 @] [2 @]  
CSP1-DCT3: [1 @] [2 @]
- 10 ENT: [1 o sigue que ere]  
CSP1-HCT1: [2 @]  
ENT: un poquet al revés de com és ara
-



Ens n'aporta una pista complementària el fet que, sovint, les relacions en català que esmenten alguns castellanoparlants familiars les “arrosseguen” d'etapes precedents. CSP2-DCS3, per exemple, explica que “en els companys de l'escola que parlàvem valencià, pues ara: pues continue, però: tampoc són molts”. Tanmateix, sembla que aquests posicionaments tampoc devien ser generalitzats, a l'escola primària, i que en general hi devia predominar la convergència al castellà dels catalanoparlants familiars. A CSP2-CT-PEV una de les participants, CSP2-DCT1, prové de la mateixa escola que CSP1-DCT4, que com hem vist adés percebia que els estudiants del PIP convergien al català en les trobades amb estudiants del PEV. Per contra, CSP2-DCT1 sosté que s'esdevenia tot el contrari i que “sempre, quan: teníem que fer alguna activitat” conjunta “sempre: parlàem castellà”. La resta de participants a CSP2-CT-PEV, tots escolaritzats al PEV d'un altre centre, s'expressen en termes similars quan expliquen que els usos a cadascuna de les aules eren força homogenis –d'acord amb CSP2-DCT4 “era una classe: tot valencià ((gest tallant amb la mà)) que parlaes: {(èmfasi) en tots} valencià i després l'a(l)tra classe, que ere tot castellà: que ahí no parlae ningú en valencià”– i que, en la visió de CSP2-HCT1, “sempre teníem que ser mosatros que parlàvem en va- en castellà”. En aquest sentit, sembla que els posicionaments de què parlen CSP1-DCT4 o CSP1-DCT1 reflectirien no tant un posicionament generalitzat dels catalanoparlants familiars en rols catalanoparlants i dels castellanoparlants familiars en rols convergents, sinó la major disposició d'una part dels castellanoparlants familiars a parlar català i, alhora, el posicionament d'alguns catalanoparlants familiars en un rol catalanoparlant que ja no ocupen en l'actualitat.

Amb tot, a les entrevistes també hi ha castellanoparlants familiars que es declaren disponibles a parlar català en l'actualitat, cosa que no implica que l'acaben fent servir o que, més enllà d'aquest posicionament reflexiu en l'entrevista, busquen oportunitats de pràctica de manera més o menys activa. En casos com el de CSP2-DSC4, és la categorització prèvia com a castellanoparlant el que fa que no se li adrecen en aquesta llengua a pesar del seu posicionament convergent: “yo depende de como se me dirijan... suelen: dirigirse a mí en castellano porque saben que suelo hablar en castellano, pero si se me dirigen en: valenciano les contesto en valenciano”. En altres casos, com hem vist, ni tan sols la participació en un grup d'iguals de majoria catalanoparlant i el fet de mostrar una certa disposició a parlar en català no resulten suficients per a incorporar-ne usos.

Per últim, dels discursos dels al·loglots familiars es desprén que en la socialització amb iguals aquests estudiants es posicionen i són posicionats com a castellanoparlants, en un marc de consolidació del castellà com a llengua anònima i, com a tal, vehicle per excel·lència de les interaccions exolingües. A més, la limitació del català als usos endolingües dels catalanoparlants familiars té conseqüències clares sobre les oportunitats

efectives de pràctica i, al remat, sobre el percepció de valor del català com a capital lingüístic. Així, tot i que en alguns casos reconeixen una certa legitimitat al català com a llengua territorial i no s'alineen amb els estudiants que se'n desidentifiquen més clarament, la consolidació del castellà com a tria no marcada i la correlativa percepció del català com una tria marcada els aparta de fer-ne ús. En el seu cas, a més, aquest tria comportaria un grau de marcatge afegit en la mesura que no es consideren ni són reconeguts com a parlants autoritzats i propietaris legítims de la llengua. És en aquest sentit que, en la visió de CSP1-HAL6, “lo que passa, és que: ací a Castelló, hi ha molt poca gent [...] que parle valencià, tots: són castellà, i aleshores, no sé, em sap ma- em sap greu, e: que em parlen en castellà i que jo conteste en valencià ... aleshores so- solc: contestar en: ... en castellà” i ho rebla quan afirma que “no és que no, no m'agrada el valencià, és que n- no es pot usar”.

Els participants a CSP1-AL-PEV s'expressen en termes similars tot i que, en el seu cas, emfasitzen la legitimitat del català sobre bases territorials i consideren que se n'hauria de promoure l'ús, a les aules i en altres espais. Tot i això, consideren com CSP1-HAL6 que les condicions amb què s'han trobat dificulten o com a mínim fan poc necessari l'esforç d'incorporar-se ells mateixos a aquest ús que, afirmen, cal promoure. En un escenari hipotètic d'ús més generalitzat del català CSP1-HAL2 opina que “tranquilo que no<sup>h</sup> incorporamo<sup>h</sup>” i més endavant aclareix que “a ver, si vienen nuevo<sup>h</sup>: se incorporan a la lengua {(??) que le des}”. En la visió de CSP1-HAL4 “si tú vienes aquí: y hablan valenciano: hablarás valenciano obligatoriamente, porque te- porque te, te tienen que entender [...] pero si vienes, y hablan todos castellano, entonces: tú hablas castellano”. També argumenten en un altre moment que parlar català pot proporcionar certs avantatges i generar més “confiança” a l'hora de relacionar-se amb gent gran i de pobles, que són les categories d'interlocutors que identifiquen com a catalanoparlants. Amb tot, quan mire d'encoratjar-los perquè ho posen en pràctica, apunten que aquesta mateixa tria es percebria com a clarament marcada i inadequada si l'efectuaren amb gent jove.

Extracte 10.77. Entrevista CSP1-AL-PEV (quatre xics, dos arabòfons inicials, un bilingüe inicial amazic-àrab i un romanesòfon)

- 
- 1 CSP1-HAL1: y a lo mejor con los: con la gente mayor con la que te a- te vas a: comunicar mejor, sabes?  
 ENT: mhm ((gest d'assentiment))  
 CSP1-HAL1: a lo mejor le hablas en castellano: y yo qué sé ...
- 5 ENT: ((gest d'assentiment))  
 CSP1-HAL1: no le: le transmites confianza ni nada  
 ENT: ja [1 ja]  
 CSP1-HAL4: [1 c(l)aro]  
 CSP1-HAL1: [1 pero] cuando hablas con el: esto
- 10 CSP1-HAL2: sí, {(fluix, ??) no sé}  
 ENT: mhm més confiança, [1 en valencià]  
 CSP1-HAL1: [1 més confiança]  
 CSP1-HAL2: [1 més confiança] {(L2) cuando le hablas en valenciano [eh]}  
 ENT: [vale,] bueno pues ... ho podeu posar en pràctica a vore què:
- 15 CSP1-HAL4: [1 pero yo creo que,] [2 aquí]  
 CSP1-HAL1: [1 ((somriu))] [2 c(l)aro]  
 ENT: [2 què passe,] no?  
 CSP1-HAL4: si le hablas a un chaval así de:: veinte años: [de nuestra edad, o de treinta]
-

---

	CSP1-HAL2: [valenciano, y dice:]
20	CSP1-HAL4: años, en valenciano se ríe en tu cara CSP1-HAL2: sí: CSP1-HAL1: [1 sí] ENT: [1 mhm?]
25	CSP1-HAL2: [2 es verda(d), y español eh,] [3 te dicen, tira por ahí anda ((assenyala lluny))] [4 ves a hablar con lo <sup>h</sup> viejo <sup>h</sup> ] CSP1-HAL4: [2 sí sí se ríe se ríe] CSP1-HAL1: [2 sí ((gest d'assentiment))] [3 eso xXXx] CSP1-HAL4: [4 {{@} sí @ ya ves}] CSP1-HAL2: ((a ENT)) lo dice así
30	ENT: sí? CSP1-HAL4: sí sí CSP1-HAL2: y e <sup>h</sup> español y ha naci(d)o aquí y to(do) ENT: sí? CSP1-HAL1: [y so- ((gest d'assentiment))]
35	CSP1-HAL4: [y son e <sup>h</sup> pañoles ¿sabes?,] que: [xXXx un e <sup>h</sup> pañol] CSP1-HAL2: [es que el problema son de: de:] son los: [son:] ENT: [la gent] jove? CSP1-HAL2: son muy bien, [la:] CSP1-HAL4: [sí]
40	CSP1-HAL2: la gente de: {{(èmfasi) aquí,} la de: que es su lengua, ¿entiende <sup>h</sup> ?

---

CSP1-HAL2 sosté que el seu posicionament envers el català és bàsicament una resposta als posicionaments que detecten entre els que anomena “espanyols”, els que als seus ulls són propietaris de la llengua –“es su lengua”, diu– però que ni tan sols la volen parlar. En la seua visió, en el cas (poc probable) que vulgueren ocupar una posició de subjecte catalanoparlant, les possibilitats que altres interlocutors els la reconegueren i hi correspongueren amb la seua pròpia tria serien escasses. Així, tot i que en línies generals no presenten una resistència a l'ús del català en cas que se'ls hi adrecen –és simptomàtic, com he assenyalat adés, que els al·loglots i castellanoparlants d'origen llatinoamericà es mostren més disposats a l'ús del català en l'entrevista que no els castellanoparlants autòctons– les probabilitats que això passe són molt escasses.

Així doncs, els al·loglots familiars fan servir el castellà en totes les seues relacions exolingües i les llengües immigrants, sovint “barrejades” amb el castellà, en la seua visió, en part de les relacions endolingües –en l'últim epígraf tornaré sobre aquesta qüestió. En aquest sentit, també els discursos dels estudiants al·loglots subratllen la consolidació del castellà com a llengua anònima que, com remarca Woolard (2008a: 307), una vegada consolidada com a tria per defecte i donada per descomptat en l'espai públic pot ser emprada per tothom perquè (pretesament) no pertany a ningú en particular. En la seua incorporació a la societat castellonenca, aquests romanesòfons, arabòfons o amazigòfons familiars parlen sempre castellà en les interaccions exolingües i en ocasions també endolingües, i en aquest procés assoleixen no només una percepció d'expertesa en la llengua sinó també un sentit d'identificació amb el castellà, en la mesura que els proporciona accés a gairebé totes les noves relacions.

Extracte 10.78. Entrevista CSP1-AL-PEV (quatre xics, dos arabòfons inicials, un bilingüe inicial amazic-àrab i un romanesòfon)

---

1 ENT: totes vos agraeen aixina però quina: vos agrae més fer servir?, quina: [preferiu]

---

---

	CSP1-HAL3: [rumano] ...
	CSP1-HAL4: [sí ((s'encongeix d'espatlles))]
	ENT: [mhm?]
5	CSP1-HAL4: m: [{{(fluix) yo también}]
	CSP1-HAL2: [yo castellano] pa(ra) comunicarme con to(do)s
	ENT: mhm?, penses que el castellà v- és més útil, p(er) a comunicar-te
	CSP1-HAL2: sí: [porque e-]
	CSP1-HAL3: [bueno: si es] a- si es [en plan así para comunicarse yo el castellano]
10	CSP1-HAL4: [claro, sí: ((gest d'assentiment)) castellano] es el que más te sirve
	ENT: [mhm ((gest d'assentiment))]
	CSP1-HAL4: [o sea, en este momento:] {(??) castellano}

---

Les dades que he tractat fins ací indiquen la consolidació d'un marc normatiu que dicta l'ús del català i també de les llengües immigrants en les relacions endolingües i l'ús del castellà en les relacions endolingües dels castellanoparlants familiars i en totes les relacions (potencialment) exolingües. El castellà esdevé la tria no marcada en l'espai públic i això porta alguns adolescents catalanoparlants familiars a posicionar-se en rols castellanoparlants i a adoptar el castellà com a tria per defecte per a adreçar-se a persones desconegudes. En aquest marc, els rols castellanoparlants mantenidors es “normalitzen” com a no marcats per als castellanoparlants familiars; per contra, es percep com a marcat no només el posicionament en un rol catalanoparlant convergent i la tria del català sense garanties prèvies que l'interlocutor és també catalanoparlant familiar, sinó fins i tot el manteniment del català en la comunicació dominant en un grup de majoria catalanoparlant quan s'hi incorpora un participant castellanoparlant. En aquest marc de notable constrenyiment de l'ús públic del català, els francament limitats intents d'alguns castellanoparlants familiars de convergir al català topen, sovint, amb les reticències dels catalanoparlants i amb una convergència “preventiva” al castellà que els priva de ser reconeguts com a parlants legítims del català. Per aquesta via, els usos lingüístics es consoliden com un mecanisme que assenyalava i reproduïa en la interacció els límits lingüístics (Woolard 1989, 1992).

En el següent apartat m'ocupe de dos interrogants que suggereix l'anàlisi fins ací i que, en certa mesura, han quedat inatesos fins al moment. D'una banda, com és que els catalanoparlants familiars, si més no els que s'identifiquen de manera activa amb el català, no perceben en general l'ús extensiu del castellà amb iguals com una amenaça per al seu *auténtic jo* catalanoparlant? I com és que, a pesar del marc normatiu que dificulta tant l'ús del català als no catalanoparlants familiars, hi ha alguns (pocs) adolescents amb aquest perfil que n'incorporen certs usos? Me n'ocupe tot seguit a partir de l'existència i la reproducció d'espais de predomini catalanoparlant situats, sense excepció, fora dels centres educatius.

### 10.3.3. Espais de socialització, majories lingüístiques i modificació dels rols a Castelló

La condició lingüística dels centres i la percepció, molt ajustada a la realitat, que l'ús del català ocupa una posició molt subsidiària als patis i altres espais de socialització amb iguals de la localitat, tenen un impacte clar en la percepció del castellà com a tria no marcada en aquests espais. Per contrast amb aquesta situació, hi ha espais en què es capgiren les

majories lingüístiques o en què, com a mínim, queda mitigat o suspès temporalment el caràcter marcat de la tria del català. Aquests espais permeten als catalanoparlants familiars ocupar una posició de subjecte catalanoparlant i a alguns castellanoparlants familiars posicionar-se en rols convergents i incorporar alguns usos del català. Cal remarcar, de nou, que els estudiants només troben aquestes condicions fora dels centres: és simptomàtic que els pocs no catalanoparlants familiars que fan referència a l'ús del català amb algun company de l'institut es limiten a relacions que "s'arrosseguen" de la primària o a coneixences d'altres espais amb què també coincideixen al centre.

Un dels únics espais en què es capgiren les majories lingüístiques que regeixen el centre i Castelló en general són els pobles de les comarques d'interior, d'on són originàries les famílies d'una part significativa dels catalanoparlants i els bilingües familiars de la mostra. Alguns d'aquests adolescents hi passen temporades variables durant les vacances d'estiu i en ocasions també alguns caps de setmana. CSC2-HBI1, per exemple, explica que "jo: tinc: un grup d'amics en: ... en Eslida [...] i ahí sempre parle valencià en els amics", com també el seu germà, CSC2-HBI2. També hi van fer referència altres participants com CSP4-HCT, que contrasta l'ús exclusiu del català al seu poble amb l'ús exclusiu del castellà l'institut.

**Extracte 10.79. Entrevista CSP4-CT-PEV (una xica i un xic, catalanoparlants familiars)**

- 
- 1 ENT: ((a CSP4-HCT1)) supose que a Vilafranca parles::  
 CSP4-HCT1: valencià [1 @]  
 CSP4-DCT1: [1 @] [2 {( @) total:}] [3 @ @]  
 ENT: [1 valencià,] [2 en tots] [3 mhm]
- 5 CSP4-HCT1: [3 {( @) sí sí}] és que ahí parlen tots, valencià  
 ENT: vale ... però: di- e:: sí tornem a l'institut?, castellà en tots ...  
 CSP4-HCT1: [1 sí]  
 CSP4-DCT1: [1 sí] {(fluix) jo dirie que sí}
- 

A més de permetre als catalanoparlants familiars desplegar una posició de subjecte catalanoparlant que perceben com a marcada i que en molts casos eviten ocupar als centres, aquest canvi de majoria també habilita alguns castellanoparlants familiars a adoptar-hi rols convergents i a incorporar usos del català sense que se'n qüestione, aparentment, la legitimitat com a parlants. De fet, en casos com el de CSP4-HBI2, que he tractat adés, és en bona mesura l'ús del català al poble durant l'estiu el que li permet desenvolupar un sentit d'expertesa i de permís social per a l'ús del català. Tot i que no puc estendre-m'hi, cal dir que en línies generals els estudiants originaris d'algun poble s'hi identifiquen fortament i, en ocasions, mobilitzen el seu lligam a aquests espais i a les formes de parla autèntiques que els caracteritzen com un dels fonaments de la seua identificació amb el català. És també un canvi de majoria lingüística, en aquest cas per l'escolarització en una ciutat mitjana de la demarcació abans d'arribar a Castelló, el que permet a l'estudiant francòfona CSP2-DAL1 incorporar certs usos del català amb iguals, com mostra el següent extracte.

Extracte 10.80. Entrevista CSP2-AL-PIP (tres xiques, una francòfona inicial, una romanesòfona inicial i una lusòfona inicial, i un xic, romanesòfon inicial)

- 
- 1 ENT: ((a CSP2-DAL1)) i tu això que diu: ((gest a CSP2-DAL3)) que no el, o sigue que: l'aprens a: classe diguem però després no el fas servir fora?, [com:]  
CSP2-DAL1: [hombre,] yo sí, porque en: en Benicarló se habla, el:  
ENT: mhm
- 5 CSP2-DAL1: el valenciano ... entonces, pues ... tengo amigos con los que, e: automáticamente me sale hablar en: valenciano  
ENT: mhm  
CSP2-DAL1: y otros con los que: hablo en castellano  
ENT: vale, però ací a Castelló?
- 10 CSP2-DAL1: no ((gest de negació)) aquí: en Castellón: ... hablo más castellano
- 

A més dels pobles i ciutats de majoria catalanoparlant, sembla que algunes activitats d'oci i de lleure també permeten a alguns castellanoparlants familiars, donades certes circumstàncies, incorporar usos del català, com han destacat Pujolar *et al.* (2010) o Bastardas (2012). CSP4-HCS1 i CSP4-HCS2 esmenten un campament a què havien assistit l'estiu abans de l'entrevista, en què coincideixen amb adolescents catalanoparlants de Vinaròs. De la seua banda, CSP1-HCS3 i CSP1-HCS5 juguen a handbol i parlen d'aquest espai com un punt d'accés a l'ús del català amb iguals. CSP1-HCS5 presenta aquests usos com a poc consistents i limitats bàsicament a un company i la seua família, amb qui sol fer alguns dels desplaçaments de la competició: “quan ane de viatge a: ntx de, a: un partit, i: ane amb: un company, que: la seua família parla valencià, jo: intente parlar-le valencià”. A pesar de l'expertesa limitada en català –fixeu-vos entre altres en la forma analògica “ane” per a la primera persona singular del present d'indicatiu del verb “anar”, un verb irregular però d'ús molt freqüent– aparentment els familiars del seu company no en deslegitimen els esforços convergint al castellà. És significatiu també que, en contrast amb les altres participants a CSP1-CS-PIP-b, durant l'entrevista CSP1-HCS5 només parla català i l'aprofita així com un espai més per a practicar el català. CSP1-HCS3 fa referència a usos una mica més generalitzats en el següent extracte, en què CSP1-DC3 també esmenta l'ús del català amb l'entrenadora i algunes companyes de l'equip de futbol, tot i que en el seu cas semblen més limitats i dependents de la tria prèvia de les interlocutores.

Extracte 10.81. Entrevista CSP1-CS-PIP-a (dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: i a l'equip: ((a CSP1-HCS3)) tu has dit que parlaes valencià en alguns?  
CSP1-HCS3: sí ...  
ENT: mhm?  
CSP1-HCS3: perquè:: e- ells: parlen valencià a casa, per això, i:: estan més:: ((gest de dubte))
- 5 parlen valencià amb mi: i jo parle valencià amb ells  
ENT: mhm, o sigue tu t'adaptes a: [lo que te parlen]  
CSP1-HCS3: [sí: a mi me done] igual  
ENT: mhm ... ((a CSP1-DCS3)) i tu: [ere la entrenadora:?]  
CSP1-DCS3: [yo:]
- 10 ENT: més o:  
CSP1-DCS3: sí, bueno y: como: es: juego en el Villareal entonces allí:  
ENT: mhm  
CSP1-DCS3: hablan más: valenciano entonces si: si:: si me hablan a mí en valenciano pues yo:  
hablo en valenciano
- 15 ENT: mhm  
CSP1-DCS3: según: ...  
ENT: vale, o sigue tu: diries que a Vila-real se parle més valencià que a: que a Castelló
-

---

	CSP1-DCS3: [m: m:]
	CSP1-HCS3: [als:] pobles, [1 sí]
20	CSP1-DCS3: [1 sí]
	CSP1-DCS4: [2 mhm]
	CSP1-HCS4: [2 mhm]

---

També hem anat veient ara i adés referències a relacions en català que es consoliden en la infantesa i “s’arrosseguen” fins al present. És simptomàtic el cas de CSP1-DCS6 i la seua millor amiga, ja que aquesta participant afirma que en l’actualitat es posiciona en un rol mantenidor, com hem vist. En ocasions, aquestes relacions es consoliden a l’escola primària i en grups dels PEV, si més no en els casos que apareixen al corpus. Aquest espai sembla que habilita el posicionament en rols castellanoparlants convergents per a alguns castellanoparlants familiars i el posicionament en rols catalanoparlants per a alguns catalanoparlant familiars, i dona com a resultat l’aparició d’usos del català entre els primers. Aquest és el cas de CSP2-DCS3, que encara parla català amb alguns companys de l’escola. A més, també fa referència a l’ús del català amb una amiga de la infantesa amb qui continua relacionant-se en l’actualitat. En un moment, explica que amb els amics de fora del centre hi parla només castellà però tot seguit rectifica: “no, jo parle en valencià és veritat {(@) no me’n recordava}”, en concret amb “una amiga meua: que conec des de que vaig nàixer [...] que és del meu apartament: pues parle en ella en valencià sempre, i: normalment quede en ella”. No sempre, però, disposar d’espais que interpel·len a l’ús equival a estar disposat a ocupar-hi una posició de subjecte catalanoparlant. CSP2-HCS2 explica que al seu poble “entre la mayoría de: los que están allí [...] que son de allí: hablan valenciano siempre ... pero: a mí me hablan en valenciano: y les contesto en castellano y:: así @”, i més endavant especifica que “me parece que sólo hay: uno que le hablo valenciano y me contesta valenciano porque lo conocí hablando valenciano, entonces:”.

Sense moure’s de Castelló i sense que aparentment es modifiquen les majories lingüístiques, els catalanoparlants familiars de la mostra fan referència a usos en el context del comerç i els serveis en què es posicionen en rols catalanoparlants, en algun cas fins i tot mantenidors, i relativitzen així la influència del marcatge del català sobre les seues tries. És clar que les característiques d’aquests usos, més impersonals, limitats en el temps i presumiblement sense efectes perdurables sobre la identitat social, fan que la tria del català en aquests espais comporte menys “riscos”. N’hi ha diferents exemples, a les entrevistes. Abans hem vist, per exemple, que la narrativa amb què CSP3-DCT1 legitima l’adopció d’un rol catalanoparlant i una certa transgressió de la norma que limita l’ús del català a les relacions endolingües s’inicia, precisament, amb un intercanvi en una fruiteria. També CSP2-HCT1, que es posiciona en un rol castellanoparlant amb iguals, afirma en canvi que en intercanvis en botigues sol posicionar-se en un rol catalanoparlant i no abandona la tria del català mentre estiga garantida la intercomprensió: amb les “dependentes de lo que siga [...] jo per egemple: sempre que vaig a demanar lo que siga: algo, parle en valencià [...] la

qüestió és que després ells encara me contesten en castellà [...] però jo seguisc igualment en valencià, me contesten en: en castellà o no, mentres m'antenguen:”.

No vull dir, és clar, que tots els catalanoparlants familiars parlen català en aquests espais o que ho facen sempre. Per a CSP4-DCT1, el català hi és igualment una tria marcada: “quan vas a: una tenda i això és que normalment t- va- parles valencià i pareix que sigues: ... algo raro [...] no sé, s- s’ha castellanitzat tant, que: ... vas als puestos i parles valencià i pareixes mira este: que parle valencià, és: ((s’encongeix d’espatlles))”. Ella i CSP4-HCT1 introdueixen amb tot una distinció, reminiscent de la referència a les “botigues tradicionals” i les “grans superfícies” de la sèrie d’enquestes del SIES (*cf.* SIES 2016), però en què també hi compta l’edat i l’arrelament dels potencials interlocutors en cada tipus de comerç: per a CSP4-DCT1 “depén: dels llocs a on vages, per eixemple si vas a: una tenda en plan:: jo què sé, sucurs- aixina tendes grans i tal?, sempre te solen parlar en castellà [...] en canvi si tu vas, pues vas a una panaderia: de tota la vida pues: ((gest d’assentiment)) sí” i CSP4-HCT1 afig que “ací al Grau: com són casi: tots: ja gent més major i és d’ací del Grau: [...] pos si vas ahí i parles valencià pos: [...] no s’estranyen tant”.

Més enllà de les particularitats de cada cas, aquestes referències al posicionament en un rol catalanoparlant en altres espais els serveixen per a gestionar discursivament la tensió entre, d’una banda, la construcció reflexiva d’una posició de subjecte catalanoparlant durant l’entrevista i, de l’altra, un posicionament en els usos amb iguals que contradiu en certa mesura aquesta posició. En trobem un exemple en el següent extracte, que mostra com, en resposta al posicionament de CSP1-DCT1 en un rol castellanoparlant, CSP1-DCT3 recorre als usos en comerços per a emfasitzar la seua posició de subjecte catalanoparlant i la seua preferència per l’ús d’aquesta llengua.

Extracte 10.82. Entrevista CSP1-CT-PEV (tres xiques i un xic, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: aixina quan: heu de començar a: parlar en algú què feu? ...  
CSP1-DCT3: valencià, primer jo [1 crec]  
ENT: [1 mhm]  
CSP1-DCT1: [1 no,] [2 jo:]
- 5 CSP1-HCT1: [2 mhm]  
CSP1-DCT1: en algun desconegut, {(fluix) o sea desconegut:}  
ENT: mhm  
CSP1-DCT1: {(fluix) gent,} se- castellà, perquè és lo que: parle casi tota la gent  
ENT: mhm
- 10 CSP1-DCT1: si me parle valencià: pues l- [1 li conteste valencià] [2 ((gest d’assentiment))]  
CSP1-DCT2: [1 millor @@]  
CSP1-DCT3: [2 jo en papeleries] i això, si entre i: jo a vegaes: sí que dic: parle en valencià:  
CSP1-DCT2: mhm  
ENT: mhm
- 15 CSP1-DCT3: per a vore si: ...  
ENT: [1 si te] [2 següen]  
CSP1-DCT2: [1 si te] [2 contesten,] [3 sí @]  
CSP1-DCT3: [2 sí:] [3 si me següen]  
ENT: vale ((gest d’assentiment))
- 20 CSP1-DCT3: i a vegaes sí que m’ho fan i: és més agradable, jo crec  
CSP1-DCT2: mhm  
ENT: mhm?  
CSP1-DCT3: és la teua llengua: te sents: còmodo
-



Subratllant aquests usos del català, per minsos que siguem, sembla que els participants intenten mitigar la distància entre uns usos lingüístics amb iguals en què el català ocupa una posició fràgil, quan no subsidiària, i la construcció discursiva i reflexiva d'una posició de subjecte catalanoparlant i l'expressió d'una preferència genèrica per les relacions que es vehiculen en català –de la mateixa manera que, a MTP1-CS-a i en altres entrevistes de Mataró, les participants emfasitzen uns usos sovint molt limitats del català en diferents espais per a sustentar la posició de subjecte “bilingüe” que construeixen en el discurs. Aquesta tensió explica en bona mesura l'ambivalència que desprenen els discursos dels catalanoparlants familiars de Castelló i que ja em va cridar l'atenció durant el treball de camp. En efecte, s'hi detecta una dislocació entre uns discursos en què la majoria d'aquests adolescents s'identifiquen amb el català i es mostren preocupats per la situació del seu ús social i, alhora, la reproducció d'unes pràctiques que contribueixen a marginar-lo en el camp de la socialització amb iguals. Com és que, si més no en el nivell explícit del discurs, no perceben aquest posicionament en els usos amb iguals com una amenaça per a la continuïtat del català i per al que molts d'ells consideren el seu *auténtic jo* catalanoparlant?

Diria que una part de l'explicació rau en l'existència d'espais com el poble o la llar que els permeten desplegar una posició de subjecte catalanoparlant que, en general, mantenen oculta als centres. En casos com el de CSP1-HCT1 o CSC2-HCT1, l'escissió entre la identitat catalanoparlant que despleguen a la llar i la identitat castellanoparlant que despleguen amb iguals es produeix aparentment sense contradiccions i es gestiona amb relativa facilitat mitjançant el que Goffman (1956: 83-86) anomena tècniques de *separació d'auditoris*. En el cas de CSP3-HCT1, l'espai segur per al desplegament d'una identitat catalanoparlant s'amplia al poble de les comarques d'interior d'on és originària la seua família. CSP3-HCT1 proporciona un exemple paradigmàtic d'aquesta sensació d'aparent seguretat en una posició de subjecte catalanoparlant a pesar que assumeix un rol castellanoparlant i fa un ús molt limitat del català amb iguals quan està a Castelló. Aquest participant s'identifica clarament amb el català com a llengua que ha heretat a la llar: quan els pregunta quines llengües “els agraden”, explica que “hombre la llengua en si valencià, {(flux) clar,} sí sí perquè: ... l'he: mamat des de xicotet el valencià”. A més, presenta aquesta identificació com un procés de maduració pel qual s'adona de la importància d'aquest tret en la seua identitat social: “jo ara me sent més orgullós de parlar en valencià que quan ere xicotet [...] perquè: vas a un puesto i parles valencià i:: l'altre te parle valencià i te sents: més orgullós de parlar”. En canvi, i a diferència d'altres participants que s'expressen en termes similars, CSP3-HCT1 desproblematitza el fet de no poder reproduir aquesta posició de subjecte també en els usos amb iguals. Una contradicció aparent que es resol quan tenim en compte que CSP3-HCT1 limita d'entrada les possibilitats de desplegar una identitat catalanoparlant a la llar i als pobles, uns espais a què també confia la continuïtat de l'ús social del català.

- 1 CSP3-HCT1: jo crec que [el valencià] mai, mai se perdrà ... mentres n'hi hagen: pobles perquè als pobles, {(èmfasi) tots} parlen [castellà]  
 CSP3-DCT1: [@]  
 CSP3-HCT1: tots tots parlen valencià, és que: el castellà està: [done hasta asco, a ve- a vegaes]
- 5 ENT: [mhm] i a Castelló? ...  
 CSP3-HCT1: no saben ni parlar-lo el castellà, [és veritat]  
 CSP3-DCT1: [@ @]  
 ENT: mhm [i a Castelló com ho veus?]  
 CSP3-HCT1: [a Castelló:] f: no sé, és que: mentres se donen les classes: jo crec que se seguirà
- 10 parlant, mentre- perquè::  
 CSP3-DCT1: però: [és que: els típics]  
 CSP3-HCT1: [sí, mentre]  
 CSP3-DCT1: comentaris de la gent [de:]  
 CSP3-HCT1: [és que és] la casa, és: si parles en casa valencià: ... parlaràs tota la vida caste-
- 15 valencià  
 ENT: mhm ... vale  
 CSP3-HCT1: és aixina ...

CSP3-HCT1 interpreta el català com una llengua *autèntica*, que deu el seu valor a l'heretatge a la llar i al lligam amb els pobles de l'interior. Si més no a la superfície, aquesta representació no és contradictòria per a CSP3-HCT1 amb el fet que el castellà ocupe una posició de llengua *anònima* que, com a tal, tothom hauria de conèixer –i d'aquí que considere que “done hasta asco” que als pobles hi haja gent que, presumiblement, no el sap parlar. CSP3-HCT1 atribueix a l'estabilitat que detecta en els usos a la llar i als pobles la clau de la continuïtat del català, i els construeix com els espais on desplegar una posició de subjecte catalanoparlant que renuncia d'entrada a ocupar a Castelló.

Hi ha altres participants, en canvi, que sí que experimenten de manera contradictòria i expressen un cert malestar per la posició subsidiària del català en la socialització amb iguals que els indueix a reprimir, en aquest camp, el que perceben com el seu *autèntic jo* catalanoparlant. Alguns d'aquests participants reconeixen amb tot que aquesta posició de predomini del castellà és legítima o, com a mínim, inevitable. En conseqüència, aquest malestar difús no es materialitza en posicionaments alternatius, ja siga perquè no reconeixen l'existència de models de comportament diferents i/o discursos que els legitimen, o perquè en cas que hi tinguen accés no volen assumir les conseqüències que en derivarien en termes de marcatge ideològic i identitari. Ací hi podem situar, entre altres, CSP2-HCT1, que veu amb preocupació la previsible reducció del seu ús del català en el futur, en la mesura que el castellà sol vehicular les seues noves coneixences, i es queixa com hem vist que no existisquen mecanismes senzills d'atribució d'identitat lingüística que habiliten la tria segura del català i eviten els usos endolingües del castellà. Amb tot, ni ell ni les altres participants a CSP2-CT-PEV no semblen disposats a assumir el marcatge que derivaria del mecanisme més senzill de categorització lingüística: la tria del català.

Hi ha, finalment, algunes participants que sí que comencen a indicar la seua preferència pel català amb una tria d'aquesta llengua per a adreçar-se a nous interlocutors —mantenint sempre, això sí, un rol convergent— i que desproblematitzen el marcatge que en deriva.

Amb tot, en el moment de l'entrevista encara és prompte per a veure si aquest qüestionament incipient es consolida, com va prenent forma i si derivava en una certa politització de l'experiència de minorització i en la construcció de discursos legitimadors alternatius. És evident per tant la necessitat de noves recerques, centrades en l'etapa post-adolescent, la joventut i l'edat adulta, que ens ajuden a entendre com evolucionen aquests posicionaments, perquè és clar que l'adolescència no és en absolut el final de la *vida lingüística* dels parlants (Woolard 2011).

He fet referència en diferents moments al marcatge ideològic i identitari que deriva de les tries marcades del català. En el següent apartat m'ocupe precisament del significat social de les tries lingüístiques i dels rols sociolingüístics que adopten els participants en aquest camp. Aquesta discussió remet a la descripció del paisatge de les identitats socials dels adolescents de la localitat, i pot ser oportú per a començar a endinsar-nos-hi explorar si les identitats definides en base als usos lingüístics s'esmenten com un dels criteris d'afinitat a l'hora de delimitar els grups d'iguals de la localitat, i en aquest sentit saber quina és la vigència de categories com “valencià” i “castellà” –o “valencianoparlant” i “castellanoparlant”– a l'hora de descriure'ls.

#### 10.3.4. Rols sociolingüístics i identitats socials a Castelló

Al corpus de Castelló les ocurrences de categories com “valencià” o “valencianoparlant” són només escadusseres quan es tracta d'indicar l'origen, l'expertesa o les preferències lingüístiques dels parlants. En les poques entrevistes en què apareixen, es construeixen a partir de la llengua heretada a la llar i parlada de manera més o menys habitual tenint en compte els constrenyiments que he anat descrivint, i doncs, d'una manera similar a les categories “català” i “castellà” a la Catalunya de finals dels 70 segons Woolard (1989, 1992). Per exemple, hi recorre CSP2-HCS1 quan explica que “mi abuela: mi madre y eso son: valencianas y: *i elles a mi me parlen en valencià però jo: a la hora de contestarles pues: les contesto en: castellano*”, i també CSP2-HBI1 quan ha d'establir una distinció entre els usos lingüístics amb diferents branques de la família: “jo tinc una part de la fa- una família que és molt valenciana i una altra part que tam(b)é que és molt castellana”. L'ús de la categoria “castellà” amb aquesta finalitat és més limitat. A CSC1-CS-b, quan els pregunte si se “sentien valencians”, CSC1-HCS3 explica que ell es considera més “castellano” perquè “sólo hablo castellano [...] o sea, entiendo el valenciano pero:: no se me da muy bien hablarlo”. Tot i reconèixer-se en un posicionament similar, CSC1-DCS3 i CSC1-DCS4 no s'identifiquen amb la categoria “castellà”: l'una pensa que “queda mal decir yo soy castellano”, l'altra que “castellano parece de Castilla la Mancha”.

Tot i que no puc aprofundir-hi ara i ací, cal dir que en línies generals i llevat dels catalanoparlants i alguns bilingües familiars els estudiants no s'identifiquen com a “valencians”, més enllà del sentit geogràfic de “persona nascuda en territori valencià”. En bona mesura, és l'associació entre la categoria “valencià” i el fet de ser catalanoparlant

familiar el que els fa abstenir-se'n. Els participants de CSP3-CT-PEV, per exemple, vinculen clarament la pertinença a la categoria “valencià” amb els usos lingüístics, i veuen incongruent un hipotètic reclam de pertinença vehiculat a través del castellà.

Extracte 10.84. Entrevista CSP3-CT-PEV (dues xiques i dos xics, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: o sigue penseu que la llengua és: és indispensable per a [identificar-se com a valencià] [...]  
CSP3-DCT1: home, igual sí sa(p)s?, si u diu jo me senc: valencià, però [no té sentit]  
CSP3-HCT1: [(a CSP3-DCT1)) yo me, yo me siento] valenciano [@@@]  
CSP3-DCT1: [no té] sentit:
- 5 ENT: mhm  
CSP3-DCT1: per què?, perquè fa- què fan els valencians, {(èmfasi) paella:} que no [faça:?]  
CSP3-HCT1: [@@@]  
CSP3-DCT1: una altr-
- 10 ENT: o sigue no n'hi ha prou: en fer paella [diguem]  
CSP3-DCT1: [@@@] @ {(a) jo crec que no}  
ENT: mhm  
CSP3-HCT1: ((a CSP3-DCT1)) t'imagines a u dient {(L2) yo soy valenciano?, yo soy valencia- yo me siento valenciano?}  
CSP3-DCT1: @@@
- 15 CSP3-HCT1: no quede molt bé, això [1 @@@] [2 {(a), ??} jo flipo]  
CSP3-DCT2: [1 {(a) no::} @]  
ENT: [1 @@@]  
CSP3-DCT1: [1 @ {(a) és en plan:} [2 m'estàs vacil-lant?]
- 

A pesar que aquestes categories emergeixen en diferents moments de les entrevistes, els participants hi recorren molt poc fins que pràcticament desapareixen quan han d'explicar els criteris d'afinitat i l'estructuració dels grups d'iguals a la localitat, que es caracteritzen per l'ús molt predominant del castellà i la convergència a aquesta llengua dels (pocs) adolescents que es posicionen en rols catalanoparlants. Diferents participants sostenen, per exemple, que hi compta més l'afinitat, els interessos comuns o els estils de vestimenta i els gustos musicals. Així, CSP3-HBI3 opina que “si se caen bien, da igual la lengua que hable”, CSC1-DBI4 observa que “és més important el contingut del que parla, de c- com el parla, crec” i CSP3-DCS3 argumenta que els adolescents “es junten més que tot: per la música, per el seu estil però no té: res que vore amb: amb la llengua, que tampoc vas a des- a discriminar a una persona per: perquè no parla: el: idioma que tu parles”. També es pronuncien en la mateixa línia en dues entrevistes amb participants més orientats cap a una identitat catalanoparlant. A CSP2-CT-PEV, CSP2-DCT4 admet que és possible “que te senques més còmode [...] parlant valencià que castellà”, i sosté que “jo al menos sí, però ... después: no té res que vore [...] en la persona ni res ((s'encongeix d'espatlles))”. A CSP3-CT-PEV fan apreciacions similars i limiten la influència (relativa) d'aquest factor al passat.

Extracte 10.85. Entrevista CSP3-CT-PEV (dues xiques i dos xics, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: i vosatros diríeu que això, la llengua té alguna: relació en el fet de que n'hi hage gent que s'ajunte més en uns: o en uns a(l)tres?, [o no]  
CSP3-DCT1: [jo crec] que no  
ENT: [mhm]
- 5 CSP3-DCT2: [((gest de negació))] no  
ENT: no?  
CSP3-DCT1: perquè jo me junte en: gent tant: que parla valencià: que parla en:: ... en castellà  
CSP3-HCT1: ((gest d'assentiment))  
ENT: mhm
-

- 
- 10 CSP3-DCT1: i no [per això:]  
 CSP3-HCT1: [bueno però si] tu: a lo millor, en: escola n'hi ha me- menos gent que parle valencià, i: encontres a un que parle valencià: ... ja és, no sé, ja:  
 CSP3-DCT1: com a mi me va passar en: [[[nom xica 1u)]]  
 CSP3-HCT1: [c(l)aro]
- 15 CSP3-DCT1: més o menos ...  
 CSP3-HCT1: {{(??) saps, tu tens} més en una persona:: en les persones que: p- en casa parles valencià entones tu estàs cost- acostumbrat a parlar va:sterà  
 ENT: mhm  
 CSP3-HCT1: vale- o sea: [valencià entones no te]
- 20 CSP3-DCT1: [{{(fluix) te sents més cómodo}]  
 CSP3-HCT1: no te tens que esforç- c(l)aro, no te t- te sents com en casa, te sents cómodo entones t'ajuntes més en eixes persones  
 ENT: mhm  
 CSP3-HCT1: però: no, casi:: o sea jo: ((gest de negació))
- 25 CSP3-DCT1: jo crec que a dia de hui a matros no mos: influix en res  
 CSP3-HCT1: o un poc soles ...  
 ENT: o sigue quan éreu més xicotets a lo millor sí  
 CSP3-DCT1: a: lo millor  
 ENT: [o]
- 30 CSP3-DCT1: [al] principi per a: fer amics, però:: ((gest de negació)) no  
 ENT: ((gest d'assentiment)) mhm ... ((gest a CSP3-DCT2, gest a CSP3-HCT1))  
 CSP3-DCT2: jo pense que: influix més el caràcter de una persona: que:: la llengua que parle
- 

De la seua banda, les participants a CSP1-CT-PIP consideren que a dins de l'institut la llengua no condiona la formació de grups “perquè: la majoria parlem en castellà [...] i la gent que parle valencià: [...] parle castellà”. Apunten, però, que en altres espais sí que pot produir-s'hi una certa diferenciació entre grups en què el català i el castellà ocupen la posició de la comunicació dominant. En aquests casos, entenen que és la dificultat dels castellanoparlants per a incorporar-se al català el que consolida la separació. D'acord amb CSP1-DCT4 “a l'acadèmia” on assisteixen ella i CSP1-DBI1 “{(èmfasi) n'hi ha molts grups que parlen valencià}”, provinents d'un altre centre de la ciutat, en què “la majoria parlen valencià, i le- i els que no parlen valencià, pues: jo que sé ... lis coste més: ntx parlar el castellà, bueno el valencià, i: ... i n'hi han més grups, no sé jo sí que ho note”. Com he observat en l'anàlisi de Mataró, fa l'efecte que la llengua es configura com un emblema o la part més visible d'una distinció de xarxes preexistent, i no com una causa de la separació. No s'ha de perdre de vista, tanmateix, que en el cas de Castelló hi ha castellanoparlants familiars que, quan volen incorporar-se a un grup, interpreten el manteniment del català en la comunicació dominant com un indicatiu que no se'ls reconeix com a participants ratificats. És la idea que expressa CSP3-DCS2 quan afirma que la llengua condiona “un poco” la formació dels grups “porque si tú hablas castellano y vas con un grupo que habla valenciano: es en plan: pues: como que te apartan un poco también [...] y te sientes incómodo”. Hi ha un moment que, parlant d'aquestes qüestions, CSP4-HCS3 afirma que “yo: ... castellano y: no hay: ningún problema”. En efecte: la llengua no suposa “cap problema” a condició que tothom parle castellà o que, si més no, el català quede restringit a l'espai de la comunicació subordinada.

Així doncs, tot i que apareix com un factor secundari en el nivell explícit del discurs, el cert és que deu haver-hi catalanoparlants i al·loglots familiars que busquen de manera més o

menys activa i/o conscient establir noves amistats en català o en les llengües immigrants. Hem vist, per exemple, que quan arriba a l'institut CSP1-DCT3 s'aproxima i finalment s'integra en el grup d'iguals catalanoparlant format a l'entorn de CSP1-DCT2. La sensació de reconeixement, de proximitat i “confiança” que inspiren les relacions endolingües per a aquests estudiants pot quedar reforçada perquè, més enllà de la llengua, comparteixen sovint trajectòries de socialització similars i experiències comunes, com ara l'origen en (i el sentiment de pertinença a) algun poble de les comarques d'interior.

Extracte 10.86. Entrevista CSP1-CT-PEV (tres xiques i un xic, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: entonces penseu que: la llengua té alguna manera: alguna influència?, en la: f- fet que s'ajunte més la gent: o menos?, o:  
 CSP1-DCT3: jo crec que sí  
 CSP1-HCT1: [1 mhm]
- 5 ENT: [1 mhm]  
 CSP1-DCT3: [2 perquè:]  
 CSP1-DCT2: [2 en algun] moment donat jo crec que sí ((mira CSP1-DCT3)) ...  
 CSP1-DCT3: perquè en quan estàs parlant en valencià: un tema en valencià: la gent: que parle valencià
- 10 CSP1-DCT2: [mhm]  
 CSP1-DCT3: [se t'ajunte] a tu: i a lo millor [...] si: parles castellà no te interesse tant:  
 ENT: mhm  
 CSP1-DCT3: crec jo  
 ENT: ((gest d'assentiment))
- 15 CSP1-DCT2: sí jo crec que sí, i ta- tam(b)é: els gustos, moltes vegades:  
 CSP1-DCT3: sí: (((gest d'assentiment)))  
 CSP1-DCT2: [o: el simple fet] de: matros contar coses dels nostres pobles: i que normalment la gent que no té poble: és perquè pa- parle castellà tam(b)é  
 ENT: mhm
- 20 CSP1-DCT2: entonces totes eixes coses: ((mira CSP1-DCT3))  
 CSP1-DCT3: ((gest d'assentiment))
- 

Els castellanoparlants familiars de CSP3-CS-PEV també ho perceben tot i que se'n situen al marge: en la seua visió hi ha adolescents que “son de pueblo pero también se juntan: aquí”, segons CSP3-DCS2, i CSP3-HCS2 observa que “hablan del pueblo a veces y: ya está”. A banda d'aquest tret i de la llengua en si, altres participants emfasitzen diferents elements comuns de les identitats socials dels membres de grups que fan una tria audible del català. CSP1-HAL1 apunta a la rellevància del gènere i l'estatus socioeconòmic quan explica que “me acuerdo que en segundo de la ESO: las chicas se ponían ahí unas: pijitas se ponían a hablar ahí en valenciano: m- mucha<sup>h</sup> vece<sup>h</sup> hablan en esto, en: valenciano”. De la seua banda, CSC2-HCS4 fa referència a un grup d'estudiants de l'escola de caràcter religiós on va fer la primària i que pertanyien a un grup de “misioneros”, “de estos [...] que todos tienen un montón de hermanos y cosa<sup>h</sup> de esa<sup>h</sup>”. Explica que en aquests grups “sí que se habla en valenciano, y ahí: los que van ahí van siempre mucho más juntos [...] ellos, que con: los otros”: la diferència s'estableix, doncs, per “lo de la lengua” però també per “la forma de pensar que tienen”. Tant en aquest com en el que expliquen a CSP1-CT-PIP, la llengua no sembla tant la causa sinó un element que fa més visible la diferenciació prèvia.

Les experiències comunes en la trajectòria de migració, la pertinença a una mateixa nacionalitat i religió i el fet de compartir la mateixa llengua juguen també un cert paper en

la tendència d'alguns estudiants al·loglots a privilegiar les relacions amb adolescents dels seus grups. Tanmateix, com veurem en l'epígraf següent, aquests estudiants consideren que les llengües immigrants només esdevenen un criteri clau en la formació de grups d'iguals durant els primers estadis de l'arribada, quan encara no disposen d'habilitats en castellà. També ho veuen així alguns estudiants autòctons com CSP1-HCS1, que observa que “si llevan aquí bastante tiempo pues: se van a ir mezclando [...] si acaban de llegar: pues tienden más a ir a los d- con su: de su país, y: [...] y tal”. A més, com veurem, en els seus discursos es detecta una certa tensió entre la preferència per les relacions endolingües i la voluntat de representar-se com a part de grups en què també participen “espanyols”. Siga com siga, ni els al·loglots ni els catalanoparlants familiars que experimenten més afinitat o “confiança” en el marc de relacions endolingües no es tanquen a establir relacions amb altres persones amb qui, pràcticament sense excepcions, acaben parlant castellà.

En aquest marc, les categories que esmenten amb més freqüència i que defineixen el paisatge de les identitats socials dels adolescents de la ciutat presenten algunes similituds amb les que he descrit a Mataró i Manlleu, per bé que amb el pas de dos o tres anys n'han aparegut de noves i n'han desaparegut algunes altres. Sense eixir dels centres educatius, hi apareixen dos elements clau en la construcció de les identitats socials dels adolescents en aquest espai: d'una banda, el posicionament i l'orientació cap als estudis (Eckert 1989; Heller 2006; Wortham 2006); de l'altra, i a diferència de les localitats catalanes, el programa lingüístic. Quant a la primera dimensió, els participants parlen de les “empollones”, dels “més estudiosos” o de “las de las notas buenas”, que contraposen als “més vagos”, als “repetidores<sup>h</sup>”, als “més festeros” o les que “más salen” i que són “más chulas” o “más ligonas”. Pel que fa a la segona qüestió, hi apareixen referències als “de línia valenciana/en valencià” i als de “línia castellana”, tot i que això té un impacte molt escàs en els usos lingüístics. CSP1-HAL4, entre altres, observa que “yo el año pasado iba a línea valenciana: y nadie hablaba tampoco valenciano”. Com he apuntat adés, a la primària i en alguns centres sí que es podia constatar, d'acord amb els estudiants, una certa diferència entre els usos lingüístics dels alumnes dels PEV i dels PIP que es diluiria, però, en arribar a l'institut. Per exemple, des de la seua posició d'estudiant escolaritzat en PIP a primària, CSP2-HBI3 observa que “en el col·legi se parlae més valencià: [...] en línia valenciana: que ací en el institut en línia valenciana [...] va ser passar a l'institut: i jo veig mo- he vist, molta gent: que en el: col·lage parlae valencià: i al passar ací parlen castellà”.

Una vegada traspassem el llinyar dels centres educatius, els participants mobilitzen un conjunt força ampli de categories articulades a l'entorn de diferents estils de vestimenta, ornamentació i pentinat, les pràctiques d'oci i l'orientació cap a diferents estils musicals. Unes categories que actuen de *marcadors simbòlics* (Martínez 2008) que permeten als participants posicionar-se com a “gent normal”, “més neutros” o “del muntó”, en les seues paraules. Els participants parlen de “heavies” o “rockeros”; de “satànics”, “gòtics” o “emos”; de “rapers”, “skaters” o “hipsters”. Tot i que s'articula en part al voltant del

pentinat, la vestimenta i els estils de música, la identitat “cani/xoni” representa en alguns aspectes un cas a banda, i la tractaré amb un cert deteniment més endavant. En un pla més general també hi trobem la categoria “friquis”, un concepte força polisèmic i que es pot atribuir a diferents grups, tot i que en sentit recte sembla que fa referència a un tipus de persona “que ju(g)a: amb l’ordinador i: tot això [...] però molt: molt”, d’acord amb CSP1-HCS3. Tanmateix, entre els estudiants del Grau –i doncs de CSP4– sovint es parla de “friquis” per a fer referència a un grup que es reuneix davant de Casal Jove del Grau i de qui també parlen com “els del Casal” o “casaleros”. Aquest grup té un paral·lel molt clar a Castelló en els grups d’adolescents que es reuneixen a la Plaça Santa Clara. En tots dos casos, aquest lloc de reunió fix els fa especialment visibles: a tots els instituts i escoles de Castelló apareixen referències al grup de Santa Clara, i a totes les entrevistes a CSP4 es fa referència al grup del Casal. A més, afavoreix que se’ls subsumisca en una sola categoria tot i que s’hi poden distingir dos o tres subgrups diferents en cada cas.

A la Plaça Santa Clara es fa una distinció bàsica entre “skaters” i “hipsters” –una categoria, aquesta última, que no apareix al corpus de Mataró o de Manlleu perquè la seua aparició pública és més tardana. D’aquests dos grups, només els “hipsters” apareixen en alguns casos subsumits sota una referència més genèrica a “friquis”. Alhora, el grup de “hipsters”, a qui en ocasions anomenen “moderns”, es diversifica en diferents subcategories, com els aficionats a l’*anime* –que en una entrevista anomenen “otakus”– o els “tuiteros”. CSC1-DCS2, que participa al grup de Santa Clara i que explica que “a mí me: incluyen en ese grupo” tot i que percep que “no soy así”, considera que són “els altres” els que els consideren un sol grup. En la seua visió, en canvi, els hipsters “autèntics” es caracteritzen per “lo de:: m: tintarse el pelo de colores: [...] o: m: con: dilataciones y cosas de esas”. També detecta diferències quant a gustos musicals, ja que “el estilo de música que escuchan: normalmente es: ... no sé, en plan: indie: o: o: ... no sé, es: muy raro, o: Metallica y cosas de esas”. De tot plegat conclou que “en verdad somos diferentes todos: no sé, pero es, es muy raro [...] no es que a todos les guste la misma música lo mismo todo: pero: no sé, nos juntan: @”. Pel que fa als “skaters”, hi ha participants com CSP2-DCT4 que observen que “els skaters d’ací de Castelló són els que van en l’skate en la mà, perquè patinar no patinen @@”. A la mateixa entrevista, CSP2-DCT2 sosté que “n’hi han pocs que patinen” i que, en canvi, “sempre estan fumant”. Pel que fa finalment al grup del Casal Jove del Grau, CSP4-DCS3 i CSP4-HCS3 en són membres i des de dins distingeixen tres subgrups: els “fumadors”, els “skaters” i la resta. Tot i que són conscients que se situen en una posició marcada i allunyada de la “normalitat”, es mostren orgullosos de pertànyer a aquest grup i creuen que els que els diuen “friquis” són incapaços d’entendre’n les preocupacions i interessos. A més, tots dos veuen en aquest grup una via per a desalinejar-se de la tendència majoritària cap a una identitat “cani”: “el Grao es a- en gran mayoría:: canis ((gest de negació)) [...] canis: reggaetón: y esas cosas”. Per contra, segons CSP4-HCS3 “nosotros



somos un grupo reducido que nos: hemos tenido que encontrar”, nadant contracorrent, per a aplegar “a gente que le gustan los videojuegos y: ... que le gusta la música:: de ese tipo”.

En un pla més general, també hi apareixen categories amb un contingut de classe social com els “pijos” i les “pijes” –les participants a CSC1-CS-b les consideren “niñas mimadas”– o, a l'altra banda de l'espectre, els “garrulos”. La perspectiva sobre qui és “pijo” i qui no, és clar, canvia en funció del propi posicionament. Per exemple, des del punt de vista dels participants a CSC1-CS-a, estudiants d'un centre privat-concertat, portar roba “de marca” no és suficient per a categoritzar a algú com a “pijo”: d'acord amb CSC1-DCS2, “no es ropa de marca porque todos llevamos ropa de marca, ¿sabes?” sinó més aviat el fet “que viven por las marcas”, d'acord amb CSC1-HCS2. Altres participants en destaquen la superficialitat en el camp de l'amistat: d'acord amb CSC1-DCS4 “los amigos: son por conveniencia, no: ... ((mira CSC1-DCS3)) ¿me explico?”, i CSC1-DCS3 ho completa quan diu “como: yo voy a ir contigo porque eres súper-popular y todos te conocen:”. A diferència dels “skaters”, dels “hipsters” i d'altres grups esmentats adés, hi ha alguns trets que singularitzen la parla dels pijos i que contribueixen a posicionar-hi els parlants. Amb tot, en els comentaris metalingüístics explícits es limiten a esmentar la freqüència d'ús del marcador discursiu “o sea”: “algunas chicas que son muy pijas y están con el o sea que: lo están diciendo cada dos segundos”, segons CSC1-HCS2.

Els participants esmenten també algunes categories articulades a l'entorn de diferents pràctiques o actituds que no arriben, amb tot, a constituir un personatge social clarament identificable: més aviat es tracta de posicionaments a què s'adhereixen en major o menor mesura els adolescents adscrits a alguna de les categories esmentades anteriorment. En aquest marc hi podem situar diferents categories que reflecteixen una certa agressivitat i/o manca de vàlua moral: “macarres”, “xulos”, “flipaets” o “flipa(d)illos”, “malotes” o “mala gent”. N'hi ha d'altres que fan referència a la falta de maduresa, com ara “tontitos” o “niñatos”, o bé a la falta d'habilitats socials com ara “gente que no sale de casa” o gent “antisocial” –en aquest últim cas, és CSC1-HAL1 mateix qui se'n considera. N'hi ha també que fan referència al posicionament envers les drogues, en el cas dels “ionquis”, “porretas”, “porreros” o “fumaporros” que s'oposen als “sanos”, o envers l'esport: “deportistas” o “vagos”, segons els participants a CSP4-CS-PEV-b.

També hi tenen una certa visibilitat, és clar, les categories que fan referència a l'origen dels valencians d'adopció, i també la categoria “gitano”. Per a referir-se al conjunt dels adolescents immigrants, els participants parlen dels “extrangers” o de la “gent que és de fora”. Hi ha categories que fan referència a la nacionalitat, de manera destacada els “romanesos” –a què fan referència majoritàriament com a “rumanos”, també quan parlen català– però també “ucranianos”, “rusos”, “nigerianos” o “chinos”. A l'hora de parlar dels estudiants d'origen marroquí, les categories amb què hi fan referència es diversifiquen: parlen de “marroquins” però també de “moros”, i també hi apareix la categoria “árabes” o

la referència a la religió quan parlen de “musulmans”. En el cas dels estudiants d’origen llatinoamericà emergeix “latino” com a paraigua general –en poques ocasions parlen de “latin kings” o esmenten el disfemisme “panchitos”– però també hi apareixen les diferents nacionalitats: “colombianos”, “ecuatorianos”, “peruanos” o “mejicanos” –només hi fa referència CSP2-DCS5, precisament d’origen mexicà. Per als participants que queden posicionats en aquestes categories, l’alteritat la constitueixen bàsicament els “espanyols”.

Fins ara, i descomptant-hi les referències als valencians d’adopció, que es caracteritzen entre altres trets per l’heretatge i l’ús de diferents llengües immigrants o varietats del castellà, aquestes identitats socials apareixen deslligades de referències als comportaments lingüístics. El fet de parlar català o castellà no posiciona els adolescents com a més o menys “skaters” o “hipsters”, més o menys “porreros” o “sanos”. Hi ha, en canvi, categories que sí que s’articulen a l’entorn dels usos lingüístics tot i que ho fan de bracet d’altres elements com els gustos musicals, els estils de vestimenta o els posicionaments polítics i ideològics. Tanmateix, cal tenir en compte que les condicions dels usos lingüístics amb iguals a Castelló, i més en concret la “normalització” dels posicionaments castellanoparlants mantenidors i el marcatge del posicionament en un rol catalanoparlant, fins i tot si és convergent, introdueixen certes diferències respecte el que hem vist a les altres localitats.

A Castelló, la configuració d’un grup de majoria catalanoparlant i el manteniment d’aquesta tria en la comunicació dominant –que esdevé, en conseqüència, audible des d’una posició d’espectador– ja sol desencadenar inferències sobre les inversions identitàries i ideològiques dels parlants. En aquest camp apareixen referències a “gent del rotllo” o “independentistes” que, en ocasions, adopten una estètica “skinhead” o “skin”. Segons els participants a CSP1-CT-PEV, aquests adolescents van a “assemblees al casal”<sup>5</sup> i són, a més de catalanoparlants, “gent d’esquerres: comunistes i coses d’eixes”. CSC1-DBI4 els caracteritza com a “antifas” i emfasitza així el seu posicionament antifeixista i antiracista. A CSP3-CT-PEV tornen a connectar els “independentistes” amb un posicionament d’esquerres i políticament actiu, tot i que aquest cas desapareix la referència a l’estètica skinhead: CSP3-HCT1 apunta que els independentistes són “els que van a les manifestacions, que són rojos tots, Catalunya Catalunya”. Amb tot, també hi ha skinheads espanyolistes i de dreta que, com explica CSP4-HBI1, “tienen la cabeza rapa(da) y que son nazis”. De manera aparentment contradictòria, l’agressivitat física i verbal apareix com un dels trets que caracteritza els skinheads de tendència neonazi –i també els canis i les xonis, com veurem– però no apareix en la matriu de trets que configuren la identitat dels skinheads independentistes, si més no en un nivell explícit del discurs.

---

<sup>5</sup> Amb tota probabilitat, fan referència al *Casal Popular de Castelló*. Al seu web defineixen el projecte com “un centre social autogestionat on conviuen diferents col·lectius i individualitats que comparteixen espai, recursos i pensament” i com “un espai per compartir experiències, per fer debat, per construir vincle i teixit social, per facilitar el treball polític de base; un espai on l’assemblearisme i l’autogestió estan al servei de la construcció d’una nova forma de fer les coses basada en la igualtat”. Accessible a: <https://casalpopulardecastello.wordpress.com/casal-popular/> (última consulta: 22/04/2017).

A diferència de Mataró i Manlleu, el fet d'ocupar un rol mantenidor forma part de la normalitat per a la majoria de castellanoparlants i també alguns bilingües i al·loglots familiars. Per tant, del posicionament en un rol castellanoparlant mantenidor no se n'infereix directament una determinada inversió identitària, ideològica i política, tot i que és clar que els usos monolingües del castellà són un dels trets que caracteritza els estudiants que se situen a la dreta i en un posicionament nacionalista espanyol. En aquest cas, els estudiants parlen de “fatxes”, “nazis”, “radicals” o “racistes” –cosa que no vol dir que no hi haja catalanoparlants amb posicionaments racistes, és clar. També en el camp dels usos monolingües del castellà hi tornen a destacar els “canis”, una categoria que ja feia aparició en el corpus de Manlleu i que a Castelló cobreix el que a Mataró i Manlleu anomenen “quillos”,<sup>6</sup> i també les “xonis” –“lo mateix que cani però en xica”, segons CSP4-DCS1. A Castelló, amb tot, no es fa referència al posicionament polític d'aquests últims. En el cas dels canis, a més, el manteniment del castellà es combina amb l'orientació cap a una varietat marcada del castellà amb què els parlants indiquen la seua identificació i pertinença al grup.

Abans de continuar, cal prevenir el lector que, a diferència de Mataró, on “independentistes” i “quillos” apareixen clarament com els posicionaments més o menys extrems en un eix bàsicament lingüístic i de posicionament envers les identitats nacionals, a Castelló la poca visibilitat dels catalanoparlants fa que, en ocasions, els marcadors simbòlics a partir dels quals es construeix la “normalitat” se situen més aviat en l'eix de classe social. A CSC1-CS-b, per exemple, CSC1-DCS4 sosté que “los extremos son las chonis:” i CSC1-DCS3 afeg que són els “chonis y pijos [...] y luego ya están los normales”. En altres casos, especialment en el cas de catalanoparlants i bilingües familiars que formen part o estan en contacte amb grups més catalanoparlants, sí que relacionen les posicions més o menys extremes amb els usos lingüístics, com mostra el següent extracte.

Extracte 10.87. Entrevista CSP1-CT-PEV (tres xiques i un xic, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: i dels grups eixos que m'heu dit, n'hi han alguns que digues: host- eixos només parlen tal,  
eixos [només:]  
CSP1-DCT2: [sí]  
CSP1-DCT1: les xonis i els canis parlen castellà
- 5 CSP1-DCT3: sí  
CSP1-DCT1: [1 sempre]  
CSP1-DCT2: [1 sí]  
ENT: [1 mhm]  
CSP1-DCT3: {( @ ) a lo gitano (/xítano/)}
- 10 CSP1-DCT2: i els skinheads i tot això en valencià  
CSP1-DCT3: valencià  
CSP1-DCT1: sí:  
CSP1-DCT2: generalment  
CSP1-DCT3: [((gest d'assentiment))]
- 15 ENT: [mhm?]  
CSP1-DCT2: tam(b)é ne n'hi han que parlen castellà però: normalment [en valencià]  
ENT: [normalment] més en valencià  
CSP1-DCT2: mhm
- 

<sup>6</sup> El terme “quillo” també apareix a Castelló però no com a categoria sinó com un vocatiu emblemàtic de la parla dels “canis”, com veurem.

Em centre, en primer lloc, en les identitats socials dels grups que es caracteritzen per l'ús del català i rescataré més endavant la discussió sobre els “canis/xonis”. Com he apuntat, en el camp de la socialització amb iguals dels adolescents de Castelló no cal adoptar un rol mantenidor perquè la tria del català tinga una funció categoritzadora. La consolidació del castellà com a llengua anònima i com a tria no marcada fa que fins i tot la pertinença a un grup de predomini catalanoparlant i en què s'efectua una tria audible del català es pugui considerar un posicionament marcat i que indicia una certa inversió en una identitat catalanoparlant i políticament situada a pesar de l'adopció d'un rol convergent, com mostra el següent extracte.

Extracte 10.88. Entrevista CSC2-CT (quatre xics, tres catalanoparlants inicials i un bilingüe inicial català-castellà)

- 
- 1 CSC2-HCT3: jo sí que tenc: uns amics allí a Santa Clara [que:]  
 ENT: [mhm]  
 CSC2-HCT3: que són com: ... molt radicals, de: d'astò, d'açò de: de anar a: manifestacions, [1  
 quan: van tancar Canal 9 i això saps?..] [2 que:]
- 5 CSC2-HCT2: [1 ((gest d'assentiment))]  
 ENT: [2 mhm]  
 CSC2-HCT3: i ells sí que parlen en valencià, però: quan parlen amb mi: ((s'assenyala a ell mateix))  
 e: em parlen en castellà  
 ENT: ((gest d'assentiment)) vale ((gest d'assentiment)) o sigue són aixina més: reivindicatius [1  
 però: igualment]
- 10 CSC2-HCT2: [1 ((gest d'assentiment))]  
 CSC2-HCT3: [1 ((gest d'assentiment))]  
 ENT: quan parlen en a(l)tra gent, parlen en:  
 CSC2-HCT3: castellà
- 

De la seua banda, CSC1-DBI4 insinua que alguns grups d'independentistes podrien adoptar rols mantenidors: explica que “ara hi ha: molts de grups, de indep- independentistas, parlen valencià: i que: valencià valencià i valencià [...] i que: tu parles castellà però no: e- és valencià, o e- que jo conec gent que: que: le done ràbia que la gent le parle castellà perquè ells són, ara està: tot el món: [...] visca {(@) Catalunya, xx independent,} o sea: en la independència”. Amb tot, l'existència d'aquests posicionaments sembla poc probable si ens atenem a l'anàlisi de dades: és possible que es tracte, més aviat, del manteniment del català en la comunicació dominant a pesar de la incorporació d'algun interlocutor castellanoparlant. A l'entrevista CSP2-CT-PEV torna a aparèixer una referència als “independentistes” com a “skinheads”, que en aquest cas subsumeixen en una categoria més ampla de gent que “escolten música valenciana”, de la qual representarien el sector més “radical”. En aquest extracte esmenten, a més, el pentinat i altres elements que configuren aquest estil.

Extracte 10.89. Entrevista CSP2-CT-PEV (quatre xiques i un xic, catalanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: quins a(l)tres [grups] havíeu dit?, ja no m'arrecorde  
 CSP2-DCT2: e(l)s que parlem, [bueno:]  
 CSP2-DCT3: {{{flúix} els valencians}}  
 CSP2-DCT2: e(l)s de: la música ((assenyala CSP2-DCT3)) com la que escolte ella
- 5 ENT: mhm?
-

---

	CSP2-DCT2: [tot valencià]
	CSP2-DCT4: [en pendientets:] e:
	CSP2-DCT3: sí
	CSP2-DCT2: [ja]
10	CSP2-DCT3: [tipus] skins aixina: els xics ara, els ha pegat la moda de: rapar-se el cap: i posar-se un aro: ((es toca l'orella)) i les xiques rapar-se mig cap
	ENT: mhm
	CSP2-DCT3: però: ... això són els més radicals, o sigue: els que volen:
	CSP2-DCT2: i [rastes tam(b)é: i coses d'eixes]
15	CSP2-DCT3: [independitzar-se i coses d'estes,] ((mira CSP2-DCT2)) rastes però els n- normals, jo què sé, és: gent ... casolana i de pobles sempre

---

Una particularitat afegida a aquest sector més “radical” és que, d’acord amb els participants, alguns dels seus membres s’orienten cap a l’estàndard i eviten determinades interferències del castellà molt freqüents en la parla dels catalanoparlants de la localitat. Alguns dels participants ho interpreten com una orientació cap al “català”, com per exemple CSP3-HCT1, que observa que “els independentistes parlen català sem- bueno català, valencià però: català, *o sea* tirant cap al català sempre”. A CSP2-CT-PEV hi fan una referència més explícita quan CSP2-DCT3 explica que “als radicals: de vegà en quan els pegue la: la venà i parlen aixina un poc: en català, {(flux) però que tampoc és català}”. En concret, fan referència segons CSP2-DCT4 a “un amic que tenim en primer de batxiller? [...] que és en plan a saco, *o sea* Catalunya: no sé quantos: independent, tal: qual:”. CSP2-DCT3 explica que “l’a(l)tre dia me va dir: disfresses [...] i jo disfresses no ho he [dit {( @ ) mai}”, i CSP2-DCT4 en dona altres exemples: “m’agraden les maduixes: no sé quantos” o també “{(èmfasi) vermell,} i n- no sé, paraules que no són: [...] comuns ací”. En aquest sentit, no es pot perdre de vista que fins i tot les adolescents que es posicionen en rols catalanoparlants (convergentes) es desalineen en certa mesura d’aquests posicionaments més “extremes” i mostren una certa incomoditat pels efectes categoritzadors de la tria del català. A CSP3-CT-PEV, per exemple, CSP3-DCT1 sosté que “me senc valenciana perquè parle valencià però no: vullc la independització ni res d’això” i que, a més, no “per el: fet de parlar valencià, i: el entorn i tal [...] dixé de ser espanyola ni molt menos”.

Més enllà d’aquests posicionament identitari i polític que deriva de l’ús audible del català, a Castelló l’ús d’aquesta llengua apareix de manera consistent com un indicatiu de l’origen en un poble de l’interior de la demarcació, i també com una propietat de la gent d’edat avançada. CSP1-DCS4 observa que “los abuelos siempre hablan en valenciano la mayoría”, i CSP1-HAL2, d’origen marroquí, assegura que parla català amb la gent gran de la localitat on viu, en què “siempre casi hablo con los viejos en valenciano ... sino: no te entienden, no: parece la mayoría que no, ni te entiende”. En ocasions aquestes indicialitats del català apareixen combinades: el següent extracte mostra com els participants de CSP3-CS-PEV pràcticament *esborren* l’existència de perfils de catalanoparlants originaris de Castelló mateix, fins i tot quan es tracta de persones grans.

Extracte 10.90. Entrevista CSP3-CS-PEV (dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials)

---

1 ENT: i la gent gran parle més?

---

---

	CSP3-DCS2: hombre sí ... xx [más que- más que grande:]
	CSP3-HCS1: [hombre <i>gran</i> : ...] tirando para: abuelos [1 @@]
	CSP3-DCS1: [1 @@@]
5	CSP3-DCS2: [1 @@@]
	CSP3-HCS2: [1 @@@]
	CSP3-DCS1: ¿es que son de pueblo no?
	CSP3-HCS1: sí, y como la mayoría son: de aquí, como: Castellón es la ciudad
	ENT: mhm
10	CSP3-HCS1: pues: habrían venido de jóvenes
	ENT: mhm vale
	CSP3-HCS1: y::
	ENT: o sigue però són: gent gran: i además de: poble
	CSP3-HCS1: yo creo [que sí]
15	CSP3-DCS2: [mhm]
	ENT: els que parlen valencià
	CSP3-DCS1: ((gest d'assentiment))
	ENT: mhm
	CSP3-HCS1: hombre también hay de aquí pero: la mayoría son de pueblos

---

Tot plegat apunta a un patró recessiu típic de contextos de substitució lingüística, en què la llengua en procés de substitució s'associa a la ruralitat i la gent d'edat avançada (Cavanaugh 2004). Amb tot, no es pot perdre de vista que, en general, en els discursos dels estudiants la categorització dels catalanoparlants com a persones “de poble” no comporta la càrrega estigmatitzadora o despectiva de què es carrega aquesta expressió en altres contextos. Es tracta, més aviat, de la constatació que, en la seua visió, els catalanoparlants familiars són molt majoritàriament descendents de persones provinents de pobles de l'interior. En aquest sentit, l'expressió “de poble” apareix sovint modificada com ser “de pobles” o “d'algun poble”, i fins i tot parlen de “tenir un poble”: per exemple, CSP3-HCS3 explica que “normalment el- els: dels, per exemple el meu grup d'amics: el q- els que parlen valencià són els que: ... són els que tenen un poble: els que vénen de d'un poble ací a Castelló [...] entonces jo que sé sempre han: han parlat en valencià des de petits, i: això”. Els estudiants comparteixen aquesta percepció de manera força consistent i amb una certa independència de la seua llengua familiar. Sovint, com hem vist, això implica un cert esborrament dels catalanoparlants d'origen castellanenc, que es fa evident a l'entrevista CSP3-CT-PEV quan CSP3-HCT1 sosté que gairebé tots els adolescents que parlen català és perquè són “d'algun poble” i CSP3-DCT2 es resisteix a aquesta categorització i observa que “jo: no soc de poble i parle valencià”. Això no obstant, en un altre moment de l'entrevista ella mateixa explica que “en la gent que normalment me: me:: estic en classe i això són de poble, tam(b)é: i: sempre me parlen valencià”. Només en alguna entrevista a CSP4 es construeix l'ús del català com un índex de l'arrelament i la participació en activitats “tradicionals” i autenticadores d'una identitat local, en aquest cas del Grau: CSP4-DCT1 explica que “n'hi ha una xiqueta a classe: que sí que parle jo valencià en ella, és la única” i apunta que “ella sí que és graua- graua- grauera: ix en les festes:: sos pares: e: en les gaiates<sup>7</sup> i tota la història”.

---

<sup>7</sup> Les “gaiates” són monuments que en el marc de les festes de la Magdalena –la festa major de Castelló– representen els diferents barris i districtes de la ciutat, i al voltant dels quals es configura una comissió que desenvolupa diferents activitats durant la setmana (llarga) de festes. A més, el Grau té la seua pròpia festa major que se celebra per Sant Pere. Les festes de la Magdalena compten també amb un altre espai de

Finalment, quant als “canis” i les “xonis” cal dir que, a Castelló, els rols castellanoparlants mantenidors no només no poden ser interpretats com a comportaments desviats sinó que són, de fet, el posicionament “normal” i no marcat per als castellanoparlants familiars. Així doncs, a Castelló els usos monolingües del castellà no provoquen *per se* una categorització com a “cani” o com a “xoni”, perquè aquest posicionament és compartit amb bona part dels adolescents de la localitat que no presenten les mateixes inversions identitàries i en diferents pràctiques que caracteritzen aquest grup. Així doncs, i tot i que és clar que els usos monolingües del castellà són un dels trets que caracteritzen aquests personatges socials, per a considerar “cani” o “xoni” un adolescent hi han de concórrer altres elements com el posicionament envers els estudis, el desplegament d’una certa agressivitat verbal i en ocasions física, l’estil de vestimenta, pentinat i ornamentació o la preferència pel reggaeton en el camp musical, a més de determinades pràctiques d’oci. Els participants de CSC1-CS-b ofereixen una primera aproximació als trets que caracteritzen aquests grup a Castelló.

Extracte 10.91. Entrevista CSC1-CS-b (dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 CSC1-DCS4: [las chicas: las chicas: @]  
 CSC1-DCS3: [sí sí se distingue- se distinguen totalmente]  
 CSC1-DCS4: {{(@) siempre van con mallas,} de: guepardo:  
 CSC1-HCS4: @
- 5 CSC1-DCS3: [o con chándal: de esos Adidas, y: rallas hasta allá arriba, y]  
 CSC1-DCS4: [pelos con moños: ((s’assenyala el cap amb les dues mans)) e:: ... –riba:] e:: con el cigarrito siempre en la boca, g- m:: [grita-]  
 CSC1-DCS3: [muy mal]  
 CSC1-DCS4: gritando en plan:
- 10 CSC1-DCS3: muy bastas  
 CSC1-DCS4: sí  
 CSC1-HCS3: mhm  
 ENT: mhm  
 CSC1-DCS4: e:: los chicos, los: eh, qué pasa:
- 15 CSC1-DCS3: con esos pircings ahí ((s’assenyala el llavi superior)), en la ceja: [[[s’assenyala la cella)]]  
 CSC1-DCS4: [y tatuajes] y: los pelos esos hasta ahí arriba ((es posa les mans al cap))  
 CSC1-DCS3: [con mechas rubias: que quedan fatal]  
 CSC1-HCS4: [y con camiseta de tirantes]
- 

Hi ha estudiants que n’emfasitzen les pràctiques i les actituds en el camp de l’oci, com ara CSC2-DCS6 quan en parla com a “sueltecillas y sueltecillos” i afirma que “siempre están de discoteca” o CSC2-DBI2 quan afirma que es caracteritzen perquè porten “el pelo en punta: fumen: són maleducats” però, a més, perquè “van a discoteques i lis agrae el reggaeton”. Alguns estudiants fan comentaris sobre aspectes morals i de la sexualitat que ja insinua l’adjectiu “sueltecillos” i que s’adrecen sobretot a les “xonis” i no tant als xics. Entre altres, evoca aquestes qüestions l’adjectiu “pordiosera” amb què s’hi refereix CSP4-DBI1 i també la caracterització que en fa CSP2-DCS3 quan explica que només volen “aconseguir persones per a liar-te o coses d’eixes: estranyes” i “ensenyar-ho tot” –“sí, tot fora”, rebla

---

socialització per excel·lència: les “colles”, locals situats en cases i baixos i que serveixen d’espai de trobada als diferents grups d’amics. A diferència de les gaiates, hi ha molts participants que fan referència al lloguer de colles per a les festes –les entrevistes tenen lloc al voltant d’un mes abans que s’inicien les festes. Aquests espais serveixen en ocasions com a punt d’iniciació al consum d’alcohol, tabac i altres substàncies en un entorn aïllat de l’espai públic i del control dels pares.

CSP2-DCS2. Altres participants fan més èmfasi en nocions com la “bastesa” i la “vulgaritat” i en la percepció que no saben comportar-se de manera adequada. En general, aquests comentaris evoquen distincions basades en la classe social i en l’orientació dels “canis” i les “xonis” cap a estils de classe treballadora. A CSP3-BI-PIP, CSP3-DBI4 apunta que són molt “bastos, maleducats...” i CSP3-HBI2 afeg que tenen “falta de respe(c)te cap a les persones” i que “se creen muy chulos”.

L’associació entre l’escenificació d’una identitat cani i el desplegament de rituals de transgressió i d’una certa agressivitat verbal a què fa referència CSP3-HBI2 reapareix en moltes altres entrevistes. A CSC2-BI expliquen que alguns “van de xulos [...] roben i són uns maleducats”, segons CSC2-DBI2, que tot i això reconeix que es tracta d’una generalització i que “no tots tenen que ser aixina”. En aquest sentit, els participants a CSC2-BI admeten que en ocasions hi ha adolescents que es vesteixen com “canis” i queden posicionats en aquesta identitat però que, en canvi, són “boníssima gent” i “no han fet res mal”, segons CSC2-HBI3. A més, l’agressivitat de què parlen no sembla privativa dels “canis”. Encara a CSC2-BI observen que hi ha estudiants d’origen marroquí que també són agressius, i en una altra entrevista CSP1-HCS3 fa referència a grups de “malotes” i apunta que “hi ha malotes:: no sé ... romanesos, hi ha malotes:: gitanos, hi ha malotes:: [...] àrabs [...] hi ha malotes castellans?”.

També els participants a CSP4-CS-PEV-b en destaquen aquest vessant conflictiu i, a més, CSP4-HCS3 els defineix com a “ni-nis” –una referència als adolescents i joves que no estudien ni treballen– i asseguren que a l’institut no hi trobaria molts “canis” perquè, segons CSP4-DCS3, “se lo saltan”. La falta d’interès pels estudis lliga en ocasions amb discursos sobre la vàlua intel·lectual dels “canis”: CSP2-HAL1 afirma que “són un adolescent: perquè persones no: no solen ser” i que “tenen un {(??) quocient} de intel·lectualitat molt baix”. Aquest participant també avalua negativament que, en aparença, no es preocupen pel futur i afirma que “quan parlen: tu: tu veus: el: la deficiència que tenen, perquè: d’altra manera no lo puc nomenar, perquè és aixina [...] li done igual tot i: ... ((s’encongeix d’espatlles)) i no: no pensen en el futur, a soles [...] en el: present [...] i si ara estan bé: e- ells creuen que: estarien bé tota la vida amb: aquest sistema de vida”.

Això no obstant, i a pesar que gairebé tots els participants que parlen dels “canis” se’n desalineen explícitament, n’hi ha alguns que es resisteixen a considerar-los un grup homogeni o a atribuir els estereotips negatius del grup a totes les persones que es vesteixen –i parlen– com “canis”. CSP3-DBI3, una participant que com veurem s’orienta cap a estils i pràctiques de classe treballadora i que participa en un grup d’iguals de caràcter interètnic juntament amb adolescents d’origen romanés i llatinoamericà, presenta una narrativa amb què vol desmentir que la suposada falta d’orientació dels “canis” cap als estudis siga generalitzable: explica que “tam(b)é n’hi ha de tot, jo: [...] conec a: jo conec a canis q- a ver, es diu cani: perquè: això de: [...] ntx la forma de vestir: la música de: Masia: tot això”, però



“jo conec a un: xiquet que és, molt cani ... i està en primer de: de carrera: amb un: deu [...] de la selectivitat, i luego i però els, els classifiquen com els que no estudien que no fan res”.

Hi ha diferents participants que esmenten els usos monolingües del castellà que caracteritzen aquest grup. CSP3-DCT1, que afirma que sol triar el català per a adreçar-se a desconeguts, observa amb tot que “si [...] me ve una xoni: [...] no li vaig, m:: no me ix parlar-li en valencià {{(@) a una xoni}”}; de la seua banda, CSP3-HBI2 sosté que “valenciano creo que: ni hablan” i que potser el “saben però no:: no parlen, jo crec que no:”. També a CSP2-CS-PEV insisteixen en la manca de competència en català, que en el seu discurs relliguen amb una avaluació més general d’una suposada falta de vàlua intel·lectual d’aquests adolescents Cap al final de l’extracte, la incongruència que representa escenificar un personatge social cani a través de l’ús del català provoca hilaritat entre els participants.

Extracte 10.92. Entrevista CSP2-CS-PEV (tres xiques i un xic, castellanoparlants familiars)

- 
- 1 CSP2-DCS3: no home, jo crec que lo mateix però en valencià, lo que passe és que: generalment no escoltes a xonis i canis parlant valencià  
 CSP2-DCS2: e- exactament  
 CSP2-DCS1: perquè no saben, bàsicament [@@]
- 5 CSP2-DCS2: [@@]  
 CSP2-DCS3: no saben res ...  
 ENT: no saben [1 {( @) res?}]  
 CSP2-DCS3: [1 @ @] [2 @ @]  
 CSP2-HCS1: [2 ((mira CSP2-DCS3)) @ @]
- 10 CSP2-DCS2: [2 @ @] {( @) és que és veritat}  
 CSP2-DCS1: no van a classe, no saben res  
 CSP2-DCS2: @  
 CSP2-DCS3: [ @]  
 ENT: [mhm?]
- 15 CSP2-DCS1: és veritat @  
 CSP2-DCS3: @  
 ENT: ((a CSP2-HCS1)) tu veus a un cani, parlant valencià? ... te l’imagines?  
 CSP2-HCS1: no, [1 {(flux) la veritat}]  
 CSP2-DCS1: [1 @ @]
- 20 CSP2-DCS2: [1 @ @] {( @) això serie:} ((gest de negació amb la mà)) [ @]  
 CSP2-DCS1: [ @]  
 CSP2-HCS1: no  
 CSP2-DCS3: {( @) jo no}  
 ENT: [ @]
- 25 CSP2-HCS1: [en la] camiseta eixa: aixina: [1 ((assenyala la zona dels tirants amb la mà)) se- sense mànegues:]  
 CSP2-DCS1: [1 @ @ @]  
 CSP2-DCS2: [1 @ @ @] [2 @RR@]  
 CSP2-DCS3: [1 @ @ @] [2 @RR@]
- 30 CSP2-HCS1: ei ... ei què passe tio?, [1 no:]  
 CSP2-DCS2: [1 @ @] [2 @ @]  
 CSP2-DCS3: [1 @ @] [2 @ @]  
 CSP2-DCS1: [2 {( @) n- no}]  
 ENT: no te’l veus
- 35 CSP2-DCS1: no  
 CSP2-HCS1: no
- 

Hi ha un altre aspecte que se suma a la (percepció de) manca d’expertesa en català per a explicar la incompatibilitat que detecten entre el desplegament d’una identitat “cani” i l’ús del català. En la visió dels participants, el català es representa icònicament com una llengua

poc “dura”, i doncs poc apropiada per a l’escenificació dels rituals de transgressió i de l’agressivitat verbal i en ocasions física que caracteritza el comportament de “canis” i “xonis”. CSP2-HCT1, per exemple, sosté que “tampoc te imagines tu a una xoni parlant e-o siga: amenaçant-te en valencià, no ho veus això”, perquè si parla català “la veus bona persona”. A la mateixa entrevista, CSP2-DCT4 afirma que si una “xoni” parla català “no te la prens en sério” i CSP2-DCS3 assegura que s’ho prendria a broma: “què, {( @) què xiste eres}”. També ho veuen així els participants a CSP1-AL-PEV, ja que d’acord amb CSP1-HAL4 “en estado macarra to(do)s se ponen en castellano”. CSP1-HAL3 insisteix especialment en aquest aspecte i ho subratlla amb l’escenificació d’un atracament en català, que sona ridícul des del seu punt de vista: “que te venga un: [...] d(e) esto o te atraque, dice: *doa- dona’m tot el que tingue- {( @) el qu- el que tingues ¿sabe<sup>h</sup>?,}* y me doy la vuelta {( @) y me río en su cara, y yo ¿qué hablas tío?} @”.

A més, els “canis” i les “xonis” no es caracteritzen només pels usos monolingües del castellà, sinó també per l’ús d’una varietat específica d’aquesta llengua que serveix per a indicar l’alienament amb, i per a posicionar els parlants en aquesta categoria. Quan intenten descriure aquesta varietat, els participants fan alguna referència escadussera a certs trets fonològics, com el que sembla una referència a l’aspiració de /s/ en posició final quan CSP2-HCT1 explica que acaben “les frases que te- acaben en vocal: [...] en una *hache* al final”, o la referència a certes elisions quan CSP4-DCS1 explica que “no acaben les paraules” i que, per exemple, “diuen to(do)”. Tanmateix, en els discursos metalingüístics sobre aquesta varietat hi destaca bàsicament la referència a les insercions de diferents mots clau que la fan més o menys recognoscible. CSP4-HCS2 és un dels molts estudiants que fan referència al vocatiu “quillo”, tot i que com ell mateix observa “tampoc és de cani, quillo és de *Andalucía* i avant”. De fet, alguns d’aquests mots que indicien *a priori* l’alineació amb la varietat “cani” del castellà s’incorporen també a la parla d’adolescents que no se’n consideren, cosa que apunta a una certa permeabilitat de la varietat i al fet que, per a indiciar la pertinença al grup, l’ús d’aquests estereotips ha d’anar acompanyat d’altres elements com la vestimenta i el pentinat. Per exemple, CSP4-DBI1 retrou a CSP4-HBI1 i CSP4-HBI2 que “quillo lo decís todos [...] vosotros, también, aunque no seáis canis”, i CSP4-HBI1 ho confirma: “jo: perquè això: a mi ja [...] *s(e) ha pega(d)o, eso ya*”.

També en altres entrevistes apunten a diferents vocatius com a emblemes que caracteritzen la parla dels “canis”. CSP3-DCT1 apunta que, a més de “quillo”, també empren “txatxo” o “txe”. CSP3-HBI2 encara hi afig “jay” o “payo”, que evoquen en la seua visió la parla de “lo<sup>h</sup> gitano<sup>h</sup>” –que és, com veurem, una de les fonts d’aquesta varietat d’acord amb els participants. En aquest sentit, CSP3-HAL2 observa que “per fer la gràcia o: per a quedar *bien*, p- per a quedar bé: [...] acoplen: paraules que no són no deverien d’estar en l- en la oració”. Més enllà dels vocatius esmentats, hi ha diferents innovacions lèxiques que també en caracteritzen la parla i que en ocasions s’apropien persones que no pertanyen al grup, com ara els mots “chicha” o “crema” que, segons CSP4-HCS2, funcionen com a atribut en

oracions copulatives –“{(@) açò és txitxa}”– per a indicar que una cosa “mola molt”. Cal dir que, tot i la saliência d’aquests marcadors a l’hora d’identificar i descriure la varietat “cani”, quan l’han d’escenificar en el discurs emergeix de manera consistent l’aspiració de /s/ com un dels trets fonològics que la caracteritzen, com mostra el següent extracte.

Extracte 10.93. Entrevista CSP4-CS-PEV-a (dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 CSP4-HCS2: quan passes per ells no els mires i avant  
 CSP4-HCS1: @  
 CSP4-DCS1: [1 essacte]  
 CSP4-DCS2: [1 @]
- 5 CSP4-HCS2: [1 @@] {( @ ) és això } @  
 CSP4-DCS1: perquè si els mires: tu què mires?  
 CSP4-DCS2: [ @ @ ]  
 CSP4-HCS2: [ @ @ ]  
 ENT: mhm?
- 10 CSP4-DCS1: {( @ ) són: } [és així]  
 CSP4-HCS1: [( (a CSP4-DCS1) ) tu què mires] no, {(veu greu, lent) ¿tú qué mira<sup>h</sup>?}  
 CSP4-DCS1: [1 @ @ ] [2 @ @ ] [3 @ @ ]  
 CSP4-DCS2: [1 @ @ ] [2 @ @ ] [3 @ @ ]  
 CSP4-HCS2: [2 ¿qué e<sup>h</sup>tá<sup>h</sup> mirando?] [3 @ @ ]
- 15 CSP4-HCS1: [3 ((a ENT)) mira ((assenyala CSP4-HCS2))] això és una manera de parlar d’ells  
 CSP4-DCS1: ¿qué e<sup>h</sup>tá<sup>h</sup> haciendo?  
 CSP4-HCS1: [( (assenyala CSP4-DCS1) )]  
 CSP4-DCS2: [ @ @ ] {( @ ) ¿quillo? } [ @ @ ]  
 CSP4-HCS2: [ @ @ ]
- 

Pel que fa a l’origen social d’aquesta varietat, que a Mataró i Manlleu s’identifica de manera consistent com una varietat del castellà “andalús”, els participants de Castelló n’identifiquen bàsicament dues fonts. En primer lloc, i com a les localitats catalanes, fan referència a les arrels andaluses de la varietat tot i que de manera indirecta, a partir de la identificació de la parla dels “canis” com un castellà “grauero” –és a dir, del Grau. Aquesta identificació es produeix a partir de la percepció de forta presència de la població d’origen andalús al Grau. A CSP4-CT-PEV en donen una clau quan observen que al Grau hi ha arribat molta gent de Barbate, a Cadis, per a treballar en la pesca i al port –en una altra entrevista a CSP4, CSP4-DBI1, mig de broma, sosté que “{( @ ) to(do) Barbate } está aquí”. Segons expliquen, aquesta població hi ha importat una varietat que identifiquen a grans trets amb la dels “canis” i que, de fet, no consideren ben bé castellà.

Extracte 10.94. Entrevista CSP4-CT-PEV (una xica i un xic, catalanoparlants familiars)

- 
- 1 CSP4-DCT1: bueno castellà: ...  
 CSP4-HCT1: @  
 CSP4-DCT1: lo que parlen, [perquè tampoc és molt {( @ ) castellà que diguem} @ @ @ ]  
 CSP4-HCT1: [( (fluix) és un: és) {( @ ) un castellà estrany} @ @ ]
- 5 ENT: què voleu dir?  
 CSP4-DCT1: pues que parlen aixina: andalús: molt::  
 ENT: ((gest d’assentiment))  
 CSP4-DCT1: ((s’encongeix d’espatlles))  
 CSP4-HCT1: @ [1 @ @ ] {( @ ) cani} @ @ ] [2 @ ]
- 10 CSP4-DCT1: [1 no sé, de maneres rares @ {( @ ) cani}] [2 @ ]  
 ENT: [2 cani?,] [3 mhm]  
 CSP4-DCT1: [3 sí,] parlen molt aixina: estos de Barbate que són molt:  
 ENT: vale, però això és tota la gent que ve: de Barbate o que té pares d’allà o és:  
 CSP4-DCT1: m: la majoria de gent
- 15 CSP4-HCT1: la majoria sí
-

---

ENT: mhm  
CSP4-DCT1: sí @ [((gest d'assentiment))]  
CSP4-HCT1: [@]

---

Hi ha participants que consideren que la varietat que parlen els “canis” és fruit del seu origen andalús i de l’heretatge d’aquests trets a la llar, però n’hi ha d’altres que apunten que alguns adolescents s’apropien aquesta varietat de manera més o menys intencional per a escenificar una identitat social “cani”. Per a CSC2-HCS3, aquesta apropiació és un procés més aviat inconscient i involuntari: en la seua visió “lo<sup>h</sup> del Grao” parlen molt diferent “a lo<sup>h</sup> de Castellón” i ho fan “má<sup>h</sup>: con acento de: Barbate [...] acento de Cádi<sup>h</sup> acento de: andalú<sup>h</sup>”. Amb tot, és conscient que no tots els adolescents del Grao que parlen així són descendents d’andalusos i apunta que l’accent “se pega”: “eso es una cosa que: aunque tú no seas andalu<sup>h</sup>: tú de estar to(do)<sup>h</sup> lo<sup>h</sup> dia<sup>h</sup> con esa<sup>h</sup> persona<sup>h</sup> se te pega el acento [...] entonce<sup>h</sup>: acaba<sup>h</sup> hablando tú igual”. Hi ha altres participants que, en canvi, ho veuen més aviat com una apropiació intencionada: CSP4-HBI1 explica que “parlen: com si fore andaluz: [...] però n- no: són andalusos”, i en la mateixa entrevista CSP4-HBI2 apunta que ho fan “para decir pos yo me crezco más, yo: hablo esto así, yo: me crezco”. Aquesta idea d’apropriació la resumeix CSP4-HCS3 quan explica que “es un acento que: lo aprenden [...] lo tienen: que aprender porque es: van: con esa gente”.

En altres entrevistes mantenen aquesta idea d’apropriació però consideren que la varietat s’origina més aviat en la parla dels gitanos. A l’entrevista CSC1-CS-a, CSC1-HCS2 explica que “hay algunos que se cre- que se creen gitanos, {{(@) y:} y hablan: [...] que luego no son”, i CSC1-DCS1 concreta que ho fan “els canis”. Al mateix centre, CSC1-DCS4 sosté que els “canis” parlen “en plan: ¿gitanillo, {(fluix) no?}”. També a CSP3-CS-PEV es decanten per aquesta opció: per a CSP3-HCS2 “los canis” intenten parlar “como los:: gitanos”, i d’acord amb CSP3-DCS2 és una parla “agitanada”. En la seua visió, això pot derivar en disputes sobre els “drets de propietat” de la varietat en qüestió.

**Extracte 10.95. Entrevista CSP3-CS-PEV (dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials)**

---

- 1 ENT: o sigue que estarien els gitanos: i els gitanos parlen igual que els canis:?, o::  
CSP3-HCS2: parecido  
CSP3-DCS2: {{(@) más o [menos sí]  
CSP3-HCS1: [parecido]
- 5 CSP3-DCS1: mhm  
ENT: mhm ...  
CSP3-HCS2: pero en cuanto se encuentran: l- cuando los canis hablan así: los gitanos oyen que hablan parecido y dicen {(imitació accent) ay, no me imites:}
- 10 CSP3-DCS1: [1 @]  
CSP3-DCS2: [1 @]  
CSP3-HCS1: [1 @]  
CSP3-HCS2: {(imitació accent) o te pegaré}  
CSP3-DCS1: [1 @@]  
CSP3-DCS2: [1 @@]
- 15 CSP3-HCS1: [1 @@]  
CSP3-HCS2: y: y  
CSP3-DCS2: y disputa, [xx @]  
CSP3-HCS2: [y discuten,] y discuten
-

Cal dir, per últim, que de la mateixa manera que en general es desalineen i avaluen negativament les pràctiques i els posicionaments dels “canis” en el camp de l’oci o dels estudis, els participants també fan una avaluació negativa de la seua parla, que interpreten com una varietat “desviada” i com una mostra de *desordre lingüístic* (Hill 1998) que indicia, d’acord amb la seua visió, la poca vàlua moral i intel·lectual d’aquests adolescents. Tot plegat resulta en una visió força estigmatitzadora de la varietat i dels seus parlants. Hi ha tres eixos que se superposen en la valoració d’aquesta varietat i que corresponen, a grans trets, amb alguns aspectes que ja he ressaltat adés. D’una banda, alguns estudiants n’interpreten l’ús com un indicatiu de la “bastesa”, la “vulgaritat” o la falta d’adequació i de registres que, tot i que no hi fan referència explícitament, remetent de manera força clara a l’extracció de classe dels “canis” i les “xonis”. D’acord amb CSP1-DCT1 parlen “més: aixina: no sé, basto, o: no sé [...] com més, col·loquial”. Són força més transparents les referències de CSP4-DBI1 a un castellà “barriobajero”, de CSP2-DCT3 al fet que parlen “un castellà: molt populatxo” o de CSP2-HCS1 al fet que “{(@) esos hablan albañil}”.

D’altra banda, hi ha participants que valoren aquesta varietat com una desviació de l’estàndard i com una varietat poc correcta i/o refinada del castellà. CSP2-HCT1, per exemple, sosté que parlen un “castellà mal fet” i CSP2-DCT3 emfasitza que “de casa tampoc, més mal fet encara”. CSP3-HCS3 és més contundent quan opina que parlen “un idioma molt brut” i sosté que “podrien millorar un poc, la llengua”. La idea de poca cultivació i refinament tornen a aparèixer quan CSC1-HCS4 sosté que “parece que no lean, ¿no? [...] que no tengan vocabulario” o quan, al mateix centre, CSC1-DBI4 explica que “canis xonis són els que: se suppose que te- ntx a ver no estic dient que siguen més m- menys, o sea més tontos, però: que: te- usen menys cultismes: i: [...] *si les corriges pues les molesta* {(@) porque:} jo parle así, i así parle”. Tot i que en aquest cas CSC1-DBI4 es nega a traure conclusions sobre la vàlua intel·lectual dels “canis” a partir de la diferència lingüística, hi ha altres participants que sí que ho fan. Per a CSP2-DCS2, entre altres, la seua forma de parlar indicia que “eixa gent no té cultura ni té res”.

Finalment, i més enllà de la desviació de l’estàndard, la percepció de l’ús d’aquesta varietat com una mostra de desordre lingüístic es manifesta sovint en observacions sobre el fet que els “canis”, les “xonis” i altres grups d’extracció similar “criden”. Per exemple, CSP3-HCS2 afirma que “{(@) los gitano- los extranjeros y los gitanos}” parlen “a voces”: “no hablan: como las personas normales: que hablan: si yo estoy aquí ((assenyala el terra)) y le hablo a él ((assenyala CSP3-HCS1)) {(fort) eh:} ((alça el braç en gest de salutació)) [...] ellos hablan: se hablan a gritos @”. Com he argumentat en algun altre punt, diria que aquestes observacions guarden relació amb un procés complementari d’*iconització* i *esborrament* (Irvine i Gal 2000) pel qual l’ús d’aquestes varietats del castellà i de les llengües immigrants es redueixen ideològicament a l’escenificació de rituals de transgressió. I, en efecte, les avaluacions dels participants apunten de manera clara a aquesta associació: per a CSP3-

DCS3, entre altres, l'ús d'aquesta varietat indicia “una forma de dir-ho: molt: molt superior a una altra” i el fet que “es creuen més que els altres”, raó per la qual CSP3-HCS3 observa que és una forma de parlar més “agressiva”.

Com indica la cita de CSP3-HCS2 en l'anterior paràgraf, les pràctiques lingüístiques dels “extranjeros” també s'interpreten sovint com una mostra de desordre lingüístic. En el següent apartat m'ocuparé, per últim, de les condicions que afavoreixen o inhibeixen l'ús de les llengües immigrants en els espais de socialització amb iguals de la localitat.

### 10.3.5. Les llengües immigrants en la socialització amb iguals a Castelló

En aquest camp, les possibilitats d'ús de les llengües immigrants semblen fortament dependents del grau d'homogeneïtat del grup, com hem vist en el cas de Manlleu i han mostrat en altres contextos autors com Lanza i Svenzen (2007) o Li Wei (1994). Els discursos dels estudiants al·loglots presenten, en relació amb aquesta qüestió, una certa ambivalència. D'una banda, sobretot alguns romanesos diuen que prefereixen fins a cert punt les relacions endolingües, amb adolescents del seu mateix origen, perquè això els permet parlar el romanés en alguna mesura o, com a mínim, “barrejar-lo” amb el castellà. Al mateix temps, però, s'observa un cert esforç per a representar-se com a membres de xarxes socials barrejades que també inclouen “espanyols”. El següent fragmenten mostra clarament l'existència d'aquesta tensió.

Extracte 10.96. Entrevista CSP1-AL-PIP (una xica, anglòfona inicial, i una xica i dos xics, romanesòfons inicials)

- 
- 1 CSP1-HAL6: som amics to- tots de tots  
 CSP1-HAL5: [però: ((mira CSP1-DAL2))]  
 ENT: [mhm]  
 CSP1-DAL2: això sí, però
- 5 CSP1-HAL6: que ens relacionem un poc menys: amb ... amb:: jo què sé, amb: els espanyols, però: no és per ninguna cosa, jo: per exemple, e:: mo- el- dels meus millors amics, d'ací: de Castelló i això són ro- són: espanyols, però: no sé  
 ENT: mhm  
 CSP1-HAL6: com: que m'entenc millor amb: els romanesos saps?
- 10 ENT: [mhm]  
 CSP1-HAL6: [perquè] puc: mesclar romanés i: castellà, i:  
 CSP1-DAL2: sí, {(??) això tam(b)é}  
 ENT: mhm? ... o sigue: vosatros penseu que: la gent romana se relacione un poquet més en:  
 CSP1-HAL5: n- no, [jo igual amb tots]
- 15 ENT: [en romanesos o:] ((a CSP1-HAL5)) mhm?  
 CSP1-HAL5: ((gest d'assentiment)) mhm  
 CSP1-DAL2: amb tots en general, però és que: ... és: no sé, a: és millor, si: encontres a algú que: també parle romanés perquè és com que: pots practicar i ser: és la teua llengua al fi i al cap
- 

En algunes entrevistes s'intueix que l'institut deu propiciar espais de trobada amb adolescents autòctons que podrien ser menys habituals, en alguns casos, fora dels centres. De nou CSP1-DAL2 explica que, fora de l'institut, hi parla més romanés “perquè tinc u- ... altres amigues que són de: Romania i pràcticament: tot el que parlem és en romanés”. Una altra participant a la mateixa entrevista però d'origen nigerià, CSP1-DAL1, també sosté que fora del centre hi parla sobretot en anglès “porque tengo amigos en i- en inglés aquí e- de:

Nigeria más, más que: los españoles [...] que: fuera de cla- fuera de clase, pero dentro de clase tengo más: ... de:: de Castellón”. De la seua banda, els xics d’origen marroquí i romanés que participen a CSP1-AL-PEV es representen com a membres de grups d’iguals marcats per la barreja d’adolescents amb diferents orígens però en els quals tampoc hi solen participar “espanyols”. En un moment de l’entrevista, CSP1-HAL2 sosté que “los marroquí se relacionan con todos” però que, en canvi, “nunca he visto un: payo si n- {( @ ) no: un extranjero de amigo}”. Aquest participant trasllada la categoria “paio” amb què els gitanos fan referència als no gitanos per a conceptualitzar la relació entre immigrants i no immigrants. En aquest marc de relació exolingüe, els adolescents es veuen impel·lits a parlar castellà i a reservar l’àrab o el romanés per a les interaccions endolingües.

Extracte 10.97. Entrevista CSP1-AL-PEV (quatre xics, dos arabòfons inicials, un bilingüe inicial amazic-àrab i un romanèsòfon)

- 
- 1 CSP1-HAL1: cuando estoy en la calle con mis amigos, y:: entre ellos árabes, yo hablo en español porque ... quiero que me entiendan todos  
ENT: mhm  
CSP1-HAL1: y cuando estoy: con una peña de:: esto, ha- hablo en árabe, normal
- 5 ENT: mhm ((gest d’assentiment)) o sigue quan n’hi ha gent:  
CSP1-HAL2: {( @ , ??) ((a CSP1-HAL1)) la peña de los buitres}  
ENT: [1 @ @] [2 quan n’hi ha gent]  
CSP1-HAL4: [1 @ @] [2 @ @]  
CSP1-HAL2: [2 @ @]
- 10 ENT: que no: entén el àrab: tu parles castellà  
CSP1-HAL1: sí, para que me entiendan  
ENT: però quan: n’hi ha gent, o sigue tota la gent parle àrab tu parles en àrab  
CSP1-HAL1: sí  
CSP1-HAL2: eso
- 15 ENT: ((gest d’assentiment)) mhm  
CSP1-HAL4: @ @
- 

A més, la majoria de participants circumscriuen als primers estadis d’incorporació a la vida escolar tant l’ús predominant de les llengües immigrants com, sobretot, la importància de l’ús lingüístic com a criteri de definició dels grups d’iguals als centres. Ho presenten bàsicament com a conseqüència de la competència limitada en castellà en el moment d’arribada: per exemple, CSP3-DAL1 explica que quan va arribar a l’escola “si tenia companys que: n- e: feen: més anys que estaven ací: [...] i jo com no entenia molt: *o sea* al principi sí, perquè: per a comunicar-me i enten- {(flux) i entendre:} [...] el que parlave”. Més endavant passa a parlar més castellà amb iguals, fins que se’n consolida un ús gairebé exclusiu en l’actualitat, segons la seua visió. A CSP1-AL-PEV també sostenen que les llengües immigrants només actuen com a criteri bàsic per a la formació de grups entre la gent que ha arribat “nova”: d’acord amb CSP1-HAL2 “eso los nuevos, pero si ves: los que están más aquí, más: andan más” amb gent de diferents orígens, com també apunta CSP1-HAL4: “los que llevan más tiempo ya van con: todos” –tot i això, poc després ell mateix matisa que “el mejor amigo suele ser marroquí, ¿sabes? [...] normalmen- eso sí que sí”. Cal dir, amb tot, que la consolidació de grups més o menys homogenis quant a l’origen tampoc no garanteix que es parle només o sobretot la llengua en qüestió: com observa CSP4-HAL2, “els grups d’ací, que parlen els, el mismo idioma que nosaltres: a vegades que:

parlem la majoria de vegades castellà però també parl- parlem bereber i àrab ... i: els romanesos, que també parlen: ... m- e: romanés [...] i: castellà”.

Des del punt de vista dels estudiants autòctons, els al·loglots tendeixen a formar xarxes més aviat tancades i homogènies. CSP3-DBI4, entre altres, sosté que “a lo mejor por ejemplo: ... e:: viene: un:: ... ¿un: chico que es rumano? [...] y:: y intentará relacionarse antes, con: ... otro de clase que sea: rumano, creo, que: con otro que no sea [...] no sé, siempre lo he visto así”. En diferents entrevistes del centre CSP4, en canvi, observen més similitud respecte els romanesos i afirmen que són sobretot els d’origen marroquí els que formen xarxes més tancades. CSP4-HBI2 sosté que “sempre van junts, i és una pinya saps?, que: [...] no se separen [...] matros: pues estem separats: un xx a un a(l)tre: i no passe res, però ells sempre van junts i parlen en: àrab, sa(p)s?”, i més endavant reitera que “els estrangers sempre busquen estrangers, i: si pot ser de la seua mateixa nacionalitat”. Tanmateix, la majoria perceben que l’ús de les llengües immigrants amb iguals sembla reduït i que, a grans trets, en aquest camp els al·loglots s’incorporen a l’ús del castellà. Com mostra el següent extracte, les participants a CSP1-CT-PIP perceben que els estudiants d’origen romanés parlen sobretot castellà, i s’expressen en termes idèntics als participants en una altra entrevista al centre, CSP1-CT-PEV, dues visions que resulten significatives perquè es produeixen precisament al centre en què n’hi ha més, d’estudiants al·loglots.

Extracte 10.98. Entrevista CSP1-CT-PIP (dues xiques, una catalanoparlant inicial i una bilingüe inicial català-castellà)

- 
- 1 ENT: vale ... el valencià: después alguna altra llengua?, o:  
CSP1-DCT4: no: ((gest de negació)) [1 ((mira CSP1-DBI1)) @@]  
CSP1-DBI1: [1 no: {( @) n-} @]  
ENT: [1 no?, {(fluix) o sigue no se senten:}] ... ni romanés:: ni:  
5 CSP1-DBI1: ah bueno  
CSP1-DCT4: bueno  
CSP1-DBI1: sí, el [romanés sí]  
CSP1-DCT4: [però molt poc]  
CSP1-DBI1: molt poc  
10 ENT: molt poquet  
CSP1-DBI1: sí:  
ENT: la gent est- els romanesos solen parlar més:  
CSP1-DCT4: en castellà  
CSP1-DBI1: [el castellà ((gest d’assentiment))]  
15 ENT: [en castellà] ((gest d’assentiment)) vale  
CSP1-DBI1: mhm
- 

A banda de la composició del grup, el moment d’arribada i la competència percebuda dels interlocutors, hi ha altres elements que també condicionen la (inhibició de la) tria d’aquestes llengües en l’espai públic. Hem anat veient com, en els centres de secundària de Castelló, s’hi consolida un règim ideològic que dicta l’ús del castellà per a totes les relacions exolingües i limita, en canvi, la tria del català i les llengües immigrants a les relacions endolingües, entre participants categoritzats prèviament com a catalanoparlants, romanèsòfons, arabòfons, etc. En el cas del català, a més, he assenyalat que la transformació del marc de participació a partir de la incorporació d’un interlocutor no



catalanoparlant a un grup de majoria catalanoparlant provoca habitualment el canvi al castellà en la comunicació dominant. Un canvi que, aparentment, actua com a mecanisme de ratificació del nou participant; el manteniment del català s'interpretaria, per contra, com una senyal que l'individu en qüestió s'ha de mantenir en una posició d'espectador i que no té dret a intervenir com a participant ratificat.

Aquest mateix mecanisme es reproduïx en el cas de les llengües immigrants. CSP2-DAL2, per exemple, observa que “si estás hablando rumano y luego viene otra persona que está, que es española pues hablas: castellano, para que no se sienta mal”. En aquest cas, el canvi al castellà afecta tant la comunicació dominant com la comunicació subordinada amb el romanès amb qui s'havia iniciat la trobada. Això és un primer indicatiu que en l'espai públic la tria d'aquestes llengües està més restringida que la tria del català. A més, dels discursos dels participants es desprèn que la tria del romanès i altres llengües immigrants també es percep com a marcada i tendeix a restringir-se en presència d'espectadors exolingües que, tot i que ni són participants ratificats de la interacció ni estan en procés d'incorporar-s'hi, poden escoltar subreptíciament la conversa.

Com he avançat en l'anàlisi de l'exclusió de les llengües immigrants de les aules, un factor que ajuda a explicar aquesta restricció més marcada és que, a diferència del català, no es pot pressuposar que els interlocutors disposen de competència receptiva en aquestes llengües. En aquest sentit, de la tria marcada d'una llengua immigrant en aquest tipus de situacions se'n pot inferir un ús intencional com a “codi secret” amb l'objectiu d'ocultar informació i/o malparlar dels interlocutors que no l'entenen –tot i que, és clar, aquesta no sol ser la intenció dels parlants que efectuen la tria. CSP2-DAL3, nascuda al Brasil, sosté que si parla portugués “algú pot pensar que estàs, a:: parlant a- alguna cosa de ell i: i no li fa gràcia que parles: una llengua que no: entén”. L'existència d'aquestes inferències provoca, en ocasions, l'aparició de sancions provinents de gent autòctona quan efectuen aquest tipus de tries. CSP1-HAL6 observa que “també, n'hi han persones que no accepten: e: escoltar parlar a: dos persones: aunque no les coneguen escoltar-les parl- parlar en: romanés”, tot i que en limita l'abast: “sol ser: la gent més major, saps?, més: jubilats”. Tot seguit, però, CSP1-DAL2 estén aquest posicionament també a alguns companys de classe.

Extracte 10.99. Entrevista CSP1-AL-PIP (una xica, anglòfona inicial, i una xica i dos xics, romanèsòfons inicials)

- 
- 1 CSP1-DAL2: no, jo inclús companys: si estan en l'escola, per exemple ... l'altra xiqueta, sí: alguna vegada, intentàvem parlar?, e- a lo millor la conversació era en- sols: entre nosaltres, però [els de:]  
ENT: [mhm]
- 5 CSP1-DAL2: parlu en castellà perquè, no: entinc ((s'encongeix d'espatlles)) i clar, ells a lo millor no tenien res que vore amb la nostra conversació, [{{(èmfasi) però}}]  
ENT: [ja] ((gest d'assentiment)) però igualment demanen [que els parles]  
CSP1-DAL2: [sí ((gest d'assentiment))]  
ENT: en castellà, o sigue que parles en castellà perquè t-
- 10 CSP1-DAL2: ((gest d'assentiment))  
ENT: p(er) a: poder-te entendre, no diguem?  
CSP1-DAL2: sí
-

---

ENT: [encara que]  
CSP1-DAL2: [perquè després] e: a lo mi- a lo millor, pensen que: dius ... m:: algo d'ells, però no::  
15 ((gest de negació))

---

CSP1-DAL2 s'ajusta a la norma que circumscriu la tria del romanés a interaccions endolingües, en què tots els participants poden ser categoritzats com a romanesòfons. Tot i això, de vegades aquesta tria es produeix en la presència de persones autòctones que, tot i que no són participants ratificades de la interacció, sí que estan en una posició des de la qual poden escoltar subreptíciament la conversa. La interpretació del manteniment del romanés en aquesta situació com una tria marcada és el que amb tota probabilitat genera, entre alguns d'aquests participants no ratificats, la inferència que CSP1-DAL2 i la seua companya estan dient "algo d'ells", a pesar que això no forme part de les intencions de CSP1-DAL2. És aquest desencaix entre les intencions reals del parlant i la interpretació de la tria el que fa que, en ocasions, aquest tipus de sancions generen un cert malestar en parlants com CSP1-DAL2. Tanmateix, són al cap i a la fi aquestes experiències les que acaben condicionant la censura anticipada de la tria de les llengües immigrants en aquestes situacions, com veurem. No sembla, en canvi, que aquest tipus d'inferències emergisquen amb la mateixa intensitat en els grups d'iguals de caràcter interètnic a què fan referència els participants a CSP1-AL-PEV, en què troben un marge més ampli per a la tria de diferents llengües en la comunicació subordinada i apliquen diferents estratègies per a gestionar les dificultats de comprensió que en puguen derivar.

Extracte 10.100. Entrevista CSP1-AL-PEV (quatre xics, dos arabòfons inicials, un bilingüe inicial amazic-àrab i un romanesòfon)

---

- 1 CSP1-HAL2: cuando: [CSP1-HAL3] están en clase, cuando se le quiere explicar algo: habla en  
valen- e: en rumano [él y sus amigos]  
CSP1-HAL3: [en rumano, ¿sabe<sup>h</sup>?]  
ENT: mhm
- 5 CSP1-HAL2: porque se l- se le entiende más, [mejor]  
CSP1-HAL3: [te entiendes] mejor, [¿sabes?]  
ENT: [vale]  
CSP1-HAL3: yo hablo rumano y me sale: [me sale solo]  
CSP1-HAL2: [te expresas mejor]
- 10 ENT: mhm  
CSP1-HAL3: ¿sabe<sup>h</sup>?, cuando hablo con: rumanos me sale solo, [cuando estoy con ellos [CSP1-  
HAL1 i CSP1-HAL2]]  
CSP1-HAL2: [te expresas]  
CSP1-HAL3: pues español
- 15 ENT: mhm ... i quan: n'hi ha: un grup de: gent romanés, i: i gent d'ací? ... aixina mesclats, què:  
fas?, què faries ...  
CSP1-HAL3: m: [pero e<sup>h</sup> que si: no, si quiero que me]  
ENT: [en cadascú: en cadascú lo seu]  
CSP1-HAL3: entiendan lo<sup>h</sup> do<sup>h</sup>:
- 20 CSP1-HAL2: [en cada u: serà lo seu, *muy bien*]  
CSP1-HAL3: [po<sup>h</sup>: o hablo en castellano] directamente o si es rumano luego le explico a ese lo que  
le dicho [{{(fluix) ¿sabe<sup>h</sup>?}}]  
CSP1-HAL2: [muy bien,] así: ahí está  
ENT: o sigue, en: funció de la persona i:
- 25 CSP1-HAL2: sí  
CSP1-HAL3: sí
-

Cal dir que, tot i que no ho fan de manera habitual, en ocasions sí que mobilitzen les llengües immigrants amb la finalitat d'ocultar informació. CSP1-HAL2 explica que quan parlen àrab “es cuando quieres hablar de alguien [...] o cuando pasa un profesor, siempre tiene<sup>h</sup> que meter ahí el árabe”. En el seu cas, a més, la tria de l'àrab li serveix com a procediment per a la construcció i la negociació d'una identitat d'estudiant “rebel”. Quan, en relació al que havien explicat CSP1-HAL2 i els altres participants a CSP1-AL-PEV, pregunte als participants de CSP1-AL-PIP si ells també mobilitzen el romanés com a mecanisme d'ocultació d'informació, CSP1-DAL2 –que hem vist que se sent relativament molesta per aquestes inferències– ho nega. CSP1-HAL6, en canvi, sí que admet alguns usos del romanés com a “codi secret”, tot i que afirma que en fa poc ús i amb una funció ben delimitada i presentada com a positiva, per a protegir informacions sensibles: “depén, si:: és: una ... una cosa que: es pot: {(??) diure} ... ho dic en castellà, però: si per exemple és una cosa que m'han contat, un secret meu: personal, una cosa personal [...] ho conte en romanés i a les persones que: pense que és: apropiat”.

En paral·lel a les avaluacions negatives i les sancions que els estudiants al·loglots perceben de part dels autòctons, és clar que també aquests últims es mostren reticents i molestos davant de l'ús audible de les llengües immigrants en l'espai públic, especialment quan es troben en posició d'escolta subreptícia i, encara més, quan són participants ratificats de la interacció. En alguns casos, interpreten el manteniment d'una llengua immigrant en la seua presència com una mostra de la manca d'esforç i/o voluntat d'incorporar-los a la conversa, que esdevé menys justificable a mesura que porten més temps ací i poden parlar castellà –fixeu-vos com l'expectativa d'ús d'una llengua local es limita sempre al castellà, una mostra més del posicionament dels estudiants al·loglots familiars en un rol castellanoparlant. A CSP2-BI-PIP, CSP2-DBI3 sosté quan parlen aquestes llengües en la seua presència “{(èmfasi) molestar-me} molestar-me no, lo que passe és que moltes vegades dic, ntx pos no sé, tam(b)é: sabent que no l- l'entenen: podrien: [...] fer l'esforç de parlar en castellà, si estem: davant [...] la gent que no els entenen”. L'altre participant, CSP2-HBI3, matisa que “una persona que ve ara mateixa de: Romania, i se presente ací: és normal que no pugue parlar-lo, això és una cosa lògica, però xa, e: persones que porten ací: {(èmfasi) tota la vida} [...] pos que fagen un esforç, per l'amor de Déu”.

Hi ha altres participants que en fan una avaluació més negativa i interpreten aquesta tria marcada no només com una manca d'esforç sinó, en diferents *ordres d'indicialitat* (Silverstein 2003) superposats, com una “falta de respecte”, com un indicatiu de la voluntat d'ocultar informació o d'excloure'ls de la conversa –una inferència que, com hem vist, també resulta del manteniment del català en la comunicació dominant en grups de majoria catalanoparlant quan s'hi incorpora un castellanoparlant familiar. CSP3-HBI2 és molt explícit en aquest aspecte: “me done molta ràbia que:: dos persones parlen romanés: davant meua: i me falten al respe(c)te [...] perquè això: és una falta de respe(c)te, crec jo [...] és: separar-me de una conversació”. Fixeu-vos que, entre les inferències possibles a partir

d'aquesta tria marcada no hi apareix l'expertesa o la "comoditat" en romanés, la preferència per l'ús d'aquesta llengua en relacions endolingües o simplement el fet que estiguen avesats a fer servir aquesta llengua entre ells. Unes inferències que, en general, semblen limitades a la tria de llengües legitimades per a l'ús públic.

Finalment, en altres entrevistes es parla de la voluntat d'ocultar informació com a inferència a partir d'aquestes tries marcades. Amb tot, com mostra el següent extracte, els participants a CSP2-CS-PEV no s'acaben de posar d'acord sobre la posició que han d'ocupar els no romanèsòfons perquè es puga interpretar la tria del romanés com una tria marcada amb aquesta intenció. Mentre que, a l'inici, CSP2-DCS3 dona a entendre que la seua presència com a espectadora ja hauria de propiciar el canvi al castellà, CSP2-DCS2, la millor amiga de la qual és d'origen romanés, sosté que només interpretaria aquesta tria com a marcada en cas que fora una participant ratificada de la interacció.

Extracte 10.101. Entrevista CSP2-CS-PEV (tres xiques i un xic, castellanoparlants familiars)

- 
- 1 CSP2-DCS3: a lo millor n'hi ha un grupet ahí de romanesos, en tots els meus respectes  
 ENT: mhm  
 CSP2-DCS3: que: que:: pues que a lo millor estàs passant per el costat i te: i parlen en, en: en romanés, però si jo no t'estic antenent, a vore: és que: ((a ENT)) sa(p)s lo que te vull dir?
- 5 CSP2-DCS1: [@@@]  
 ENT: [mhm]  
 CSP2-DCS3: i no me fa ninguna gràcia perquè pareix que t'estiguen dient alguna cosa: [perquè si s'han d'amagar]  
 CSP2-DCS2: [i no t'enteres]
- 10 CSP2-DCS3: les paraules: ... [1 no?]  
 CSP2-DCS1: [1 @]  
 ENT: [1 mhm?]  
 CSP2-DCS2: @  
 ENT: creeu que quan parlen romanés: és per a: amagar algo?
- 15 CSP2-DCS3: sí, jo crec que sí  
 CSP2-DCS1: sí  
 CSP2-DCS3: perquè saben parlar: castellà: i bueno i valencià tam(b)é si han: estat ací  
 ENT: mhm  
 CSP2-DCS1: claro
- 20 ENT: ((mira CSP2-DCS2)) (... 2")  
 CSP2-DCS2: {{(flux) no sé,} si estan parlant en tu: i de repent t- se fiquen a: parlar en: romanés  
 CSP2-DCS3: [@@]  
 CSP2-DCS2: [sí que] pareix que estiguen: dient algo de t- de tu  
 CSP2-DCS3: sí
- 25 CSP2-DCS2: però si estan: tots, parlant en: rumanés:  
 CSP2-DCS3: home claro  
 CSP2-DCS2: [pues: que parlen en romanés]  
 CSP2-HCS1: [cada u que parle com vullgue:]  
 CSP2-DCS3: claro si: entre ells volen parlar romanés clar que sí:
- 30 ENT: mhm  
 CSP2-DCS3: me pareix perfecte
- 

Hem vist com la tria de les llengües immigrants en aquestes condicions, davant d'espectadors i –sobretot– de participants ratificats exolingües, es representa com una tria marcada i com una mostra de desordre lingüístic que els parlants autòctons sembla que tenen dret a monitoritzar, amb l'objectiu de garantir la intercomprensió, i que els adolescents al·loglots han d'evitar amb una censura anticipada que s'emmarca en el discurs com una qüestió de "respecte" envers les persones que no les entenen (Heller 2006: 65-

110; Martín Rojo 2013). Tanmateix, hi ha participants com CSP3-HAL2 que resisteixen aquesta lectura de la tria de llengües immigrants i que construeixen legitimacions alternatives a partir de la noció de “llibertat de tria”.

Extracte 10.102. Entrevista CSP3-AL-PIP (una xica, romanesòfona inicial, i dos xics, un arabòfon inicial i u hongaresòfon inicial)

- 
- 1 CSP3-HAL1: perquè: ntx, per exemple si tu tens a- amb: algú amb qui pots parlar àr- àrab, i: hi ha algú: d- davant, que no t'entén?, per respecte, tu: tendries que parlar en castellà  
ENT: mhm?
- CSP3-HAL1: això, i: quan estàvem do- els: dos, sí que parlàvem àrab, però: en m- xx
- 5 ENT: vale, però quan arribae algú que [no sabie àrab:]  
CSP3-HAL1: [sí, per:]  
ENT: canviàeu al castellà  
CSP3-HAL1: s: ((gest d'assentiment))  
ENT: mhm
- 10 CSP3-DAL1: mhm  
ENT: ((gest a CSP3-DAL1 i CSP3-HAL2)) vosatros tam(b)é feu això?  
CSP3-DAL1: sí ((gest d'assentiment))  
CSP3-HAL2: ((gest de dubte)) [no: no té per què]  
CSP3-DAL1: [jo almenys sí]
- 15 CSP3-HAL2: ((s'encongeix d'espatlles))  
ENT: mhm  
CSP3-HAL2: jo: si: vull parlar, e: o- un altre idioma me done igual, que s-  
ENT: ((gest d'assentiment))  
CSP3-HAL2: és com si ara se pose a parlar: un: ... un xino, {{@} aquí: amb mi,} saps?
- 20 ((s'encongeix d'espatlles)) o:: amb altre, i jo no entenc res  
ENT: mhm  
CSP3-HAL2: no tinc que pensar que estan dient algo de mi, o:  
ENT: mhm ((gest d'assentiment))  
CSP3-HAL2: són lliures, ja podran parlar com vullguen
- 

Cal dir, però, que la representació de l'ús de les llengües immigrants com un exemple de desordre lingüístic és força persistent i es basa en altres elements a més del marc de participació i la presència de parlants exolingües. En ocasions, com hem vist, aquesta representació es vehicula en el discurs a partir de la percepció que els estudiants que en fan una tria audible en l'espai públic “criden”. CSP2-DBI3 percep que al pati de CSP2 es parla més romanés que català i explica que “{{@} igual és que parlen més fort, però:} [...] però no se sent molt de valencià”. De la seua banda, CSP2-HCS1 sosté que a l'escola primària els romanesos es posaven a “a cotorrejar, {{(fort) eh:: e e qua bue:: @@}” i sosté, a més, que aquests estudiants només deien “tonteries” que escenifica a partir d'aquests sons sense significat. No són només els estudiants autòctons els que en parlen en aquests termes, però. CSP2-DAL2 i CSP2-HAL1, tots dos romanesòfons, fan referència als estudiants que parlen romanés al pati com a persones que “criden” i que parlen més fort que la resta.

Extracte 10.103. Entrevista CSP2-AL-PIP (tres xiques, una francòfona inicial, una romanesòfona inicial i una lusòfona inicial, i un xic, romanesòfon inicial)

- 
- 1 CSP2-DAL2: a ver, rumano: escuchas por ahí gritando: gente que habla rumano  
ENT: mhm ...  
CSP2-DAL2: pero: ya está ((s'encongeix d'espatlles))  
ENT: per ahí cridant: què vols [1 dir?]
- 5 CSP2-DAL2: [1 {{@} s-] [2 que hab-} @]  
CSP2-DAL1: [2 @@]  
CSP2-DAL2: pues que hablan más fuerte: y se escucha el rumano y eso  
ENT: sí?
-

---

	CSP2-DAL2: sí
10	ENT: ((mira CSP2-HAL1)) tu tam(b)é penses?, que el romanés és més {( @ ) fort [1 o:]}
	CSP2-HAL1: [1 n-]
	CSP2-DAL2: [1 a ver,] no, [digo que también se habla]
	CSP2-DAL3: (((mira CSP2-HAL1)) @ @)
	CSP2-DAL2: lo que: {(fluix) se escucha más}
15	ENT: [vale]
	CSP2-HAL1: [però:] que: ho parlen persones que: no saben parlar, soles: @ [1 @ {( @ ) soles xillar}]
	CSP2-DAL1: [1 @ @]
	CSP2-DAL3: [1 @ @]
	ENT: @ ... i vos- però vosatros quan parleu romanés tam(b)é: crideu més?, o:
20	CSP2-HAL1: n- no:

---

CSP2-DAL2 i CSP2-HAL1 es desalineen clarament del tipus de personatge social que efectua una tria audible del romanés en situacions en què es poden interpretar com a marcada. CSP2-HAL1, a més, lliga aquesta consideració a una visió negativa de la vàlua intel·lectual d'aquestes persones, que “no saben parlar [...] soles xillar”. Adés he proposat que les referències a “cridar” que apareixen sovint quan es parla de diferents mostres de desordre lingüístic es poden posar en relació amb el fet que la representació ideològica d'aquestes varietats les redueix a l'escenificació de *rituals de transgressió* (Pujolar 1997: 76-77) i esborra, en canvi, l'existència d'altres registres i usos vehiculats igualment a partir d'aquestes varietats. En el cas de les llengües immigrants, aquest procés d'esborrament pot quedar reforçat pel fet que la gran majoria de pràctiques d'*encreuament* lingüístic (Rampton 1995, 2008) i d'aprenentatges (limitats) de les llengües immigrants a què fan referència els participants es limiten, en efecte, al camp dels renecs i els insults. CSP3-HBI2, entre altres, explica que “quan: escomences un idioma” s'aprenen “normalment els insults @ @ sempre, sempre”. També hi fan referència a l'entrevista CSP1-CS-PEV.

[Extracte 10.104. Entrevista CSP1-CS-PEV \(dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials\)](#)

---

1	ENT: eh:: vale, i alguna d'eixes llengües, o el: o el: marroquí, que heu dit, o aixina, vos interessen: alguna?, [o:]
	CSP1-DCS1: [no]
	ENT: heu après a dir algo: ...
5	CSP1-DCS2: no, yo no
	CSP1-HCS2: ((mira CSP1-HCS1)) @
	ENT: [1 heu preguntat algu-]
	CSP1-HCS1: [1 a ver {( @ ) cuatro palabras] [2 sueltas: en rumano <i>i avant</i> ]
	CSP1-HCS2: [2 @ @]
10	CSP1-DCS1: sabéis insultos
	CSP1-HCS1: {( @ ) eh c(l)aro} [1 @ @ @]
	CSP1-DCS1: [1 @ @ @]
	CSP1-DCS2: [1 sí, insultos y ya está]
	CSP1-HCS2: [1 @ @ @]

---

En ocasions, aquestes pràctiques d'encreuament ni tan sols es produeixen en el marc de relacions exolingües, que molts dels participants autòctons consideren força marginals. Per exemple, CSP4-HCS2 explica que “de catxondeo” de vegades “he anat a- ... amb gent, que ... féem: batalles de a vore qui aguantave més insultant en rumà”, en un tipus de rituals en què no participen estudiants d'origen romanés: “no jugae en romanesos”, explica, es limiten a fer “conya però nosaltres i avant”. En aquest sentit, tant els aprenentatges com les

relacions exolingües que els originen tindrien lloc més aviat en la infantesa i, a poc a poc, s'anirien dissolent. Per exemple, a l'entrevista CSP2-BI-PEV CSP2-HBI1 explica que ell i CSP2-HBI2 de menuts tenien un amic romanés i que “sí que li preguntàem lo que deie [...] algunes coses, e- enteníem més o menys” però que ara “normalment tampoc parlem amb ells”; una altra de les participants, CSP2-DBI2, explica que ella també “tenie una: amiga: romanesa” però que ara ja no s'hi relaciona. En general, a més, sembla que les xiques s'impliquen menys en les pràctiques d'encreuament i que, quan ho fan, és en el marc de relacions d'amistat més estables en què els aprenentatges de les llengües immigrants, igualment limitats, transcendeixen l'esfera dels renecs. El següent extracte mostra aquesta diferència entre xics i xiques en el cas de CSP4-DCS3 i CSP4-HCS3.

Extracte 10.105. Entrevista CSP4-CS-PEV-b (una xica i un xic, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: vos han ensenyat, a dir alguna cosa?, o alguna vegà li heu preguntat a algú: eh, com se diu això?  
 CSP4-HCS3: alguna vez por la tontería ésta de cuando éramos pequeños de: que viniera uno nuevo y le dijéramos: ... ¿cómo se dice: gilipollas en [1 rumano?.] [2 y esas cosas]
- 5 CSP4-DCS3: [1 @]  
 ENT: [2 mhm] ((gest d'assentiment)) però sobretot insults: [1 diguem, no?]  
 CSP4-HCS3: [1 @@]  
 CSP4-DCS3: [2 @@]  
 CSP4-HCS3: [2 p- por hacer la gracia] y tal
- 10 ENT: mhm vale però aixina en general [1 no v-]  
 CSP4-HCS3: [1 c(l)aro.] [2 no:]  
 CSP4-DCS3: [2 no, yo] con una amiga que es búlgara sí que: a veces: me explica cosas, y me dice ésto es así: [esto es así:]  
 ENT: [mhm]
- 15 CSP4-DCS3: por si algún día nos tenemos que ir a su país: de vacaciones o algo  
 ENT: mhm  
 CSP4-DCS3: también: me gustaría aprender, pero:
- 

Com apunta l'extracte anterior, la curiositat que susciten en alguns estudiants les llengües immigrants no sol transcendir en un interès real per aprendre-les. Hi ha estudiants al·loglots que, tot i aquestes limitacions, avaluen positivament l'existència d'un cert interès per la seua llengua. Altres participants com CSP1-HAL3, en canvi, es limiten a constatar que l'interès dels “espanyols” pel romanés és força limitat: “e<sup>h</sup>pañoles no conozco que sepan rumano: bien [...] o sea te en- te entienden cuando te insultan [...] {(??) ¿sabe<sup>h</sup>?}, pero [...] no, lo de: así de entender lo que hablas no:”, i més endavant afig que “los e<sup>h</sup>pañoles no lo<sup>h</sup> veo yo: ¿sabe<sup>h</sup>?, que: les interese el rumano: [...] o el moro: ¿sabe<sup>h</sup>?, no:: xx te preguntan [...] alguna que otra cosa, ¿sabe<sup>h</sup>? [...] pero los insultos más que nada pero no son así de aprender: {(èmfasi) la lengua}”. En alguns casos, fins i tot expressen un certa malestar: CSC1-HAL1, un estudiant nipocastellà matriculat en un centre privat-concertat en què pràcticament no hi ha romanesòfons o estudiants d'origen marroquí, explica que “siempre me preguntan ¿como se dice ésto? [...] pero eso no es intentar aprender, eso es simplemente porque quieres: [...] no sé, simplemente cuando me preguntan, ¿como se: dice ésto?, porque simplemente quieren gritarlo en voz alta una vez que se lo diga [...] pa(ra) eso paso de decírselo y: eso me molesta”.

En contrast, sembla que els grups d'iguals interètnics que descriuen els participants de CSP1-AL-PEV sí que afavoreixen un contacte més intensiu entre parlants de diferents llengües immigrants i uns aprenentatges que transcendeixen, en alguns casos, aquest interès més superficial. Aquests espais presenten similituds amb els grups d'iguals interètnics i de classe treballadora que documenten Doran (2004) als suburbis de París o Rampton (1995, 2008, 2011) en diferents indrets de Gran Bretanya, en què les pràctiques d'encreuament esdevenen més freqüents en la creació i el manteniment d'una identitat comuna. En aquests espais no hi solen participar adolescents autòctons, tanmateix. De fet, quan en l'anterior paràgraf CSP1-HAL3 constata que els "espanyols" no mostren un interès *real* pel romanés està establint un contrast amb alguns marroquins que sí que participen en aquests grups i que, en alguns casos, sí que entenen i saben parlar una mica el romanés.

Al corpus de Castelló hi ha molt pocs estudiants autòctons que participen en grups amb aquestes característiques. L'excepció més clara és CSP3-DBI3, que fa boxa i forma part d'un grup d'iguals format entre altres per adolescents romanesos i llatinoamericans. CSP3-DBI3 explica que al gimnàs i en altres espais "v- veus que la gent està parlant eixe idioma i d- dius, {(èmfasi) jo vullc} ((gest d'assentiment)) parlar amb ells" i argumenta que "el romanés tam(b)é m'agrà per: la part del boxeo, perquè: [...] en boxeo és: tot, romanés [...] i el meu entrenador és romanesc, i: el: boxeo e- en si, els m- millors boxeadors estan allí [...] i tam(b)é: a soles: defen- po- poder defender-te". És plausible que siga la posició de classe i les pràctiques d'oci que s'hi associen el que afavoreix la consolidació d'aquestes relacions en casos com el de CSP3-DBI3 i el que, en canvi, limita en altres casos les pràctiques d'encreuament a la infantesa i la preadolescència i les aboca a desaparèixer quan deixen de participar de les institucions educatives que es configuren, en certa mesura, com un espai de trobada amb al·loglots (*cf.* Hill 1998: 685). Amb tot, caldrien recerques complementàries i de caràcter etnogràfic per a poder-ho afirmar. Siga com siga, no es pot perdre de vista que compartir amistats amb romanesos no afavoreix sempre una major obertura a la tria d'altres llengües en la seua presència: CSC2-DBI2 explica que "la meua majoria d'amics són rumanos? [...] i a mi *me saca*, me trau *de quicio* que parlen entre ells els rumanos perquè m-mosatros els espanyols no ho entenem".

De nou i com ocorria en l'ús de les varietats del castellà pròpies dels canis, l'avaluació de la tria audible d'aquestes llengües en l'espai públic "salta" ràpidament de judicis sobre la diferència lingüística a judicis sobre la vàlua moral i intel·lectual dels seus parlants. D'una banda, es pot constatar com l'esborrament de registres que he analitzat adés es manifesta també en una visió estereotipada dels estudiants que les parlen com a persones relativament unidimensionals i involucrades de manera més o menys permanent en l'escenificació de rituals de transgressió. Així, CSP2-HBI3 sosté que no val la pena aprendre aquestes llengües perquè, a banda del poc interès i valor com a recurs lingüístic, "tampoc convé molt aprendre't eixes paraules que ells diuen, saps per què?, perquè la majoria de vegades són {(??) *suge pulã*} i coses d'eixes {(??) xungues:} que són: [...] {( @ ) insults} i coses d'eixes rares".



Encara apareix de manera més clara a CSP3-CS-PEV, tot i que al final matisen que no tothom es comporta de la mateixa manera.

Extracte 10.106. Entrevista CSP3-CS-PEV (dues xiques i dos xics, castellanoparlants inicials)

- 
- 1 ENT: vale @, sabeu dir alguna cosa, en eixes llengües?, [o no:]  
CSP3-DCS2: [sí pero no] muy bonitas [1 @@@]  
CSP3-DCS1: [1 @@@]  
CSP3-HCS1: [1 @@@]
- 5 CSP3-HCS2: [1 eso @@@]  
ENT: [1 @@@]  
CSP3-HCS1: ((tus))  
ENT: no muy [bonitas *què vol dir?*]  
CSP3-DCS2: [lo que: lo que] dicen ellos por la calle que van gritando {(fort) eh:: no sé qué::}
- 10 ENT: mhm  
CSP3-HCS2: {( @ ) hablan a gritos}  
CSP3-DCS2: sí  
CSP3-HCS2: @@  
CSP3-DCS2: a gritos y:: vamos, insultándose
- 15 CSP3-HCS2: @ [ {( @ ) sí, vamos}]  
CSP3-HCS1: [@@]  
ENT: sí?, parlen més fort que la gent d'ací?, o: [ @]  
CSP3-HCS2: [sí:] ...  
CSP3-HCS1: un poco
- 20 ENT: mhm o sigue que lo que sabeu bàsicament són insults si no: [1 m'equivoque molt]  
CSP3-DCS1: [1 sí @]  
CSP3-HCS1: [1 en rumano]  
CSP3-DCS2: [1 vamos la que dan] la imagen que dan ellos, vamos  
ENT: [mhm?]
- 25 CSP3-HCS2: [sí] ...  
ENT: sí?, creeu que donen eixa imatge ells?  
CSP3-DCS2: ((gest d'assentiment))  
CSP3-HCS1: más o menos  
CSP3-DCS2: {( @ ) sí}
- 30 CSP3-HCS1: hombre no todos  
CSP3-DCS1: [1 hombre, hay de todo]  
CSP3-DCS2: [1 no todos]  
CSP3-HCS2: [1 bueno, hay de todo:] siempre  
CSP3-DCS2: claro
- 35 ENT: mhm  
CSP3-DCS1: hay gente: que se:: esto @@ hay gente que es bueno y todo eso y hay gente que da mala imagen
- 

De l'altra, perquè la tria marcada d'aquestes llengües en l'espai públic provoca una categorització dels parlants a partir dels estereotips negatius que circulen sobre els personatges socials marroquins, romanesos, etc. CSP1-HAL6, d'origen romanés, explica que “els romanesos: generalment, no per tot e- per tots els castellans, però: crec que està:: vist, malament, i:: ((s'encongeix d'espatlles)) no sé, per: el país, per la mala fama que tenen, {(fluix) coses d'eixes}”. Aquesta visió negativa es projecta en ocasions sobre l'avaluació de la llengua i dels seus parlants, com deixa veure el proper i últim extracte.

Extracte 10.107. Entrevista CSP4-AL-PEV (tres xics, amazigòfons inicials)

- 
- 1 ENT: i entonces, e: vosatros, que parleu berber: i això?, quina: imatge creeu que di- té la vostra llengua, ací a: [1 al Grau?]  
CSP4-HAL1: [1 m: m:] [2 res] [3 @ @]  
CSP4-HAL3: [2 {( @ ) mala] [3 mala] @]
- 5 CSP4-HAL2: [3 sí:]  
ENT: sí?  
CSP4-HAL1: [ {(??) som e- som, som}]
-

---

	CSP4-HAL2: [els parles àrab, e:] els parles àrab, ja: ja: pensen que, que ja estàs traficant
	CSP4-HAL1: [1 @@] [2 @ ((gest d'assentiment))]
10	ENT: [1 mhm?] CSP4-HAL2: [2 de veritat] ENT: sí? CSP4-HAL2: si parles àrab: ja t- este: este es un moro, [1 este: vende chocolate por ahi,] [2 este: ntx]
15	CSP4-HAL1: [1 @@@] [2 @@] CSP4-HAL3: [2 hombre:] ENT: sí? CSP4-HAL1: [{{( @ ) hombre}] CSP4-HAL3: [s: ((gest d'assentiment))]
20	CSP4-HAL2: i ja està CSP4-HAL1: sí: la, la: idea és aquesta ... normalment: [{{( @ ) és aquesta}]

---

Més endavant, CSP4-HAL2 insisteix en els diferents estereotips de caràcter estigmatitzador que circulen sobre els parlants de les diferents llengües immigrants –“l'àrab: passa droga” o “el: romanés és que es un *ladron*”– i es queixa que “no, és que no saben res de ti, no saben res [...] solo es {{(??) guien}} per la, per: fora [...] *por la cara* [...] i ja, este té que ve- té que vendre”. CSP4-HAL2 percep que els discriminen sense cap més fonament que la pertinença a una minoria visible. En el seu cas, a més, ho considera injust perquè es desalinea clarament dels estudiants que fumen i beuen mentre ell, per motius religiosos, se n'absté: “jo per exemple a mi m'agrada ana- anar amb tots, la veritat [...] però depén: de qui siga [...] si és un: ionqui d'eixos no” i afirma que “jo mai he begut”: “perquè ací quasi tots beuen [...] i fumen [...] però jo he anat amb: amb ca- amb qui han estat: fumats i beguts?, i jo no he begut”. Per a aquests adolescents, la tria del castellà esdevé una via per a evitar el grau afegit d'estigmatització que comporta l'ús públic de les llengües immigrants i que se suma a l'estigmatització associada a la pertinença a una minoria visible.

Aquestes avaluacions negatives que deriven de l'ús de les llengües immigrants afavoreixen la inhibició del seu ús juntament amb la percepció de marcatge d'aquesta tria i amb la restricció del seu ús no només en interaccions exolingües sinó també en les que tenen lloc en el radi d'audició d'espectadors exolingües. Tot plegat afavoreix una censura anticipada de la tria sempre que no es donen les condicions adequades i contribueix, en definitiva, a la consolidació d'un espai públic monolingüe i dominat pel castellà en els centres educatius i altres espais de socialització del jovent de Castelló.

## PART V. CONCLUSIONS

## 11. Conclusions

Arribem al final del recorregut que ens ha aproximat als processos de construcció i de negociació de les identitats lingüístiques i socials dels estudiants de 4t d'ESO de Mataró, Manlleu i Castelló a partir dels seus usos lingüístics a la llar, a les aules i amb iguals. Arriba, doncs, el moment de fer balanç sobre les troballes de l'anàlisi, de reflexionar sobre les implicacions dels resultats i d'esbossar futures línies de recerca que suggereix l'anàlisi de les dades. Abans d'això, però, sintetitze tot seguit els principals resultats.

### 11.1. Sumari

Després de presentar el marc teòric, el context històric, econòmic, sociopolític i demolingüístic de Catalunya i el País Valencià i de les localitats en què vaig desenvolupar la recerca, Mataró, Manlleu i Castelló, i els aspectes metodològics de la recerca, he obert l'anàlisi de dades amb un capítol dedicat a l'anàlisi quantitativa, *Anàlisi quantitativa dels usos lingüístics a la llar, a l'aula i amb companys de classe*. Aquest capítol m'ha permès parlar de tres realitats clarament contrastades, especialment quan ens fixem en els usos a la llar i amb companys de classe. A Mataró el català i el castellà tenen una presència similar a les llars dels estudiants; les llengües immigrants hi tenen, en canvi, una presència força limitada. Aquest panorama es manté bàsicament estable en els usos amb companys de classe, excepció feta de la reducció dràstica de l'ús de les llengües immigrants: el català i el castellà es reparteixen, en aquest localitat, la meitat dels usos cadascuna. El català predomina clarament a les llars de Manlleu, on concentra més de la meitat dels usos, i les llengües immigrants hi tenen una presència molt més destacada que a Mataró –de fet, pràcticament s'equiparen al castellà, que només hi ocupa una quarta part dels usos. El predomini del català ix reforçat dels usos amb companys de classe: el català ocupa més de dos terços del total, el castellà es manté prop d'una quarta part del total, i l'ús de les llengües immigrants representa poc més del 5%. A Castelló, el panorama és l'oposat al de Manlleu, tot i que en aquest cas la dominància del castellà és encara més clara. El castellà hi ocupa fins a dos terços dels usos a la llar i el català i les llengües immigrants es reparteixen el terç restant; en els usos amb companys de classe, l'ús del castellà oscil·la entre el 84% del total entre estudiants del *programa d'ensenyament en valencià* (PEV), i el 90% entre els del *programa d'incorporació progressiva* (PIP).

Les majories lingüístiques, decantades a favor del català a Manlleu i del castellà a Castelló, juguen un paper clau en el canvi entre els usos a la llar i amb companys de classe, i afavoreixen un procés de diferenciació progressiva entre aquestes localitats, de què Mataró queda només relativament al marge. Només relativament perquè, en efecte, si ens fixem en els usos lingüístics en el canvi entre generacions sí que es detecta una diferenciació progressiva entre Mataró i Manlleu, d'una banda, amb atracció cap al català; i Castelló, de l'altra, amb atracció cap al castellà. De fet, l'anàlisi de varianza (ANOVA) no detecta

diferències significatives entre localitats pel que fa a l'ús del català entre progenitors i avis dels participants, però les diferències ja són significatives en el cas dels usos amb progenitors i són encara més marcades en els usos amb germans. Així ho indiquen els valors dels estadístics eta, que es combinen amb l'anàlisi ANOVA per a mesurar la força de l'associació entre aquestes variables. El valor d'eta per al creuament de l'índex d'ús del català i la localitat és de 0,06 en els usos entre progenitors i avis però passa a 0,24 en els usos amb progenitors i a 0,34 en els usos amb germans, i assolix finalment un màxim de 0,54 en els usos amb companys de classe.

Els usos a les aules tornen a establir un contrast entre Mataró i Manlleu, d'una banda, i Castelló, de l'altra. A les localitats catalanes l'ús predominant del català és la pauta majoritària a les aules: fins a tres quartes parts dels estudiants afirmen que els professors hi parlen sobretot català, tot i que també es detecta un cert espai d'usos bilingües. Entre els estudiants els usos bilingües esdevenen més freqüents i també apareixen, tot i que en molta menor mesura, usos predominants del castellà. Amb tot, l'ús del català hi continua predominant: el 60% dels participants de Mataró i el 74% dels de Manlleu afirmen que hi parlen sobretot aquesta llengua. A Castelló, les dades quantitatives reflecteixen en canvi un panorama d'institucionalització escassa del català. De fet, a les aules del PEV els usos bilingües són la tònica fins i tot per al professorat: només una quarta part dels estudiants percep que els professors hi parlen sobretot català. En la visió dels estudiants, també al PIP hi predominen els usos bilingües, tot i que l'ús predominant del castellà ocupa en aquest cas més d'un terç de les respostes. L'anàlisi qualitativa apunta, a més, que l'ús del català està clarament sobredimensionat en els percentatges corresponents al PIP. Tant al PEV com al PIP els usos dels estudiants es caracteritzen per la reducció de l'ús predominant del català i dels usos bilingües a favor de l'ús predominant del castellà, que representa una quarta part de les respostes de l'alumnat del PEV i fins a un 57% de les respostes de l'alumnat del PIP.

A aquest panorama general dels usos en cada localitat hi correspon una concreció ben diferent entre centres en el cas de Mataró i, en menor mesura, també de Manlleu. En canvi, a Castelló l'escassa diferenciació sociolingüística entre barris i districtes de la ciutat com a conseqüència de la interrupció de la transmissió del català fa que els usos lingüístics siguin força més homogenis entre centres. En un resultat coherent amb un corpus consistent de recerques en centres educatius de Catalunya, el País Basc o el País de Gal·les (Vila i Vial 2000; Galindo 2006; Vila i Galindo 2009; Thomas i Roberts 2011; Eusko Jaurlaritzza i Soziolinguistika Klusterra 2013; Bretxa 2014), hem vist com la tendència a l'increment o la reducció de l'ús del català entre la llar i els usos amb companys de classe està estretament vinculat a la *condició lingüística dels centres*, i doncs a la presència relativa de catalanoparlants i castellanoparlants familiars. A Mataró es produeixen contrastos molt marcats entre centres, que afavoreixen la consolidació de la llengua majoritària en cada cas en els usos amb companys de classe. A Manlleu, en el canvi entre els usos a la llar i amb companys de classe s'hi consolida un contrast en funció de la titularitat del centre: l'ús del català és molt

predominant als centres privats-concertats, mentre que a l'institut públic el castellà hi manté una presència considerable –el català, amb tot, hi predomina lleugerament. Per últim, a Castelló no es detecta una diferenciació entre centres pel que fa a la presència del català i el castellà a les llars dels estudiants. En aquesta localitat només es detecten diferències significatives en els usos de les llengües immigrants als PIP de centres públics i privats-concertats, com a conseqüència dels processos de segregació que afavoreixen la concentració de l'alumnat immigrant als PIP dels centres públics (Colom 2012).

En l'anàlisi he utilitzat, a més, tècniques bivariables per a estudiar l'associació entre els usos lingüístics i diferents variables independents de caràcter sociodemogràfic i sociolingüístic. Entre aquestes variables destaca la llengua amb progenitors, que s'associa fortament amb els usos a l'aula i amb companys de classe. En el primer camp, tant a Mataró com a Manlleu són sobretot els castellanoparlants amb progenitors els que incorporen certs usos del castellà a l'aula. A Castelló, l'ús del català només es consolida com a pauta predominant entre els catalanoparlants i els bilingües amb progenitors del PEV; al PIP, l'ús del català només representa la meitat dels usos dels catalanoparlants amb progenitors, i és clarament minoritari en la resta de grups. Quant als usos amb companys de classe, a Mataró tant catalanoparlants com castellanoparlants amb progenitors hi incorporen usos de l'*altra* llengua, però els segons ho fan amb una mica més de freqüència. A Manlleu, els catalanoparlants amb progenitors viuen instal·lats en l'ús del català, que també predomina en els usos de bilingües i al·loglots. El grup que el parla menys, els castellanoparlants amb progenitors, ho fa tot i això en un terç de les ocasions. A Castelló, en canvi, l'ús del català amb companys de classe es retringeix als catalanoparlants i bilingües amb progenitors del PEV i només als catalanoparlants en el cas del PIP. Tanmateix, l'ús del català és minoritari fins i tot en aquests casos: representa menys d'un terç dels usos dels catalanoparlants del PEV i menys d'una quarta part dels usos dels bilingües del PEV i els catalanoparlants del PIP. Aquests resultats coincideixen amb l'observació de Baldaquí (2000, 2003) que els usos i les identifications dels bilingües familiars semblen especialment sensibles al programa lingüístic: el seu comportament s'aproxima força al dels catalanoparlants al PEV però s'assimila per complet al dels castellanoparlants al PIP. També hem comprovat que a Mataró i a Manlleu l'ús del català s'associa als descendents de mares amb més capital instructiu; en canvi, aquesta relació és poc clara i no és significativa des del punt de vista estadístic a Castelló, en què el procés de substitució del català en les capes mitjanes podria obscurir l'associació que, d'acord amb Hernández i Dobon (2016: 56-67), es pot establir al País Valencià entre coneixement del català i mobilitat social ascendent.

Per últim, he presentat els resultats d'una anàlisi de conglomerats, que m'ha permès fer una classificació dels estudiants en sis perfils en funció dels seus usos a la llar, a l'aula i amb companys. L'anàlisi apunta l'existència d'un grup instal·lat en els usos del català en els tres espais (C1); un grup de castellanoparlants familiars que parlen sobretot català a l'aula i amb companys de classe, tot i que mantenen usos significatius del castellà (C2); un grup de

catalanoparlants familiars que parlen sobretot català a l'aula però castellà amb companys de classe (C3); un grup de castellanoparlants familiars que parlen molt predominantment castellà amb iguals però parlen sobretot català a l'aula (C4); un grup que aplega bona part dels al·loglots familiars (C5); i un grup, finalment, instal·lat en usos monolingües del castellà en els tres espais (C6).

Després de quantificar-ne la presència i de descriure la composició interna de cada grup en relació a les variables independents, he constatat com els catalanoparlants amb progenitors de Mataró i Manlleu s'inclinen per C1 i viuen bàsicament instal·lats en l'ús del català. En canvi, la majoria dels catalanoparlants familiars de Castelló s'inclinen cap a C3, amb castellanització dels usos amb iguals. Els bilingües amb progenitors de Mataró i Manlleu tornen a inclinar-se cap als grups amb més ús del català; a Castelló, per contra, s'incorporen al grup amb castellanització dels usos amb iguals (C3) al PEV, i al PIP fins a un 60% s'integren en els perfils amb usos exclusius del castellà a la llar i amb companys de classe (C4 i C6). De la seua banda, els castellanoparlants amb progenitors de Mataró es decanten majoritàriament cap a C4, amb ús del català a l'aula; i són més els que s'incorporen a C2 i parlen català amb companys (25%) que no els que s'incorporen a C6 i rebutgen l'ús del català a l'aula (16%). A Manlleu, un terç dels castellanoparlants amb progenitors incorpora usos del català amb companys (C2), un altre terç només incorpora usos del català a l'aula (C4) i un de cada cinc s'instal·la en usos monolingües del castellà (C6), però també n'hi ha alguns pocs que s'incorporen al grup de catalanoparlants (C1). A Castelló, només un 10% dels castellanoparlants amb progenitors escolaritzats al PEV incorpora algun ús del català amb companys de classe (C2) i la meitat n'incorpora usos a l'aula (C4), però en són fins a un terç els que es mantenen en usos monolingües (C6), un percentatge que s'incrementa fins a dos terços dels castellanoparlants amb progenitors del PIP. El grup d'al·loglots amb progenitors, finalment, s'incorpora de manera molt majoritària a C5, pel pes que assoleixen en la classificació els usos d'altres llengües a la llar. En aquest cas, destaca la incorporació d'un 10% dels al·loglots de Mataró i un 25% dels de Manlleu al grup instal·lat en l'ús del català en els tres espais (C1).

Les freqüències i la distribució dels usos que resulten de l'anàlisi quantitativa tenen un reflex clar en les dades qualitatives-discursives, elicitades en el marc d'entrevistes semiestructurades en grup, que m'han permés aprofundir en aquests fenòmens prenent com a punt de partida les visions, els posicionaments i els interessos dels estudiants. La proximitat amb què he tractat aquestes qüestions en l'anàlisi qualitativa, per la qual demane disculpes al lector que haja tingut la paciència de seguir-me fins ací, fa que aquesta síntesi s'haja de concentrar només en les aportacions més significatives de l'anàlisi i deixi de banda observacions d'interés però més col·laterals en el desenvolupament de l'argument.

L'anàlisi qualitativa s'inicia, amb el capítol *Anàlisi qualitativa dels usos lingüístics a la llar*, en l'espai de la llar, com l'anàlisi quantitativa i com ho fan també les trajectòries lingüístiques

dels adolescents. L'anàlisi d'aquest espai es basa en l'aproximació de la *socialització lingüística* i la *política lingüística familiar*, i doncs he concebut els progenitors, els adolescents –en el seu rol de fills– i la resta de membres de la família com a *actors* de la política lingüística familiar: és a dir, com a agents amb capacitat de triar i d'influir sobre les tries dels altres. A més, he mirat de posar-ho en relació amb els processos de (no) reproducció de les llengües en contacte, i he tractat la llar com un espai que reflecteix i es veu afectat per les pressions que experimenten els seus membres fora de la llar i pels rols sociolingüístics que adopten en altres espais de socialització.

A Mataró i Manlleu el català es troba ben consolidat en els usos a les llars catalanoparlants. A més, hi he constatat una certa atracció cap al català, que es manifesta entre altres en la reproducció exclusiva del català en llars amb algun(s) progenitor(s) d'origen castellanoparlant –una tendència apreciable, sovint, a partir dels usos del castellà en la família extensa. En el cas de Manlleu hi he detectat fins i tot una referència a la reproducció “fallida” del castellà en una llar formada a l'entorn d'una *parella lingüísticament mixta* (PLM), com a conseqüència de la pressió dels usos del català a l'escola i del posicionament de la participant en un rol catalanoparlant mantenidor en la infantesa. L'anàlisi dels usos a les llars de Castelló reflecteix, per contra, processos d'atracció cap al castellà que es manifesten en diferents nivells. Abans de res, però, cal dir que tant a les llars catalanoparlants com castellanoparlants homogènies l'ús del català i del castellà es manté amb els progenitors i – amb l'excepció d'algun catalanoparlant familiar– també amb els germans. En les llars castellanoparlants homogènies, l'ús del català amb algun(s) dels avis reflecteix un patró típic dels contextos de substitució lingüística i indicia trajectòries familiars de no reproducció del català. A més, però, i com ja hem indicat en una altra ocasió des d'un punt de vista quantitatiu (Sorolla i Flors-Mas 2015), la baula més feble en la reproducció del català a la localitat són les PLM. En aquests casos es detecten amb una certa consistència referències a tries divergents entre l'adolescent i el progenitor catalanoparlant, que semblen el resultat del posicionament progressiu de l'infant/adolescent en un rol castellanoparlant mantenidor en altres esferes d'ús lingüístic que acaben “important” també a la llar. He intentat mostrar, però, que la configuració dels usos a dins de la llar també hi podria influir. En concret, he apuntat que l'ús del castellà entre progenitors i la presència de germans més majors que s'adrecen en castellà al progenitor catalanoparlant poden actuar com a models d'ús que habiliten la tria del castellà. A més, he recorregut a la distinció que proposa Goffman (1981) en l'anàlisi de les interaccions grupals entre els espais de la *comunicació dominant*, els enunciats que s'adrecen al conjunt del grup, i de la *comunicació subordinada*, els intercanvis entre participants ratificats però que no tenen el conjunt del grup com a auditori. He argumentat que, en aquestes llars, la consolidació del castellà en la comunicació dominant i la restricció del català a la comunicació subordinada entre el progenitor catalanoparlant i cadascun dels fills pot contribuir també a aquestes tries divergents, i sembla un dels factors que afavoreixen l'ús del castellà amb els germans en les llars d'aquest perfil.



He afrontat per últim l'anàlisi dels usos en llars al·loglotes, que he limitat bàsicament a Castelló i Manlleu, les localitats en què aquest grup disposava d'una representació més consistent a la mostra. L'ús de les llengües immigrants es manté, a grans trets, amb progenitors, tot i que també s'observa algun cas de reproducció fallida i certes pràctiques de barreja lingüística –de les llengües immigrants amb el català a Manlleu i amb el castellà a Castelló. En aquestes llars són bàsicament els progenitors els que es posicionen com a actors de la política de reproducció de les llengües immigrants, tot i que en ocasions també els adolescents –especialment els d'origen romanés de Castelló– s'esforcen a mantenir la llar com un espai relativament monolingüe. Ho fan, d'una banda, monitoritzant les seues pròpies pràctiques i restringint les alternances amb el castellà, però també amb tries divergents respecte uns germans més petits que, sovint, disposen de menys habilitats en les llengües immigrants i es posicionen amb més freqüència en rols castellanoparlants a la llar. Cal dir, però, que és precisament en els usos amb germans que les llengües immigrants perden presència, sobretot en el cas dels adolescents d'origen marroquí, que hi parlen de manera molt predominant en català a Manlleu i en castellà a Castelló. Els estudiants romanèsòfons i al·loglots d'origen no marroquí de Castelló fan, en general, més ús de llengües familiars amb germans, tot i que també en aquests casos s'hi escolen usos del castellà. Tot plegat apunta a probables processos de substitució lingüística ràpida.

Una vegada fora dels confins de la llar, en el capítol *Anàlisi qualitativa dels usos lingüístics a l'aula* m'he ocupat de l'ús del català i el castellà a les aules de les tres localitats, i de com s'hi plasmen el *model de conjunció en català* a Mataró i Manlleu i els programes en què es concreta el *model de línies* valencià a Castelló. La meua aproximació a aquests fenòmens ha tornat a basar-se en una concepció d'estudiants i docents com a *actors* de la *política lingüística educativa*. Hi he destacat, a més, la naturalesa complexa i multidimensional de l'ús lingüístic a l'aula, i seguint Goffman (1956) n'he analitzat la distribució en dos plànols superposats, l'*escenari* i un espai *entre bastidors*, que es caracteritzen entre altres pel grau de (dis)tensió en el seguiment dels usos sancionats institucionalment. Prenent com a fil conductor la noció d'*institucionalització* (Nelde, Strubell i Williams 1996; Williams 2005) de l'ús del català, la consideració de docents i estudiants com a actors i l'anàlisi de la distribució del català i el castellà en diferents espais i activitats m'ha permès refinar l'anàlisi i entendre, entre altres, quins actors incorporen usos contradictoris amb el disseny, en quines activitats i en quins espais ho fan, i com es reflecteix tot plegat en la percepció d'institucionalització del català i en l'expectativa que els estudiants ocupen una posició de subjecte catalanoparlant a l'aula. En bona mesura, d'això en depén la generalització de la “linguistic competence and social permission to use the language”, en paraules de Woolard (2016: 254), que més endavant els adolescents poden desplegar si ho desitgen en altres espais.

A Mataró i Manlleu, i fins i tot en els centres amb una condició lingüística menys favorable al català de la primera localitat, només en casos excepcionals hi ha algun professor que utilitza exclusivament el castellà en la gestió de l'escenari. L'ús del castellà entre el

professorat és, en aquest sentit, escàs i es limita bàsicament a les seqüències d'interacció iniciades pels estudiants en aquesta llengua. Tant les dades quantitatives com les qualitatives indiquen que són sobretot els castellanoparlants familiars, i en menor mesura els bilingües i els al·loglots familiars, els que introdueixen el castellà a l'aula, principalment en centres amb una condició lingüística més desfavorable al català. A pesar que un segment de l'alumnat continua presentant usos bilingües –només en casos excepcionals afirmen que no hi parlen mai català– ens situem lluny de la situació que descrivia Woolard l'any 1987, quan observava que “teachers who taught in Catalan questioned and responded in Castilian to those students they identified as Castilian speakers”, i ens situem més aviat en l'escenari de les seues observacions de 2007, en què “some teachers also responded in Castilian to questions put to them in Castilian, although they were less likely to switch to Castilian in order to initiate exchanges with individual students and thus tag them with a personal linguistic identity” (2016: 255).

Sense necessitat de gaire intervenció explícita, i especialment quan es generalitza l'adopció de rols catalanoparlants mantenidors entre el professors, la configuració dels usos a les aules de Mataró i Manlleu posa a disposició dels estudiants una posició de subjecte catalanoparlant amb independència de la seua llengua inicial. És clar que els estudiants poden ocupar però també rebutjar aquesta posició (*cf.* Williams 2005: 150), tot i que una tria marcada del castellà en espais reservats *a priori* per al català comporten un cert risc de ser categoritzats com a estudiants disruptius o poc implicats en l'activitat acadèmica. Siga com siga, no són les condicions institucionals i les pràctiques del professorat les que posicionen *a priori* els estudiants com a “parlants actius” del castellà i només “receptors passius” del català, tal com ho formula Caglitutuncigil (2014). Ja a principis dels 90, Vila (1996: 298) havia observat com l'ús vehicular del català en una escola d'immersió havia originat una “versió escolar” del que anomenava la *norma de subordinació del català*, per la qual els estudiants havien d'activar l'ús del català si més no amb el mestre o la mestra. Sense sobreestimar la importància d'aquesta transformació i el seu impacte sobre altres esferes d'ús lingüístic, el cert és que com observa Woolard (2009, 2016: 211-256) la implantació del model de conjunció en català ha proporcionat als estudiants de llengua familiar no catalana no només una major competència lingüística sinó també una “excusa” per a activar l'ús del català, així com el “permís social” i una posició legítima des de la qual poder fer-ho.

Una vegada més, el panorama es capgira quan ens fixem en Castelló, en què es pot parlar d'una institucionalització escassa del català, tant a les aules del PEV com, és clar, a les del PIP. El contrast bàsic entre els programes es dona en el nombre d'assignatures vehiculades *a priori* en català. Tanmateix, tant al PEV com al PIP el capteniment dels professors i dels estudiants acaben consolidant un panorama d'usos més limitats del català del que preveu el disseny del currículum. A les aules de Castelló no són només els estudiants els qui, en posicionar-se en un rol castellanoparlant mantenidor, contribueixen a incorporar el castellà en espais reservats en principi per al català. En efecte, una part del professorat utilitza el

castellà en la gestió de l'escenari en assignatures previstes en català. A més, i llevat dels professors de català, els docents que mantenen aquesta llengua en la gestió de l'escenari solen convergir amb poques excepcions a la tria del castellà per part dels estudiants, una pràctica que es correspon amb unes expectatives limitades que els no catalanoparlants familiars ocupen una posició de subjecte catalanoparlant a l'aula. En legitimar la tria del castellà en assignatures vehiculades en català, els usos dels docents posicionen els estudiants com a parlants actius del castellà i només receptors passius del català. En aquest marc, l'adopció d'un rol castellanoparlant mantenidor a l'aula es presenta a Castelló com un posicionament no marcat i incorporat en la *normalitat* dels usos als centres. D'acord amb els estudiants, aquests rols castellanoparlants mantenidors s'han anat generalitzant a mesura que disminuïa el grau d'institucionalització del català en la transició entre primària i secundària. Tot plegat repercuteix no només en la falta d'una posició social legitimada i una excusa per a l'ús del català, sinó també en una *inversió* (Norton Peirce 1995; Norton 2013) limitada dels estudiants en aquesta llengua. Un aspecte que depassa el focus d'aquesta tesi però que fonamenta certes demandes d'optativitat del català que he documentat en l'anàlisi. En altres casos, aquestes demandes es legitimen mitjançant la construcció del català com una llengua restringida a les relacions endolingües, entre els seus parlants familiars, i del castellà com una llengua (pretesament) oberta i accessible a tothom. Per a aquests (pocs) estudiants l'aprenentatge del català a les aules podria limitar-se als catalanoparlants familiars, de la mateixa manera que en la societat castellonenca el català circula només en els seus usos. Tot i que les demandes d'optativitat són limitades, la percepció del català com una llengua limitada als usos endolingües dels seus parlants familiars orienta clarament el capteniment lingüístic d'aquests adolescents en els seus usos amb iguals. Sobre aquestes qüestions gira el següent i últim capítol.

Aquest recorregut per les trajectòries lingüístiques dels adolescents ha fet una última parada en els seus grups d'iguals, el centre de la vida social dels adolescents, que ha ocupat el capítol *Anàlisi qualitativa dels usos lingüístics amb iguals*. En aquest camp, la discussió s'ha articulada entorn de la noció de *rol sociolingüístic* desenvolupada per Sorolla (2016) en l'anàlisi de xarxes socials, que encaixa de manera satisfactòria amb una aproximació relativament post-estructuralista a les identitats lingüístiques i socials, que no assumeix un lligam necessari entre la socialització lingüística a la llar i les pràctiques lingüístiques en altres camps socials, però que tampoc perd de vista les condicions desiguals d'accés als recursos lingüístics i la necessitat de negociar i que se'ns reconeguen aquestes posicions en la interacció. A més, la meua aproximació es basa en una consideració de les ideologies de *l'autenticitat* i *l'anonimat* que proposa Woolard (2008a, 2008b, 2016: 21-38), i sobretot de les propietats que s'assignen a les llengües que es conceptualitzen a partir d'aquests marcs ideològics: les primeres limitades als usos endolingües, entre parlants familiars de la mateixa llengua; les segones universalment accessibles i vehicle preferent de les relacions exolingües. A més, ha travessat tota l'anàlisi una consideració de l'impacte de les diferents majories

lingüístiques en l'habilitació de determinades tries, que esdevenen no marcades, i la inhibició d'algunes altres, que es consideren per contra marcades, *desviades*.

Abans, però, l'anàlisi s'obria amb una consideració de la percepció *d'expertesa i autoritat lingüística* que tenen els adolescents en les diferents llengües dels seus repertoris, unes percepcions que es construeixen a cavall de la socialització lingüística a la llar, a les aules i amb iguals, i que delimiten qui és i qui no és un *parlant legítim* de les diferents llengües concurrents i quines identitats i posicions de subjecte poden reclamar de manera efectiva (o no) en la interacció. A grans trets, els participants de Mataró es presenten com a experts en les dues llengües. Només quan intenten justificar el seu posicionament en rols (quasi) mantenidors, que es consideren més aviat marcats, n'hi ha alguns que recorren a una percepció d'inautenticitat i de falta de naturalitat en la seua segona llengua o a l'espontaneïtat amb què "els surt" parlar la seua primera llengua. A Manlleu, en un context de clar predomini catalanoparlant que legitima un posicionament mantenidor per als catalanoparlants, són sobretot aquests parlants els que perceben que sonen poc autèntics en castellà, tot i que en ocasions el parlen igualment i a pesar d'aquesta falta d'autenticitat i naturalitat. A més, en ocasions són els castellanoparlants els que subratllen les dificultats dels catalanoparlants familiars amb el castellà, cosa que aprofiten per a explicar per què els catalanoparlants adopten rols mantenidors i per què prefereixen convergir ells al català. A Castelló s'hi dona una situació similar però a la inversa: ara són els castellanoparlants els que perceben que no dominen la varietat del català que es percep com a autoritzada en els usos amb iguals. A diferència del que passava a Manlleu, però, ara aquesta percepció sí que inhibeix l'ús del català. A més, tot i que de vegades els catalanoparlants familiars expressen un cert malestar pel que perceben com a convergència unilateral cap als castellanoparlants, el cert és que en ocasions són ells els que prefereixen convergir al castellà i evitar així el desassossec que els produeix mantenir el català davant d'un interlocutor que no hi sona prou autèntic o fluid. Uns canvis que poden experimentar com a exemples de *deslegitimació* els (pocs) castellanoparlants familiars que sí que es consideren parlants autoritzats del català i que estan disposats a incorporar-ne usos, i que contribueixen a la reproducció en la interacció dels límits lingüístics entre catalanoparlants i castellanoparlants.

Tant a Manlleu com a Castelló les varietats vernaculars del castellà i el català hi apareixen, respectivament, com a llengües *autèntiques*. Per a gaudir de ple reconeixement com a parlant legítim en la socialització amb iguals cal, per norma general, haver-lo heretat a la llar i orientar-se cap a les varietats autoritzades del castellà "andalús" i del català vernacle. A més, a les dues localitats s'hi detecta una avaluació ambivalent d'aquestes varietats. Si bé d'una banda són les que atorguen autoritat i permís d'ús en els usos amb iguals, alhora es construeixen com a varietats desautoritzades en comparació amb l'estàndard que regula els usos a l'aula. Els adolescents de Castelló, i no només els catalanoparlants familiars, representen el català vernacle com a castellanitzat i incorrecte, i és en aquest sentit que alguns catalanoparlants familiars presenten l'heretatge del català a la llar com un handicap

per a l'aprenentatge formal de la llengua. De la seua banda, els castellanoparlants familiars de Manlleu s'identifiquen en línies generals amb una varietat "andalusa" del castellà però detecten que està desautoritzada a l'aula i, a més, perceben que el seu ús pot indiciar la pertinença al grup dels "canis" o les "xonis" de què, en general, es desalineen.

Aquesta discussió ha precedit l'anàlisi dels rols sociolingüístics amb què els adolescents es presenten davant dels seus interlocutors, en un procés que sempre pressuposa una certa negociació i la necessitat de reconeixement. A Mataró, la configuració dels diferents barris i centres educatius de la ciutat com a espais amb majories lingüístiques clarament decantades habilita, en funció de cada cas, l'ús bé del català bé del castellà com a tries no marcades i com a llengües que vehiculen la majoria de les relacions exolingües. Els espais de clara majoria catalanoparlant *normalitzen* el posicionament en rols catalanoparlants mantenidors i en rols castellanoparlants convergents, i els espais de clara majoria castellanoparlant habiliten el posicionament en rols castellanoparlants mantenidors i en rols catalanoparlants convergents. Tanmateix, això es produeix en un marc de predisposició generalitzada a convergir a la tria de l'interlocutor i en què tant el català com el castellà apareixen revestits de propietats de les llengües *anònimes*, legitimades per als usos exolingües. En aquest sentit, hi ha referències a parlants que es posicionen en rols catalanoparlants en entorns de clara majoria castellanoparlant i també a l'inrevés, i que en fer-ho permeten a altres interlocutors incorporar-ne alguns usos fins i tot en aquests entorns *a priori* més desfavorables. A més, l'existència d'espais amb majories lingüístiques contrastades facilita que els adolescents interessats a incorporar usos de l'altra llengua puguin trobar espais on desplegar un rol sociolingüístic diferent del que escenifiquen a la llar o a l'escola, sense que hi pese l'història de categorització prèvia com a castellanoparlants –o catalanoparlants– que pot restringir aquestes possibilitats en els entorns amb què estan més familiaritzats.

A les escoles privades-concertades de Manlleu el català es consolida clarament com a llengua d'ús públic i com a tria no marcada en les interaccions exolingües. A l'institut públic, en canvi, els castellanoparlants familiars hi tenen una presència bastant més destacada i s'hi mantenen alguns grups d'iguals que funcionen en castellà, formats majoritàriament per persones provinents d'una mateixa escola pública, situada al barri de l'Erm, i que concentra percentatges molt més elevats d'alumnat castellanoparlant familiar que l'altra escola. La barreja d'alumnat dels dos centres fa que la majoria de castellanoparlants familiars de l'institut MNP1 perceben que han incorporat més usos del català des que estudien al centre. De fet, gairebé tots els castellanoparlants familiars de la mostra de Manlleu s'orienten cap a rols convergents i alguns fins i tot adopten –o han adoptat en el passat– uns rols catalanoparlants que perceben com a menys marcats i que han obert la porta a la consolidació d'usos endolingües del català entre castellanoparlants familiars. S'intueix, doncs, que alguns podrien posicionar-se en el que he anomenat un rol castellanoparlant *camuflat*, pel qual inhibeixen la tria del castellà per a adreçar-se a nous interlocutors si abans no els han pogut categoritzar com a castellanoparlants mitjançant

mecanismes indirectes d'atribució d'identitat lingüística, entre els quals destaca l'observació i l'escolta subreptícia, des d'una posició d'espectador, del seu capteniment en interaccions de les quals no s'és participant ratificat (*cf.* Woolard 2007). No es pot perdre de vista, però, que alguns castellanoparlants familiars comencen a relativitzar la importància del marcatge del castellà i que ja no inhibeixen en la mateixa mesura la tria del castellà, cosa que els permet desplegar una identitat més coherent amb el que perceben com el seu *auténtic jo*.

En aquest sentit, alguns castellanoparlants familiars d'aquesta localitat poden percebre que la consolidació del català com a tria no marcada i la seua pròpia orientació cap a grups d'iguals més catalanoparlants posa d'alguna manera en risc el que perceben com el seu autèntic jo castellanoparlant. De fet, alguns participants han polititzat aquestes experiències, que conceben en un marc de conflicte entre Catalunya i Espanya. Tanmateix, fins i tot en aquests casos es resisteixen a posicionar-se sense ambigüitats en un rol castellanoparlant, i encara menys en un rol castellanoparlant mantenidor, que tot i això avaluen positivament quan l'adopten altres parlants. Tot i el malestar que experimenten, no semblen disposats a pagar el preu del marcatge d'aquest posicionament en la interacció amb iguals. És possible que siga l'aspiració a trajectòries d'èxit acadèmic i de mobilitat social, que veuen vinculades a l'ús del català, el que genere aquesta sensació d'inseguretat i amenaça a la seua identitat, que no apareix de manera tant clara en altres castellanoparlants familiars de Manlleu. Les dades disponibles no em permeten, però, continuar estirant aquest fil.

A Castelló, el castellà apareix de manera encara més evident com a tria no marcada i com la llengua que vehicula per defecte les interaccions exolingües, en un marc de notable restricció del català als usos endolingües. L'anàlisi mostra com, fins i tot en grups de majoria catalanoparlant, la incorporació d'un castellanoparlant pot conduir al canvi al castellà en la comunicació dominant, adreçada al conjunt del grup, i una limitació del català a la comunicació subordinada, entre els participants categoritzats prèviament com a catalanoparlants. De fet, mantenir el català en la comunicació dominant en aquestes situacions pot interpretar-se com un mecanisme que indica que no es reconeix l'interlocutor castellanoparlant com a participant ratificat i pot provocar una percepció d'"exclusió". En aquest marc, els rols castellanoparlants mantenidors es consoliden com a posició no marcada per als castellanoparlants familiars, i una part dels catalanoparlants familiars se situen en rols castellanoparlants convergents i s'incorporen així a l'ús de la llengua no marcada. N'hi ha d'altres que se situen en rols catalanoparlants *camuflats*, que trien el castellà per defecte per a adreçar-se a nous interlocutors però apliquen estratègies indirectes d'atribució d'identitat lingüística que els permeten consolidar alguns usos endolingües del català. A més, hi ha catalanoparlants familiars que tot just comencen a situar-se en un rol catalanoparlant i a desproblematitzar el marcatge de la tria del català, i doncs a escenificar una posició de subjecte més coherent amb el que perceben com el seu autèntic jo en un procés que descriuen en termes de "maduració".

Tanmateix, aquesta posició és força excepcional. Els discursos d'alguns catalanoparlants familiars desprenen més aviat una certa ambivalència, i s'hi aprecia una contradicció entre la construcció reflexiva d'una identitat catalanoparlant, d'una banda, i el posicionament en un rol castellanoparlant en la interacció amb iguals, que els impedeix escenificar una posició de subjecte coherent amb el que perceben com el seu autèntic jo i que posa en risc la continuïtat de l'ús del català en aquests espais –com alguns d'ells observen. El que resulta encara més ambivalent i contradictori és que, en general, no ho presenten com una amenaça a la seua identitat catalanoparlant. He argumentat que, en bona part, això és perquè la majoria d'ells mantenen diferents espais de majoria catalanoparlant que els permeten desplegar un rol catalanoparlant en un marc en què no es considera un posicionament marcat. La família o els pobles de les comarques d'interior dels quals alguns són originaris representen dos dels principals *espais segurs* (Creese *et al.* 2006) que els permeten desplegar aquests rols catalanoparlants i mitigar la percepció d'amenaça per a la seua identitat. Els pobles i altres espais, com algun club esportiu, també faciliten que alguns (pocs) castellanoparlants familiars incorporin alguns usos del català sense que se'n qüestione la legitimitat com a parlants, aparentment.

De la seua banda, els al·loglots familiars de Manlleu i de Castelló s'incorporen majoritàriament a la llengua no marcada en l'entorn, i doncs al català a Manlleu, amb poques excepcions, i al castellà a Castelló, ara de manera exclusiva. Aquestes llengües també s'incorporen en els usos endolingües dels al·loglots familiars, en un procés que discorre en paral·lel a les restriccions a l'ús de les llengües immigrants en l'espai públic. L'ús d'aquestes llengües s'evita no només quan un interlocutor exolingüe és un participant ratificat de la interacció, sinó també quan l'intercanvi té lloc davant d'espectadors exolingües que, tot i que no en són participants ratificats, poden escoltar subreptíciament la conversa. Una tria marcada de les llengües immigrants en aquestes condicions s'interpreta com un mecanisme d'ocultació d'informació, i per a evitar-ho bona part dels al·loglots familiars acaben *censurant* de manera anticipada una tria que es percep, a més, com una mostra de *desordre lingüístic* (Hill 1998). He argumentat que aquesta percepció queda reforçada perquè les pràctiques d'*encreuament lingüístic* (Rampton 1995, 2008), que representen els únics usos d'aquestes llengües en un marc de relació exolingüe, es limiten fonamentalment a l'escenificació de rituals de transgressió i al camp dels insults i els renecs, que a partir d'un procés complementari d'iconització i esborrament es representen com els únics registres de què disposen aquestes llengües. Tot plegat es produeix, a més, enmig d'una percepció de separació marcada i progressiva de les xarxes socials dels adolescents autòctons i al·lòctons, especialment fora dels centres educatius.

Més enllà de la percepció de límits entre aquests dos grups, que alguns participants autòctons sí que relacionen ni que siga tangencialment amb la llengua, en general les llengües apareixen com un element secundari quan els adolescents han de representar els criteris d'afinitat a partir dels quals defineixen els seus grups d'iguals i construeixen i

negocien les seues identitats socials. En la visió dels adolescents són més aviat els interessos i els gustos compartits i les trajectòries de socialització similars els que acaben condicionant la formació d'aquests grups, i doncs un resultat comú a les tres localitats és la importància que prenen entre els adolescents el que Woolard anomena *lifestyle-based identities* (2009: 143) o *youth subcultural identities* (2016: 233-239). Amb tot, hi ha alguns grups que sí s'articulen al voltant de rols sociolingüístics que es perceben com a marcats, juntament amb l'orientació cap a determinades varietats lingüístiques, amb altres elements semiòtics d'autopresentació com la vestimenta i el pentinat, i també amb determinades pràctiques i inversions ideològiques. Hi destaquen els "independentistes" en el camp catalanoparlant, que apareixen tant a Mataró com a Castelló però no, en canvi, a Manlleu, on es considera un posicionament ideològic però no un *personatge social* (Eckert 2016) pròpiament; i els "quillos", "canis" o "xonis" en el camp castellanoparlant, que trobem en els tres contextos.

A més, els contrastos en les condicions de marcatge de les tries i els rols sociolingüístics en cada entorn fan que uns posicionaments diferents envers les tries puguen associar-se, això no obstant, a la pertinença als mateixos grups. A Mataró, en un marc de generalització dels rols convergents, no és només l'adopció d'un rol més o menys mantenidor sinó el rebuig a l'ús del castellà o del català el que indicia la pertinença al grup dels "independentistes", en el primer cas, i dels "quillos" i les "xonis", en el segon. A Manlleu, en canvi, el posicionament en un rol catalanoparlant mantenidor no se sol entendre com un posicionament marcat i no indicia, en general, un posicionament identitari o ideològic; d'altra banda, el posicionament en un rol castellanoparlant i la tria audible d'aquesta llengua, fins i tot quan s'adopta un rol convergent, pot comportar l'alineament amb una identitat "cani" o "xoní" o com a mínim com una persona "de l'insti" –és a dir, de l'institut públic MNP1, on els castellanoparlants resulten més visibles. A Castelló, per últim, els rols castellanoparlants mantenidors són la posició no marcada per als castellanoparlants familiars i, com a tal, no generen inferències sobre les seues identitats socials. Per a quedar alineat amb "canis" i "xonis", a Castelló és imprescindible estilitzar la parla i presentar-se amb la vestimenta i el pentinat adequats, a més de l'agressivitat verbal i física i de certes pràctiques d'oci que caracteritzen aquests personatges socials. A l'altra banda, la pertinença a un grup de majoria catalanoparlant i la tria audible d'aquesta llengua pot aparèixer lligat a un posicionament "independentista" a pesar que s'escenifiquen un rol convergent. A més, a Castelló els "independentistes" apareixen com un personatge social clarament delimitat, caracteritzat per l'estilització com a *skinheads* i per posicionaments polítics no només nacionalistes valencians sinó també d'esquerres i antifeixistes. Si bé l'associació del català amb aquests grups pot revestir-lo de connotacions d'autenticitat i d'atractiu social per a un determinat perfil d'adolescents, i doncs propiciar certes incorporacions al català, no és menys cert que el fet que es vincule el desplegament d'una identitat catalanoparlant a aquestes inversions ideològiques sovint incomoda altres catalanoparlants familiars, que se'n desalineen de manera reflexiva en les entrevistes. Tot i que s'identifiquen com a catalanoparlants i manifesten una certa



preferència per les relacions vehiculades en aquesta llengua, en ocasions la tria del castellà els pot servir per a desactivar les inferències que, tot i que no coincideixen amb les seues intencions i posicionaments *reals*, podrien acabar-ne condicionant la imatge social.

Vaig acabant. Un dels arguments centrals d'aquest treball és que, a les localitats catalanes, tant el català i el castellà apareixen revestits amb propietats del que Woolard anomena llengües *anònimes*. Tot i que no tenen un valor equivalent –com ha observat Branchadell (2012), és molt difícil que dues llengües funcionen com a llengües igualment anònimes en un sol territori– i que la condició lingüística dels diferents espais d'interacció juga un paper clau en la construcció del català o el castellà com a tries no marcades, fins i tot en aquests contextos existeix un cert marge per a l'ús de l'*altra* llengua i una expectativa que els interlocutors, si més no els adolescents, seran capaços de convergir a qualsevol de les llengües. A Castelló, en canvi, el català hi apareix inequívocament com una llengua *autèntica*, limitada als usos endolingües dels seus parlants nadius, i el castellà se situa com l'única llengua amb propietats de les llengües anònimes, es representa com a pretesament accessible a tothom i en conseqüència com l'única llengua vàlida per als usos exolingües.

Queda fora de l'abast d'aquesta tesi atribuir de manera categòrica una causalitat a la consolidació d'aquest marc ideològic que es manifesta en forma d'*habitus* comunicatius. Una operació que, d'altra banda, seria com a mínim discutible en ciències socials. Dit això, no sembla casual que la posició contrastada que ocupa el català en aquestes localitats encaixe de manera tan evident amb les apostes diferents en matèria de política lingüística i amb el grau diferent d'institucionalització de l'ús del català, de bracet amb l'economia política de les llengües en cadascun dels territoris i amb la imaginació i la penetració social d'un projecte nacional alternatiu a l'espanyol, que concedeix un espai central a la llengua catalana. Des de la perspectiva de la *socialització lingüística*, que veu les posicions de subjecte i els *habitus* comunicatius dels parlants com el resultat de l'exposició a diferents pautes d'ús lingüístic al llarg de la seua trajectòria lingüística, és clar que en aquestes disposicions hi influeix tot un historial de familiarització amb pràctiques que restringeixen (o no) l'ús del català a les relacions exclusivament endolingües i que dicten (o no) l'ús del castellà en les situacions de (potencial) contacte exolingüe, no només en l'entorn més proper sinó també en els mitjans de comunicació de massa o en l'actuació de parlants “model” com polítics, representants públics de l'Administració, etc. En aquest treball he pogut tractar un dels camps en què es concreten aquestes apostes divergents, el de l'ensenyament, i hem vist que mentre el *model de conjunció en català* sembla que generalitza una percepció de competència i permís social per a l'ús del català i posiciona bona part dels mestres i els professors com a models de comportament alternatiu a la convergència al castellà, el *model de línies valencià*, fins i tot el *programa d'ensenyament en valencià*, no sembla que garantisquen una posició de subjecte catalanoparlant als adolescents en el marc de l'aula, que els atorgue una percepció de seguretat i autoritat per a activar-ne l'ús, ni tampoc models d'ús lingüístic alternatius, més enllà del professor de llengua i altres casos excepcionals.

Amb tot, és clar que l'ús a les aules no proporciona –i segurament no pot proporcionar– el tipus d'habilitats conversacionals que requereix l'activació de l'ús amb iguals, i la recerca sobre *nous parlants* del català a Catalunya mostra que, més enllà de les aules, a aquests parlants encara els cal una dosi d'esforç i un cert temps per a assolir i que se'ls reconega l'estatus de parlants *legítims*. Amb tot, l'escola els ha *donat la base*, per dir-ho en l'expressió de Bretxa i Parera (2012), i també una excusa per a iniciar-se en aquest ús des d'una posició socialment legitimada. Un castellanoparlant familiar de Castelló que vulga fer aquest pas necessita, en canvi, justificar un comportament que es percep com a marcat fins i tot a l'aula. A més, no es pot perdre de vista que perquè es produïska aquest esforç suplementari cal que el parlant tinga una certa previsió, poc o molt conscient, de les recompenses que resultarien d'aquest esforç en forma d'accés a recursos materials –per exemple, millors expectatives d'empleabilitat– i simbòlics –l'accés a nous espais de socialització, noves xarxes socials, etc. Una idea que Bonny Norton ha capturat amb la noció d'*inversió* (Norton Peirce 1995; Norton 2013) i que ha quedat fora de l'abast d'aquesta tesi. És en aquest aspecte que les diferències en la posició del català a Mataró, Manlleu i Castelló connecta amb les condicions del mercat lingüístic de Catalunya i el País Valencià, amb la posició que hi ocupen catalanoparlants i castellanoparlants en l'estructura de classes i de l'ús (o el desús) del català en diferents camps socials que assignen majors capitals simbòlics a les llengües –posem per cas, els usos en l'àmbit polític i de l'Administració, la presència a la Universitat (cf. Aparici i Castelló 2011; Pons 2015) i un llarg etcètera. Unes diferències que semblen difícils de revertir, al País Valencià, sense la consolidació d'unes elits alternatives i una modificació de les relacions de poder entre els diferents grups lingüístics, que van molt més enllà de l'alternança a la Generalitat. Això, però, ja serà matèria per a noves tesis i treballs.

## 11.2. Implicacions dels resultats i propostes

Aquest apartat tracta algunes implicacions dels resultats i apunta possibles línies d'actuació que ajuden a crear les condicions perquè els parlants que volen desplegar una identitat més catalanoparlant en la interacció, ja siguin catalanoparlants, castellanoparlants o al·loglots familiars, tinguin a la seua disposició les eines i els espais per a poder-ho fer.

Com hem vist, tant a les aules de Mataró com, en menor mesura, a les de Manlleu, el castellà manté una presència –gens negligible en alguns centres de Mataró– en els usos de l'alumnat a l'aula. En aquest marc, però, sembla que en general el posicionament del professorat en un rol catalanoparlant mantenidor resulta suficient perquè la majoria dels estudiants ocupen la posició de subjecte catalanoparlant que els assigna, per defecte, la institució en un marc, a més, molt poc coercitiu. Resulta plausible que unes intervencions més explícites i restrictives puguin, en canvi, derivar en un cert malestar i en posicionaments contraris que, ara per ara, només he detectat en un segment de l'alumnat de Manlleu clarament ideologitzat i amb una forta inversió en una identitat espanyola. Com hem vist en l'anàlisi de dades, però, continua havent-hi sectors del professorat que alternen

al castellà quan els estudiants hi intervenen a l'aula. Cal, doncs, continuar (in)formant i proveint eines al professorat sobre la importància que es posicionen en un rol catalanoparlant mantenidor a l'aula. A més, les iniciatives per a consolidar un ambient més catalanoparlant als centres educatius, que generalitze l'expectativa que els estudiants hi ocupen una posició de subjecte catalanoparlant, es poden estendre fora de l'aula, en espais que a més permeten consolidar les habilitats conversacionals, que resulten més difícils de treballar a classe. Així ho indiquen Vila (coord.) (2006) quan insiteixen en la importància del personal laboral de l'escola, més enllà de mestres i professors –conserges, monitors de menjador i d'extraescolars...– amb qui es genera una relació en clau més interpersonal. Siga com siga, una implicació dels resultats d'aquesta tesi és que, de manera només aparentment paradoxal, és la catalanització del sistema educatiu i una certa restricció de la llibertat d'elecció de la llengua vehicular de l'ensenyament la que ofereix als parlants més opcions de tria i una major llibertat per a construir la identitat que volen desplegar fora de les aules.

En el cas valencià, no és tan clar que existisca el consens social per a impulsar mesures de catalanització general del sistema escolar. De moment, cal esperar l'avanç dels programes plurilingües amb més presència del català en el marc del nou *Decret 9/2017*, i també a les mesures previstes per cadascun dels centres educatius en el seu *Pla de Normalització Lingüística*. Més enllà del disseny dels programes sobre el paper, però, de les dades analitzades ací en deriva la necessitat que el català es consolide en la gestió de l'escenari en les assignatures que hi estan programades, i per a això cal tant un treball de conscienciació i recursos de formació per al professorat com, és clar, l'actuació conseqüent de la inspecció educativa. A més, cal generalitzar la consciència que, per a afavorir la incorporació d'usos del català entre els estudiants quan així ho preveu el disseny, cal que els docents es posicionen en rols catalanoparlants mantenidors a l'aula, cosa que sembla suficient perquè se'n consoliden usos entre els sectors menys reticents de l'alumnat sense la necessitat d'intervencions complementàries sobre els usos. Per contra, la reproducció dels marcs normatius prevalents fora de l'aula no només dificulta la incorporació a l'ús del català sinó que pot assignar als estudiants una identitat lingüística de la qual després els pot resultar difícil distanciar-se. Calen, doncs, campanyes informatives i materials de formació que afavorisquen que els docents *s'apropien* (Cassels Johnson 2013) els objectius de la política lingüística –d'acord amb l'article 19.2 de la LUEV, que en finalitzar els estudis obligatoris “els alumnes han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà”– i que coneguen els mètodes apropiats per a impulsar-los.

Més enllà de l'aula, el cert és que la presència escassa de catalanoparlants familiars a Castelló, a la resta de grans ciutats del País Valencià i també a determinats barris i àrees urbanes de Mataró i de la resta de la Regió Metropolitana de Barcelona, i encara més de catalanoparlants familiars que es posicionen en rols catalanoparlants en aquests entorns, dificulten l'activació de la competència adquirida en el pas per les aules, fins i tot per als estudiants motivats a incorporar usos del català i a escenificar una posició de subjecte més

catalanoparlant. Més encara en el cas valencià, en què la restricció del català a les relacions endolingües i la convergència al castellà en el marc de relacions exolingües semblen fortament incorporats en l'*habitus* dels adolescents. És per això que, a més d'incrementar la institucionalització del català a les aules, com a mínim a Castelló hi ha una necessitat evident de promoure *espais segurs* de socialització lingüística (Creese *et al.* 2006) que habiliten el desplegament d'una identitat catalanoparlant per als catalanoparlants familiars i que garantiscen una posició de subjecte catalanoparlant per als castellanoparlants i al·loglots familiars motivats a incorporar-ne usos. En les seues recomanacions, Pujolar *et al.* (2010) o Bastardas (2012) han identificat l'àmbit esportiu, del lleure o de la cultura popular com a espais on aquests canvis esdevenen plausibles. Amb tot, cal no perdre de vista que, perquè siguin exitosos i efectius, s'ha de pensar més enllà del focus lingüístic de l'activitat: aquests espais han de ser atractius socialment i recompensar, en forma de capitals socials i simbòlics, l'esforç que representa arribar a ser reconeguts com a catalanoparlants legítims. Més enllà d'aquests espais, com apunta Vila (2010), també les institucions educatives poden facilitar el reconeixement dels catalanoparlants familiars en moments clau de resocialització –com ara l'arribada a l'institut– per a afavorir la consolidació, com a mínim, dels usos endolingües possibles. En el corpus de Castelló, els participants catalanoparlants representen aquest moment com a especialment sensible, perquè la necessitat d'acceptació per part dels nous iguals accentua la pressió cap a l'adopció d'un rol castellanoparlant.

Per últim, d'aquest treball també n'extrac que podria ser positiu promoure una aproximació més oberta i franca a la negociació de les tries lingüístiques en les trobades entre parlants de diferents llengües –tot i que, com ha mostrat Heller (1982), el trencament de les normes convencionals i la negociació explícita de cada tria també poden generar conflictes i disfuncions. Com he intentat reflectir, sota l'aparença de consens i de convergència “espontània” a les tries menys marcades, sovint els membres de les minories expertimenten malestars i perceben injustícies, i els membres de la majoria que no aconseguixen incorporar-se a l'ús d'una llengua minoritzada se senten deslegitimats i exclosos. Una de les vies de treball que obri aquesta tesi és la possibilitat de desenvolupar materials de reflexivitat metapragmàtica per a treballar aquestes qüestions amb els estudiants de secundària. Uns materials que també haurien d'abastar la legitimació de l'ús de les llengües immigrants en l'espai públic i tractar de desactivar les inferències que en resulten i les sancions que s'hi apliquen, en un marc de relacions encara molt més asimètric. Amb temps (i finançament!) estic convençut que aquesta podria ser una contribució a assuaujar les tensions i les inquietuds que experimentava una part d'aquests adolescents. Una proposta que em dona peu a moure'ns, ara sí, a l'últim apartat.

### 11.3. Futures línies de recerca

Com a mínim en la meua experiència, l'elaboració d'una tesi apareix no només com un procés de selecció de fils temàtics, analítics i argumentatius sinó, bàsicament, com un

procés marcat per la necessitat de descartar-ne.<sup>1</sup> Especialment en una recerca qualitativa, en què la riquesa i la profunditat de les dades donen com a resultat un nombre potencialment infinit de lectures. Entre molts altres fils, en un moment determinat vaig decidir escapar el que preveia que seria un quart bloc de l'anàlisi qualitativa, articulat a l'entorn de la noció d'*inversió* (Norton Peirce 1995; Norton 2013), i que s'havia d'ocupar dels efectes que tenen les trajectòries previstes en el futur, en el camp acadèmic, laboral i de mobilitat, sobre la percepció de valor social del català, el castellà, les llengües immigrants i també, per descomptat, unes llengües estrangeres entre les quals destaca, i molt, l'anglès. Un aspecte d'interès perquè aquestes expectatives són en bona mesura les que condicionen les accions en el present, les que afavoreixen la motivació per l'aprenentatge d'unes llengües i no d'unes altres, les que ens impulsen a distanciar-nos o a aproximar-nos a determinats espais socials en la nostra trajectòria de capitalització lingüística i simbòlica. Aquesta és una de les línies en què voldria continuar treballant, sense eixir del corpus de dades disponible. Encara sense eixir del corpus, i des del punt de vista de l'aplicació i l'impacte de la recerca (Lawson i Sayers (ed.) 2016), les dades d'aquesta tesi poden servir com a base per a l'elaboració dels materials i activitats de reflexió metapragmàtica que he esmentat adés.

L'anàlisi de dades suggereix, també, altres línies potencials que ja no puc prosseguir amb el corpus de dades de què dispose. Hi ha un aspecte que s'escapava de les possibilitats d'aquesta tesi però que resulta d'interès evident: la possibilitat de contrastar els fenòmens que he detectat a Castelló amb els que es podrien detectar en una localitat de clar predomini catalanoparlant del País Valencià. La situació sociolingüística del País Valencià es caracteritza encara per un contrast marcat entre les grans ciutats i la resta del territori, i també entre les diferents regions d'ús que defineix la sèrie del SIES, amb les regions d'Alcoi-Gandia i de València, descomptant-hi la capital, encapçalant els registres de vitalitat i ús del català. També Fabà i Montoya (2012) han detectat una certa atracció cap al català en la transmissió intergeneracional en aquests territoris i, de fet, hem vist com alguns castellanoparlants familiars de la mostra incorporen usos del català quan es troben en entorns de predomini catalanoparlant. Una recerca en un d'aquests espais podria apuntar si, una vegada anul·lat l'efecte de la majoria castellanoparlant, el català continua apareixent com una llengua restringida a les pràctiques endolingües dels catalanoparlants; sota quines condicions es poden produir les incorporacions que detecten Fabà i Montoya; etc.

Tot i que defense –i espere haver demostrat– que tant els qüestionaris com les entrevistes proveeixen dades molt valuoses sobre els posicionaments i els usos lingüístics dels adolescents, sobretot quan s'utilitzen de manera combinada, és clar que una recerca etnogràfica d'un sol o d'un conjunt limitat de centres educatius permetria aportar una visió encara més aprofundida i detallada, incorporar la visió d'altres actors a banda dels estudiants, i complementar les dades declarades amb l'observació de les pràctiques i dels

---

<sup>1</sup> Soc conscient que, després de més de 500 pàgines, això sona pràcticament com una broma. Disculpes i gratitud eterna, una vegada més, a l'improbable lector que haja arribat fins ací.

processos de negociació de les identitats socials en la interacció. D'una banda, a Catalunya ens calen estudis etnogràfics de centres educatius ubicats en zones de clar predomini catalanoparlant com Manlleu, ja que, fins al moment, aquest tipus d'estudis s'han concentrat bàsicament en Barcelona i la Regió Metropolitana (vegeu, entre altres, Woolard 1989, 2016; Vila 1996; Pujolar 1997, 2001; Unamuno 2005, 2011; Corona 2012), amb alguna excepció (Sabaté 2009). M'haguera agradat aprofundir, per exemple, en el malestar i les tensions que experimenten alguns estudiants castellanoparlants familiars de la mostra de Manlleu en aquest entorn en què el català es consolida com a tria no marcada; o en la visió del català dels estudiants amazigòfons, que potser pel que fet que el fan servir pertot el construeixen com una llengua (massa?) anònima, mancada de registres, poc autèntica. De l'altra, un estudi d'aquestes característiques és encara inèdit al País Valencià i aportaria, de ben segur, un aire renovat a la sociolingüística valenciana.

A banda, l'anàlisi de les dades tot just insinua l'inici de processos de relativització del marcatge de les tries i de posicionament en rols castellanoparlants a Manlleu i catalanoparlants a Castelló, o d'incipient politització de l'experiència de minorització, que no permeten parlar de la instantània que he descrit com un punt d'arribada de les trajectòries lingüístiques dels adolescents, sinó més aviat com un punt de partida. Aquesta tesi ha dibuixat un panorama delicat per a la llengua catalana entre els adolescents de la ciutat de Castelló. No només he detectat que es continua reduint el contingent de catalanoparlants familiars, sinó que es produeix un retrocés molt marcat en l'ús del català quan transcendim l'espai de la llar i ens endinsem en els patis dels instituts. Tot i això, cal relativitzar aquestes tendències i no perdre de vista les particularitats de l'adolescència com a etapa vital. Woolard (2011, 2013, 2016: 257-297) ha insistit en aquest punt, i ha mostrat com alguns dels participants que rebutjaven l'ús del català en l'adolescència l'havien adoptat d'adults, en un procés que implicava canvis en la concepció del jo. La vergonya, la por o la sensació de rebuig amb què s'aproximaven al català en l'adolescència havien desaparegut en l'edat adulta, en què relativitzaven la importància de la sensació de falta de control lingüístic i alhora percebien una millor receptivitat i tolerància dels interlocutors envers aquestes limitacions. També la recerca sobre *nous parlants* de llengües minoritzades ha posat sobre la taula que l'adolescència no és el final de la *vida lingüística* dels parlants. Ens calen anàlisis sociolingüístiques de les etapes posteriors a l'adolescència, que aporten noves claus interpretatives i que, qui sap, potser ajuden a relativitzar les lectures potencialment catastrofistes i desmobilitzadores d'aquest treball.

## Referències

- Abell, Jackie; Myers, Greg (2008): «Analyzing Research Interviews». Dins Wodak, Ruth; Krzyżanowski, Michał (ed.): *Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences*. Nova York: Palgrave Macmillan (145-161)
- Acadèmia Valenciana de la Llengua. 2005. *Llibre blanc de l'ús del valencià. Enquesta sobre la situació social del valencià 2004*. València: AVL. Accessible a: [http://www.avl.gva.es/data/colleccions/Col-lecci--Recerca-/Llibre-blanc-de-l--s-del-valenci---I--br-Enquesta-sobre-la-situaci--social-del-valenci---2004/contentDocument/Recerca\\_02.pdf](http://www.avl.gva.es/data/colleccions/Col-lecci--Recerca-/Llibre-blanc-de-l--s-del-valenci---I--br-Enquesta-sobre-la-situaci--social-del-valenci---2004/contentDocument/Recerca_02.pdf)
- Adger, Carolyn Temple (2001): «Discourse in Educational Settings». Dins Schiffrin, Deborah; Tannen, Deborah; Hamilton, Heidi E. (ed.): *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden/Oxford: Blackwell (503-517)
- Agha, Asif (2005): «Voice, Footing, Enregisterment». *Journal of Linguistic Anthropology* 15(1) (38-59)
- Ajuntament de Castelló de la Plana (2010): *Estudio--diagnóstico de la población inmigrante de Castellón de la Plana 2010*. Castelló de la Plana: Ajuntament de Castelló de la Plana. Accessible a: [https://www.castello.es/archivos/862/Estudio\\_diagnostico\\_poblacion\\_inmigrante\\_CS.pdf](https://www.castello.es/archivos/862/Estudio_diagnostico_poblacion_inmigrante_CS.pdf)
- (2014): «Ajuntament de Castelló i Ministeri d'Educació de Romania col·laboren per oferir cursos de cultura i llengua romanesa en els col·legis de la ciutat». Accessible a: [http://castello.es/web30/pages/noticias\\_web10.php?cod=6992](http://castello.es/web30/pages/noticias_web10.php?cod=6992)
- (2015): «Un conveni acosta la llengua i la cultura romanesa fins a prop de 3.000 xiquets romanesos de Castelló». Accessible a: [http://castello.es/web30/pages/noticias\\_web20.php?cod0=13&codnot=8783](http://castello.es/web30/pages/noticias_web20.php?cod0=13&codnot=8783)
- (2016): «Castelló i el Marroc col·laboraran per a estrènyer llaços culturals i econòmics». [http://www.castello.es/web30/pages/noticias\\_web10.php?cod=9500](http://www.castello.es/web30/pages/noticias_web10.php?cod=9500)
- Ajuntament de Mataró (2011): *Estudi de la població. Mataró, 1 de gener de 2011*. Mataró: Ajuntament de Mataró. Accessible a: [http://www.mataro.cat/web/portal/contingut/document/publicacions/estudi\\_poblacio/docs/Padro\\_mataro\\_2011.pdf](http://www.mataro.cat/web/portal/contingut/document/publicacions/estudi_poblacio/docs/Padro_mataro_2011.pdf)
- Alarcón, Amado (2011): «Bilingüisme i mobilitat intergeneracional de la població d'origen immigrant a Catalunya». Dins *Recerca i Immigració III*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família, Direcció General per a la Immigració (73-92). Accessible a: [http://benestar.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/coleccions/ciudadania\\_i\\_immigracio/07recercaimmigracio3/recerca\\_immigracio\\_iii\\_paper.pdf](http://benestar.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/coleccions/ciudadania_i_immigracio/07recercaimmigracio3/recerca_immigracio_iii_paper.pdf)
- Alarcón, Amado; Parella, Sònia (2013): «Linguistic Integration of the Descendants of Foreign Immigrants in Catalonia». *Migraciones Internacionales* 7(1) (101-130)
- Alarcón, Amado (dir.) (2010): *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria de Joventut. Accessible a: [http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/Publicacions/Col\\_Estudis/Estudis27.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/Publicacions/Col_Estudis/Estudis27.pdf)

- Albareda, Joaquim (2006): «Manlleu: 2006 – 906». Dins *Manlleu. Entorn, patrimoni i vida*. Manlleu: Ajuntament de Manlleu, Museu Industrial del Ter i Eumo Editorial. Accessible a: <http://www.manlleu.cat/descobrir/historia-de-manlleu.htm>
- Alcaraz, Manuel; Ochoa, Josep; Isabel, Ferran (2004): «La Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, en via morta». *Revista de Llengua i Dret* 41 (105-139). Accessible a: <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/viewFile/731/n41-alcaraz-ochoa-isabel-ca.pdf>
- Aparici, Artur; Castelló, Rafael (2011): *Els usos lingüístics a les universitats públiques valencianes*. València: Acadèmia Valenciana de la Llengua. Accessible a: <http://www.spluv.es/images/stories/PDFS/ULUPV.pdf>
- Aracil, Lluís V (1979): «Educació i sociolingüística». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 2 (33-86). Accessible a: <http://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/224234/305321>
- (1980): «A sociolingüística da experiéncia e da acción. O modelo galego». Dins *Problemática das linguas sen normalizar. Situación do galego e alternativas*. Ourense: Asociación Socio-pedagóxica Galega (17-33). Accessible e: <http://www.terraetempo.gal/media/documentos/Problematica%20das%20linguas%20OPTIMIZADO.pdf>
- (1983): «Sobre la situació minoritària». Dins *Dir la realitat*. Barcelona: Edicions dels Països Catalans (171-206). Accessible a: <http://www.contrastant.net/autoritas/aracil/minoritaria.htm>
- Archilés, Ferran (2012): *Una singularitat amarga. Joan Fuster i el relat de la identitat valenciana*. Catarroja: Afers
- (2013): «La identitat valenciana a l'època contemporània: una perspectiva històrica». Dins Flor, Vicent (ed.): *Nació i identitats. Pensar el País Valencià*. Catarroja: Afers (21-44)
- Areny, M. Dolors (2007): «L'acomodació de la població escolar amazigòfona a Catalunya». *Revista de Llengua i Dret* 47 (353-385). Accessible a: <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/download/841/n47-areny-ca.pdf>
- Argelaguet, Jordi (1993): «La definició del problema de la llengua a Catalunya durant l'elaboració del marc normatiu de la política lingüística de la Generalitat». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 11 (79-87). Accessible a: <http://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/224053/305140>
- Arnau, Joaquim (2004): «Sobre les competències en català i castellà dels escolars a Catalunya: una resposta a la polèmica sobre el decret d'hores de castellà». *Llengua, Societat i Comunicació* 1 (1-7). Accessible a: <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/download/3247/pdf>
- Arnau, Joaquim; Vila, F. Xavier (2013): «Language-in-education policies in the Catalan language area». Dins Arnau, Joaquim (ed.): *Reviving Catalan at School. Challenges and Instructional Approaches*. Bristol: Multilingual Matters (1-28)
- Auer, Peter (2007a): «Introduction». Dins Auer, Peter (ed.): *Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity*. Berlín/Nova York: De Gruyter Mouton (1-21)
- (ed.) (2007b): *Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity*. Berlín/Nova York: De Gruyter Mouton



- Baker, Colin (2001): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3a edició. Clevedon: Multilingual Matters
- Baldaquí, Josep Maria (2000): *Els programes educatius bilingües a la comarca de l'Alacantí: estudi sociolingüístic*. Tesi doctoral. Alacant: Universitat d'Alacant. Accessible a: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10090/1/Baldaqu%c3%ad%20Escandell%2c%20Josep%20Maria.pdf>
- (2002): «El pluralismo cultural en los programas educativos bilingües: adscripción etnolingüística e identidad». Dins *Actas da VIII Conferencia Internacional de Linguas Minoritarias: Santiago de Compostela, 22, 23, 24 de novembro de 2001*. Bugarín, M. Xesús (ed.). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia (387-395). Accessible a: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2730/1/Baldaqui-%20linguagaleg.pdf>
- (2003): «Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe». Dins Martines, Vicent (coord.): *Llengua, societat i ensenyament*. Vol. I. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. Accessible a: [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13286/1/Baldaqui\\_Avaluacio\\_sociolinguiistica.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13286/1/Baldaqui_Avaluacio_sociolinguiistica.pdf)
- (2006): *El model de llengua i la seguretat lingüística dels joves valencians*. València: Publicacions de l'Abadia de Montserrat
- (2009): «Inseguretat lingüística o consciència normativa? Inseguretat i ús de la llengua entre els joves valencians». *Zeitschrift für Katalanistik* 22 (71-94)
- (2011): «Relations between formal linguistic insecurity and the perception of linguistic insecurity: a quantitative study in an educational environment at the Valencian Community (Spain)». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 32(4) (325-342)
- Baquedano-López, Patricia; Hernandez, Sera Jean (2011): «Language Socialization across Educational Settings». Dins Levinson, Bradley A. U.; Pollock, Mica (ed.): *A Companion to the Anthropology of Education*. Malden/Oxford: Wiley-Blackwell (197-211)
- Barth, Fredrik (ed.) (1969): *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Boston: Little, Brown and Company
- Bastardas, Albert (1985): *La bilingüització de la segona generació immigrant*. Barcelona: La Magrana
- (1986). *Llengua i immigració: la segona generació immigrant a la Catalunya no-metropolitana*. Barcelona: La Magrana
- (1991): «Comportament lingüístic i canvi social». Dins Martí, Joan (ed.): *Processos de normalització lingüística*. Barcelona: Columna (41-63)
- (2003): «Comunicacions institucionalitzades i comunicacions individualitzades: la complexitat de l'ús social de les llengües». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 17 (315-322). Accessible a: <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/5699/10797>
- (2004): «Subsidiarietat lingüística i funcions exclusives per al català». *Avui*, 25 de novembre de 2004. Accessible a: <http://www.traces.uab.es/tracesbd/avui/av03382.pdf>
- (2005): *Cap a una sostenibilitat lingüística*. Barcelona: Centre d'Estudis de Temes Contemporanis i Angle Editorial
- (2012): «El català i els joves: propostes de política lingüística del Consell Social de la Llengua Catalana». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 22 (77-92). Accessible a: <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000191%5C00000060.pdf>

- Bell, Alan (1984): «Language Style as Audience Design». *Language in Society* 13 (145-204)
- Bello, Vicent (1988): *La pesta blava*. València: 3i4
- Benet, Josep (1995): *L'intent franquista de genocidi cultural contra Catalunya*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat
- Benito, Ricard; González; Isaac (2007): *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Accessible a: <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/464.pdf>
- Bernat, Joan Serafi (dir.) (2015): *La inmigración en Castelló de la Plana. Capital social, redes sociales y estrategias de adaptación a la crisis económica*. Castelló de la Plana: Fundació Dávalos-Fletcher
- Bernat, Francesc (2011): «La transmissió lingüística en parelles mixtes de la Plana de Castelló». Dins Boix-Fuster, Emili; Torrens, Rosa M. (ed.): *Les llengües al sofà. El plurilingüisme familiar als països de llengua catalana*. Lleida: Pagès (57-88)
- Bladas, Òscar (2009): *Manual de transcripció del discurs oral. Materials de treball*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Accessible a: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/106301>
- Blas Arroyo, José Luis (1994): «Valenciano y castellano. Actitudes lingüísticas en la sociedad valenciana». *Hispania* 77(1) (143-155)
- (1995): «De nuevo el español y el catalán, juntos y en contraste. Estudio de actitudes lingüísticas». *Sintagma* 7 (29-41)
- (2002): «The Languages of the Valencian Educational System: The Results of Two Decades of Language Policy». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5(6) (318-338)
- Block, David (2007): *Second Language Identities*. Londres/Nova York: Continuum
- (2014): *Social Class in Applied Linguistics*. Londres/Nova York: Routledge
- (2016): «Positioning theory and life-story interviews: discursive fields, gaze and resistance». Dins Bagga-Gupta, Sangeeta; Hansen, Aase Lyngvær; Feilberg, Julie (ed.): *Identity revisited and reimagined: Empirical and theoretical contributions on embodied communication across time and space*. Berlín: Springer
- Block, David; Corona, Víctor (2014): «Exploring class-based intersectionality». *Language, Culture and Curriculum* 27(1) (27-42)
- (2016): «Intersectionality in language and identity research». Dins Preece, Sian (ed.): *The Routledge Handbook of Language and Identity*. Londres/Nova York: Routledge (507-522)
- Blommaert, Jan (2005): *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press
- Blommaert, Jan; Jie, Dong (2010): *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*. Bristol: Multilingual Matters
- Bloor, Michael; Frankland, Jane; Thomas, Michelle; Robson, Kate (2001): *Focus Groups in Social Research*. Londres/Thousand Oaks/Nova Delhi: SAGE
- Bodoque, Anselm (2009): *La política lingüística dels governs valencians (1983-2008). Un estudi de polítiques públiques*. València: PUV
- (2011): «El model valencià de política lingüística». *Revista de Llengua i Dret* 56 (143-171). Accessible a: <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/2402>

- Boix, Emili (1993): *Triar no és trair. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*. Barcelona: Edicions 62
- (1996): «Lleialtat lingüística i joves barcelonins: un cargol de rosca esmussada?». Dins *Estudis de lingüística i filologia oferts a Antoni M. Badia i Margarit*. Volum III. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat (5-17).
- (1997): «Ideologies lingüístiques de les generacions joves». Dins Mollà, Toni (ed.): *Política i planificació lingüístiques*. Alzira: Bromera (193-226)
- (1999): «L'entrevista semidirigida en sociolingüística. Alguns suggeriments artesanals». Dins Boix, Emili; Alturo, Núria (ed.): *El contacte i la variació lingüístics: descripció i metodologia*. Barcelona: PPU (239-283). Accessible a: <http://www.publicacions.ub.edu/ficha.aspx?cod=08376>
- Boix, Emili; Vila, F. Xavier (1998): *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel
- Boix-Fuster, Emili (2009): *Català o castellà amb els fills? La transmissió de la llengua en famílies bilingües a Barcelona*. Barcelona: Rourich
- (2011): «La transmissió lingüística intergeneracional: el tema i les seves perspectives». Dins Boix-Fuster, Emili; Torrens, Rosa M. (ed.): *Les llengües al sofà. El plurilingüisme familiar als països de llengua catalana*. Lleida: Pagès (19-42)
- Boix-Fuster, Emili; Galindo, Mireia; Juanhuix, Marta; Vila, F. Xavier (2004): «Les ideologies lingüístiques de les noves generacions barcelonines: aproximació a un projecte de recerca». Dins Payrató, Lluís; Alturo, Núria; Payà, Marta (ed.): *Les fronteres del llenguatge. Lingüística i comunicació no verbal*. Barcelona: PPU (123-140). Accessible a: <http://www.publicacions.ub.edu/ficha.aspx?cod=08381>
- Boix-Fuster, Emili; Melià, Joan; Montoya, Brauli (2011): «Policies promoting the use of Catalan in oral communications and to improve attitudes towards the language». Dins Strubell, Miquel; Boix-Fuster, Emili (ed.): *Democratic Policies for Language Revitalisation: The Case of Catalan*. Nova York: Palgrave Macmillan (150-181)
- Boix-Fuster, Emili; Torrens, Rosa M. (ed.) (2011): *Les llengües al sofà. El plurilingüisme familiar als països de llengua catalana*. Lleida: Pagès
- Bou, Mireia M. (2016): «Language attitudes and language choice in the formal communications of new social movements in Catalonia». *Revista de Llengua i Dret* 66 (38-61). Accessible a: <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/10.2436-rld.%20i66.2016.2835>
- Bouhris, Richard; Genesee, Fred (1980): «Evaluative reactions to code switching strategies in Montreal». Dins Giles, Howard; Robinson, W. Peter; Smith, Philip M. (ed.): *Language: Social Psychological Perspectives*. Oxford: Pergamon Press (335-343)
- Bourdieu, Pierre (1977a): «L'économie des échanges linguistiques». *Langue française* 34 (17-34)
- (1977b): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- (2001): *Langage et pouvoir symbolique*. París: Éditions Fayard
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres: SAGE
- Branchadell, Albert (2012): «One Nation, One (Common) Language? Language and Nationalism in 21st Century Catalonia». *RECODE Working Paper Series* 10. Accessible a:

<http://www.recode.info/wp-content/uploads/2013/02/Branchadell-Albert-2012-RECODE.pdf>

- Branchadell, Albert; Melià, Joan (2011): «Language Policy in the World of Business and Consumer Affairs: from Non-Existence to Ineffectiveness». Dins Strubell, Miquel; Boix-Fuster, Emili (ed.): *Democratic Policies for Language Revitalisation: The Case of Catalan*. Nova York: Palgrave Macmillan (201-223)
- Brekhus, Wayne (1998): «A Sociology of the Unmarked: Redirecting Our Focus». *Sociological Theory* 16(1) (34-51)
- Bretxa, Vanessa (2014): *El salt a secundària. Els canvis en les tries lingüístiques i culturals dels preadolescents mataronins en la transició educativa*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Accessible a: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/55203/1/VBiR\\_TESI.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/55203/1/VBiR_TESI.pdf)
- (2016): «Trajectòries sociolingüístiques en la transició educativa». *Revista de Llengua i Dret* 65 (110-125). Accessible a: <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/10.2436-20.8030.02136>
- Bretxa, Vanessa; Comajoan, Llorenç; Ubalde, Josep; Vila, F. Xavier (2016): «Changes in the linguistic confidence of primary and secondary students in Catalonia: a longitudinal study». *Language, Culture and Curriculum* 29(1) (56-72)
- Bretxa, Vanessa; Parera, M. Àngels (2012): «“Et dona la base”. Itineraris biogràfics d’adquisició i ús del català del jovent castellanoparlant de Sabadell i Santa Coloma de Gramenet». Dins Vila, F. Xavier (ed.): *Posar-bi la base: usos i aprenentatges lingüístics en el domini català*. Barcelona: IEC (47-56). Accessible a: <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000187%5C00000082.pdf>
- Bretxa, Vanessa; Vila, F. Xavier (2012): «Els canvis sociolingüístics en el pas de primària a secundària: el projecte RESOL a la ciutat de Mataró». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 22 (93-118). Accessible a: <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000191%5C00000061.pdf>
- (2014): «L’evolució dels usos lingüístics dins l’aula des de sisè de primària fins a quart d’ESO». *Revista de Llengua i Dret* 62 (106-123). Accessible a: <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/10.2436-20.8030.02.81/pdf>
- Brullet, Xavier (1993): «La indústria a Mataró entre els anys 1962 i 1992». *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria* 47 (21-25)
- Bucholtz, Mary; Hall, Kira (2005): «Identity and interaction: a sociocultural approach». *Discourse Studies* 7(4-5) (585-614)
- Busch, Brigitta (2012): «The linguistic repertoire revisited». *Applied Linguistics* 33(5) (503-523)
- (2015): «Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language». *Applied Linguistics* 2015 (1-20)
- Cabré, Anna M. (1992): «Les migracions en la reproducció de la població catalana, 1880-1980». *Documents d’Anàlisi Geogràfica* 19-20 (33-55). Accessible a: <https://ddd.uab.cat/pub/dag/02121573n19-20/02121573n19-20p33.pdf>
- Caglituncigil, Tülay (2014): «Constructing Inequalities in Bilingual Spaces: Teaching Catalan to Female Immigrants». *Digithum* 16 (75-83). Accessible a: <http://digithum.uoc.edu/index.php/digithum/article/view/n16-caglituncigil/n16-caglituncigil-en>

- (2015): «Intersectionality in language trajectories: African women in Spain». *Applied Linguistics Review* 6(2) (217-39)
- Calaforra, Guillem (1997): «La cosificació de les normes d'ús lingüístic. Aspectes sociològics d'un discurs distorsionat». *Caplletra. Revista Internacional de Filologia* 21 (147-59). Accessible a: <http://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/298379/387465>
- (2004): «Ús lingüístic, legitimitat i discurs: consideracions weberianes». *Caplletra. Revista Internacional de Filologia* 37 (195-214). Accessible a: <http://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/281602>
- Calsamiglia, Helena; Tusón, Empar (1980): «Ús i alternança de llengües en grups de joves d'un barri de Barcelona: Sant Andreu de Palomar». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 3 (11-82). Accessible a: <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/5799/10897>
- Campabadal, Josep; Miralles, Francesc (2015): *De Ciudadans a Ciudadanos. La otra cara del neoliberalismo*. Madrid: Akal
- Candel, Francesc (1964): *Els altres catalans*. Barcelona: Edicions 62
- Casesnoves, Raquel (2010): «Changing linguistic attitudes in Valencia: The effects of language planning measures». *Journal of Sociolinguistics* 14(4) (477-500)
- (2012): «El valencià en 25 anys (I): com són els seus parlants?» *Revista de Llengua i Dret* 58 (111-136). Accessible a: <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/download/116/150>
- Casesnoves, Raquel; Mas, Josep Àngel (2016): «Usos lingüístics i ideologia: què fan els universitaris valencians?» *Caplletra. Revista Internacional de Filologia* 60 (113-139). Accessible a: <https://ojs.uv.es/index.php/caplletra/article/view/7927>
- Casesnoves, Raquel; Sankoff, David (2003): «Identity as the primary determinant of language choice in Valencia». *Journal of Sociolinguistics* 7(1) (50-64)
- (2004): «The Valencian revival: Why usage lags behind competence». *Language in Society* 33(1) (1-31)
- Cassels Johnson, Daniel (2013): *Language Policy*. Nova York: Palgrave Macmillan
- Castelló, Rafael (2002): «Economia dels intercanvis lingüístics al País Valencià». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 16 (195-216). Accessible a: <http://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/224152>
- (2006): *Els estudis sobre la situació sociolingüística al País Valencià*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Accessible a: <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000046%5C00000058.pdf>
- (2013): «La definició nacional de la realitat al País Valencià». Dins Flor, Vicent (ed.): *Nació i identitats. Pensar el País Valencià*. Catarroja: Afers (45-71)
- Cavanaugh, Jillian R. (2004): «Remembering and forgetting: ideologies of language loss in a northern Italian town». *Journal of Linguistic Anthropology* 14(1) (24-38)
- Chafe, Wallace (2003): «Laughing while talking». Dins Tannen, Deborah; Alatis, James E. (ed.): *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 2001. Linguistics, Language, and the Real World: Discourse and Beyond*. Washington, DC: Georgetown University Press (36-49)
- Chessa, Enrico (2007): «La llengua fora de la llar». Dins Querol, Ernest (coord.): *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: Secretaria de Política Lingüística, Departament de la Vicepresidència, Generalitat de Catalunya (65-104). Accessible a: <http://llengua.gencat.cat/permalink/63c27a21-5386-11e4-8f3f-000c29cdf219>
- Chini, Marina (2011): «New linguistic minorities: repertoires, language maintenance and shift». *International Journal of the Sociology of Language* 210 (47–69)
- Clemente, Ignasi (2008): «Recording Audio and Video». Dins Wei, Li; Moyer, Melissa G. (ed.): *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell (177-191)
- Codó, Eva (2008a): *Immigration and Bureaucratic Control. Language Practices in Public Administration*. Berlín/Nova York: Walter de Gruyter
- (2008b): «Interviews and questionnaires». Dins Wei, Li; Moyer, Melissa G. (ed.): *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell (158-176)
- Codó, Eva; Patiño-Santos, Adriana (2014): «Beyond language: Class, social categorisation and academic achievement in a Catalan high school». *Linguistics and Education* 25 (51–63)
- Colom, Ferran (1998): *El futur de la llengua entre els joves de València*. València: Denes
- (2003): «Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València». Dins Martines, Vicent (coord.): *Llengua, societat i ensenyament*. Vol. II. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana (5-57). Alacant: IIFV. Accessible a: <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/LD8460800164458344.pdf>
- (2012): «Desigualdades en el sistema educativo no universitario de Valencia». Dins García, F. Javier; Olmos, Antonia (ed.): *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Editorial Trotta (43-60)
- Comajoan, Llorenç; Vila, F. Xavier; Bretxa, Vanessa; Sorolla, Natxo; Tenorio, Xavier; Melià, Joan (2013): «Els usos lingüístics en família i amb amics de l'alumnat autòcton i al·lòcton de sisè de primària a Catalunya, Mallorca i la Franja». Dins Vila, F. Xavier; Salvat, Eulàlia (ed.): *Noves immigracions i llengües. Actes del 18è Col·loqui Lingüístic de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Agrupació d'Editors i Autors Universitaris i Universitat de Barcelona (29-75). Accessible a: <https://fxvila.files.wordpress.com/2008/03/volum-club-18-enviat-5.pdf#page=29>
- Comellas, Pere (2005): *Representacions lingüístiques a l'ensenyament secundari obligatori públic de Barcelona*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Accessible a: <http://tdx.cat/handle/10803/2086>
- (2007): «Idees entorn del llenguatge i de les llengües a l'ensenyament secundari públic de Barcelona: visibilitat, diversitat i correcció». *Catalan Review* XXI (175-205)
- (2015): «Immigration and linguistic diversity: A new and poorly understood situation for Catalan». *International Journal of Multilingualism* (1-16)
- Comellas, Pere; Barrieras, Mònica; Monrós, Eva; Cortès, Montserrat; Fidalgo, Mònica; Junyent, M. Carme (2010): «Descobrir les llengües de la immigració: ocultació, prejudicis i altres malentesos». *Llengua, Societat i Comunicació* 8 (54-62). Accessible a: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20503/1/579872.pdf>
- Comellas, Pere; Junyent, M. Carme; Cortès-Colomé, Montserrat; Barrieras, Mònica; Monrós, Eva; Fidalgo, Mònica (2014): *Què hem de fer amb les llengües dels alumnes a l'escola? Un estudi de representacions lingüístiques a l'Anoia*. Barcelona: Horsori. Accessible a:

[www.gela.cat/lib/exe/fetch.php?id=publicacions\\_del\\_gela&cache=cache&media=ca38.pdf](http://www.gela.cat/lib/exe/fetch.php?id=publicacions_del_gela&cache=cache&media=ca38.pdf)

- Conesa, Alba; Ibarz, Rosa (2015): «El Consorci per a la Normalització Lingüística: “25 anys fent bategar el català”». *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística* 56 (70-78). Accessible a: <http://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/297145>
- Conill, Josep J. (2007): *Del conflicte lingüístic a l'autogestió: materials per a una sociolingüística de la complexitat*. Barcelona: IEC
- (2016): «Una llengua sense escola». *La Veu del País Valencià*. Accessible a: <http://opinions.laveupv.com/josep-conill/blog/6466/ii-una-llengua-sense-escola>
- Conill, Josep J.; Querol, Vicent (2006): «El futur del valencià: un dilema (també castellonenc». Dins *Castelló... sostenible?* Castelló de la Plana: Associació Cultural Colla Rebombori (71-80). Accessible a: [http://www.josepconill.cat/images/stories/informacio/2\\_la\\_ideologia\\_castellonenca/el\\_futur\\_del\\_valencia.pdf](http://www.josepconill.cat/images/stories/informacio/2_la_ideologia_castellonenca/el_futur_del_valencia.pdf)
- Conill, Josep J.; Salomé, Anna (2013): «Una llengua en estat d'excepció: dades, discursos i perspectives de futur al voltant de la substitució lingüística a Castelló de la Plana». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 23 (235-268). Accessible a: <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/83147/82854>
- Consell Social de la Llengua Catalana (2009): *Recomanacions al Govern de la Generalitat de Catalunya pel que fa a polítiques de foment del català entre la joventut*. Accessible a: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11478/1/CONSELL%20SOCIAL%20DE%20LA%20LLENGUA%20CATALANA%20-%20POL%20C3%8DTICA%20LING%20C3%9C%20C3%8DSTICA%20PER%20ALS%20JOVES.pdf>
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014): *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya (2013)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Departament d'Ensenyament. Accessible a: [http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell\\_superior\\_d\\_avalua/pdf\\_i\\_altres/static\\_file/informes-19.pdf](http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/informes-19.pdf)
- Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, Generalitat Valenciana (2016): «Un conveni acosta la llengua i la cultura romanesa fins a prop de 3.000 xiquets romanesos de Castelló». Accessible a: [http://www.ceice.gva.es/ca/inicio/area\\_de\\_prensa/not\\_detalle\\_area\\_prensa?id=665099](http://www.ceice.gva.es/ca/inicio/area_de_prensa/not_detalle_area_prensa?id=665099)
- Cooper, Robert L. (1989): *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press
- Corbeil, Jean-Claude (1980): *L'aménagement linguistique du Québec*. Montréal: Guérin
- Corona, Víctor (2012): *Globalización, identidades y escuela: lo latino en Barcelona*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Accessible a: <http://grupsderecerca.uab.cat/greip/sites/grupsderecerca.uab.cat/greip/files/TESICORONA2012.pdf>
- Corona, Víctor; Bermell, Òscar (2008): «Experiencias de socialización de chicos y chicas de familias ecuatorianas: ¿dónde comienza el viaje?». *Treballs no presentats*, Fundació Jaume Bofill, núm. 1575. Accessible a: <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/1575.pdf>

- Corona, Víctor; Nussbaum, Luci; Unamuno, Virginia (2013): «The emergence of new linguistic repertoires among Barcelona's youth of Latin American origin». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16(2) (182-194)
- Cortès-Colomé, Montserrat; Barriera, Mònica; Comellas, Pere (2016): «Changes in immigrant individuals' language attitudes through contact with Catalan: the mirror effect». *Language Awareness* 2016 (1-18)
- Coulmas, Florian (2013): *Sociolinguistics. The Study of Speakers' Choices*. Cambridge: Cambridge University Press
- Coupland, Nikolas (2007): *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- (2010): «Accommodation theory». Dins Jaspers, Jürgen; Östman, Jan-Ola; Verschueren, Jef (ed.): *Society and Language Use*. Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins (21-27)
- Creese, Angela; Bhatt, Arvind; Bhojani, Nirmala; Martin, Peter (2006): «Multicultural, Heritage and Learner Identities in Complementary Schools». *Language and Education* 20(1) (23-43)
- Creswell, John W. (2008): *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 3a edició. Los Angeles, Londres, Nova Delhi, Singapur: SAGE
- Cucó, Alfons (2002): *Roig i blau. La transició democràtica valenciana*. València: Tàndem
- Curdts-Christiansen, Xiao Lan (2013): «Family language policy: Sociopolitical reality versus linguistic continuity». *Language Policy* 12(1) (1-6)
- De Fina, Anna (2003): *Identity in Narrative: A Study of Immigrant Discourse*. Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins Publishing
- (2006): «Group identity, narrative and self-representations». Dins De Fina, Anna; Schiffrin, Deborah; Bamberg, Michael (ed.): *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press (351-375)
- Díez, Ismael (1995): *Avaluació de l'experiència de l'ús del valencià com llengua d'ensenyament a l'Educació General Bàsica*. Tesi doctoral. València: Universitat de València
- Dijk, Teun A. Van (1998): *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. Londres/Thousand Oaks/Nova Delhi: SAGE
- Direcció General de Política Lingüística, Generalitat de Catalunya (2015): *Anàlisi de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013. Resum dels factors clau*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, Direcció General de Política Lingüística. Accessible a: [http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/btpl/arxiu/15\\_EUL\\_P2013\\_factors\\_clau.pdf](http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/btpl/arxiu/15_EUL_P2013_factors_clau.pdf)
- Direcció General de Política Lingüística, Generalitat de Catalunya (2016): *Informe de política lingüística 2015*. Barcelona: Direcció General de Política Lingüística, Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya. Accessible a: <http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/informepl/arxiu/IPL-2015.pdf>
- Domènech, Jordi (2011): «L'ús del català a les Corts Valencianes. Tria de llengua i de registre dels diputats valencians». *Revista de Llengua i Dret* 55 (105-22). Accessible a: <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/2379>



- Domingo, Andreu; Vidal-Coso, Elena; Serra, Joana (2012): «Apunts sobre sistemes migratoris i llengua als territoris de parla catalana». *Treballs de la Societat Catalana de Geografia* 73 (145-166). Accessible a: <http://revistes.iec.cat/index.php/TSCG/article/view/63652/63576>
- Doran, Meredith (2004): «Negotiating Between Bourge and Racaille: Verlan as Youth Identity Practice in Suburban Paris». A Pavlenko, Aneta; Blackledge, Adrian (ed.): *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters (93-124)
- Duchêne, Alexandre; Heller, Monica (ed.) (2012): *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. Londres/Nova York: Routledge
- Duranti, Alessandro; Ochs, Elinor; Schieffelin, Bambi B. (ed.) (2011): *The Handbook of Language Socialization*. Oxford: Blackwell
- Eagleton, Terry (1991): *Ideology. An Introduction*. Londres/Nova York: Verso
- Eckert, Penelope (1989): *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. Nova York: Teachers College Press
- (1998): «Age as a Sociolinguistic Variable». Dins Coulmas, Florian (ed.): *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell (151-167)
- (2016): «Variation, meaning and social change». Dins Coupland, Nikolas (ed.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press (68-85)
- Eckert, Penelope; Rickford, John R. (ed.) (2001): *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Edwards, John (2010): *Minority Languages and Group Identity. Cases and Categories*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Elzo, Javier (2000): *El silencio de los adolescentes: Lo que no cuentan a sus padres*. Madrid: Temas de hoy
- Escola Valenciana (2014): «Unitats educatives en valencià per comarques, poblacions i centres que desapareixen per al curs 2014/2015». Accessible a: [https://www.escolavalenciana.com/arxiu/upload/unitats/informe\\_definitiu\\_arranjament\\_2014\\_2015\\_def.pdf](https://www.escolavalenciana.com/arxiu/upload/unitats/informe_definitiu_arranjament_2014_2015_def.pdf)
- (2015): «L'escola que volem. Una escola valenciana per al segle XXI». Accessible a: [https://www.escolavalenciana.com/arxiu/upload/modelescolaquevolem/1\\_escola\\_que\\_volem.pdf](https://www.escolavalenciana.com/arxiu/upload/modelescolaquevolem/1_escola_que_volem.pdf)
- España, Albert; Rosés, Mireia (2002): *Osona i la immigració: estudi diagnòstic i línies estratègiques de futur*. Associació Antoni Soler i Trias. Accessible a: <https://www.ccosona.cat/pdf/acollida-integracio/osona.pdf>
- Eusko Jaurlaritz; Soziolinguistika Klusterra (2013): *Comportamiento lingüístico del alumnado. Proyecto ARRUE 2011. Resultados de la investigación. Contribución de los expertos*. Vitòria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Accessible a: [http://www.ogasun.ejgv.euskadi.eus/r51-catpub/es/k75aWebPublicacionesWar/k75aObtenerPublicacionDigitalServlet?R01HNoPortal=true&N\\_LIBR=051533&N\\_EDIC=0001&C\\_IDIOM=es&FORMATO=.pdf](http://www.ogasun.ejgv.euskadi.eus/r51-catpub/es/k75aWebPublicacionesWar/k75aObtenerPublicacionDigitalServlet?R01HNoPortal=true&N_LIBR=051533&N_EDIC=0001&C_IDIOM=es&FORMATO=.pdf)
- Extra, Guus; Yağmur, Kutlay (ed.) (2004): *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters
- (2012): *Language Rich Europe. Tendències de les polítiques i pràctiques relatives al multilingüisme a Europa*. Cambridge: Cambridge University Press. Accessible a:

[http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/LRE\\_Catalan\\_LRE\\_%E2%80%9393\\_Tende%CC%80ncies\\_de\\_les\\_poli%CC%81tiques\\_relatives\\_al\\_multilingu%CC%88isme\\_a\\_Europa.pdf](http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/LRE_Catalan_LRE_%E2%80%9393_Tende%CC%80ncies_de_les_poli%CC%81tiques_relatives_al_multilingu%CC%88isme_a_Europa.pdf)

- Fabà, Albert (2005): «Llengua inicial i llengua d'identificació». Dins Torres, Joaquim (ed.): *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003. Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle XXI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Secretaria de Política Lingüística (55-79). Accessible a: <http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Publicacions/Publicacions%20en%20linea/Arxius/EstadisticaUsosLingCat2003.pdf>
- (2010): «Llengua inicial i llengua d'identificació dels nats a l'estranger, a Catalunya». *Llengua, Societat i Comunicació* 8 (63-71). Accessible a: <http://www.ub.edu/cusc/revista/lsc/hemeroteca/numero8/articulos/faba.pdf>
- Fabà, Albert; Montoya, Brauli (2012): «La transmissió lingüística intergeneracional del català al País Valencià. Una perspectiva territorial». *Caplletra. Revista Internacional de Filologia* 53 (211-231). Accessible a: <http://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/267984/363357>
- Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press
- (2003): *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Londres/Nova York: Routledge
- Ferguson, Charles A. (1959): «Diglossia». *Word* 15(2) (325-340)
- Ferrando, Antoni; Nicolàs, Miquel (2005): *Història de la llengua catalana*. Barcelona: UOC/Pòrtic
- Ferrando, Aureli; Prats, Joaquim; Sorribes, Marisol; Arjona, Isabel (1989): «L'ús del valencià i les actituds lingüístiques dels alumnes de BUP i COU de la ciutat de Castelló de la Plana». Dins *Miscel·lània 89*. València: Generalitat Valenciana (7-45)
- Ferrer i Gironès, Francesc (1985): *La persecució política de la llengua catalana*. Barcelona: Edicions 62
- Fishman, Joshua A. (1966): *Language loyalty in the United States: the maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups*. The Hague: Mouton
- (1967): «Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism». *Journal of Social Issues* 23(2) (29-38)
- (1972): *The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers
- (1991): *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters
- (ed.) (2001): *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters
- Flor, Vicent (2011): *Noves glòries a Epanya. Anticatalanisme i identitat valenciana*. Catarroja: Afers
- Flores, Nelson; Rosa, Jonathan (2015): «Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education». *Harvard Educational Review* 85(2) (149-171)
- Flors, Borja; Climent, Vicent (ed.) (2013): *Adén, RTVV: crònica del penúltim fracàs de la societat valenciana*. València: Universitat de València

- Flors-Mas, Avel·lí (2011): *Les ideologies lingüístiques dels joves de 4t d'ESO de Mataró (curs 2010-2011)*. Treball final del màster en Estudis Avançats i Aplicats en Llengua i Literatura Catalanes. Barcelona: Universitat de Barcelona
- (2015a): «Els condicionants de les tries lingüístiques en la transició educativa. Una aproximació discursiva». Comunicació al *15th International Colloquium of the North American Catalan Society*. Barcelona, 29-30 de juny i 1 de juliol de 2015. Accessible a: [https://www.academia.edu/14203855/Els\\_condicionants\\_de\\_les\\_tries\\_ling%C3%BC%C3%ADstiques\\_en\\_la\\_transici%C3%B3\\_educativa.\\_Una\\_aproximaci%C3%B3\\_discursiva](https://www.academia.edu/14203855/Els_condicionants_de_les_tries_ling%C3%BC%C3%ADstiques_en_la_transici%C3%B3_educativa._Una_aproximaci%C3%B3_discursiva)
- (2015b): «From soft promotion to defencelessness? Sociolinguistic effects of changing language policies in Valencia». Comunicació al *Workshop «Recent developments regarding the legal protection of minoritized languages: different European perspectives»*. Xarxa Mercator i CUSC-UB. Barcelona, 8 i 9 d'abril de 2015, Universitat de Barcelona. Accessible a: [https://www.academia.edu/14203855/Els\\_condicionants\\_de\\_les\\_tries\\_ling%C3%BC%C3%ADstiques\\_en\\_la\\_transici%C3%B3\\_educativa.\\_Una\\_aproximaci%C3%B3\\_discursiva](https://www.academia.edu/14203855/Els_condicionants_de_les_tries_ling%C3%BC%C3%ADstiques_en_la_transici%C3%B3_educativa._Una_aproximaci%C3%B3_discursiva)
- (2016a): «Joves i llengües a Catalunya. Un estat de la qüestió». *Linguapax Review* 2015. The role of youth in language revitalisation/El paper dels joves en la revitalització lingüística (11-29). Accessible a: <http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2016/01/LinguapaxReview2015.pdf#page=12>
- (2016b): «Més enllà del disseny: l'impacte de les pràctiques lingüístiques a l'aula en el desplegament del “model de línies” al País Valencià». *Blog de la Revista de Llengua i Dret*. Accessible a: <https://eapc-rld.blog.gencat.cat/2016/06/09/mes-enlla-del-disseny-impacte-de-les-practiques-linguistiques-a-laula-en-el-desplegament-del-model-de-linies-al-pais-valencia-avel%C2%B7li-flors-mas/>
- Flors-Mas, Avel·lí; Vila, F. Xavier (2014): «Justificant les preferències. Com argumenten les opcions lingüístiques els adolescents catalans». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 24 (173-199). Accessible a: [http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/67059/pdf\\_598](http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/67059/pdf_598)
- Fontana, Josep (2014): *La formació d'una identitat. Una història de Catalunya*. Vic: Eumo Editorial
- Forner, Enric (2009): «La transmissió de la llengua entre generacions a Castelló de la Plana». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 20 (357-382). Accessible a: <http://raco.cat/index.php/TSC/article/view/229950/311995>
- Frekko, Susan E. (2009a): «“Normal” in Catalonia: Standard language, enregisterment and the imagination of a national public». *Language in Society* 38 (71-93)
- (2009b): «Social class, linguistic normativity and the authority of the “native Catalan speaker” in Barcelona». Dins Doerr, Neriko Musha (ed.): *The Native Speaker Concept. Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*. Berlín/Nova York: De Gruyter Mouton (161-184)
- (2013): «Legitimacy and social class in Catalan language education for adults». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16(2) (164-176)
- Friedman, Debra (2011): «Language socialisation and language revitalisation». Dins Duranti, Alessandro; Ochs, Elinor; Schieffelin, Bambi B. (ed.): *The Handbook of Language Socialization*. Oxford: Blackwell (631-647)

- Fuenmayor, Amadeo; Granell, Rafael; Villareal, Enrique (2003): «Determinantes de la elección de centro educativo por parte de los padres». *Estudios de Economía Aplicada* 21(2) (377-389)
- Fuster, Joan (1962): *Nosaltres, els valencians*. Barcelona: Edicions 62
- Gal, Susan (1989): «Language and Political Economy». *Annual Review of Anthropology* 18 (345-367)
- (2016): «Sociolinguistic differentiation». Dins Coupland, Nikolas (ed.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press (113-135)
- Gal, Susan; Woolard, Kathryn A. (ed.) (2001): *Languages and Publics. The Making of Authority*. Manchester, UK/Northampton MA: St. Jerome Publishing
- Galindo, Mireia (2006): *Les llengües a l'hora del pati. Usos lingüístics en les converses dels infants de Primària a Catalunya*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Accessible a: [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1681/MGS\\_TESI.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1681/MGS_TESI.pdf?sequence=1)
- Galindo, Mireia; Vila, F. Xavier (2009): «Els factors explicatius dels usos lingüístics informals entre l'alumnat català: llengua inicial, xarxes socials, competència i llengua vehicular d'ensenyament.» *Noves SL. Revista de sociolingüística*, Hivern 2009 (1-15). Accessible a: [http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm09hivern/docs/Galindo\\_vila.pdf](http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm09hivern/docs/Galindo_vila.pdf)
- García, Ofelia (1998): «Bilingual Education». Dins Coulmas, Florian (ed.): *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell (405-420)
- Garrett, Paul B. (2007): «Language socialization and the (re)production of bilingual subjectivities». Dins Heller, Monica (ed.): *Bilingualism: A Social Approach*. Nova York: Palgrave Macmillan (233-256)
- Garrett, Paul B.; Baquedano-López, Patricia (2002): «Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change». *Annual Review of Anthropology* 31 (339-361)
- Garrido, Maria Rosa (2010): «Tensions ideològiques sobre “la llengua d'acollida” en un projecte residencial per a migrants». *Llengua, Societat i Comunicació* 8 (19-26). Accessible a: <http://www.ub.edu/cusc/revista/lsc/hemeroteca/numero8/articles/garrido.pdf>
- (2013): «La gestió del multilingüisme en els serveis d'acollida de les ONG: un estudi de cas». Dins Vila, F. Xavier; Salvat, Eulàlia (ed.): *Noves immigracions i llengües. Actes del 18è Col·loqui Lingüístic de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Agrupació d'Editors i Autors Universitaris i Universitat de Barcelona (97-118). Accessible a: <https://fxvila.files.wordpress.com/2008/03/volum-club-18-enviat-5.pdf>
- Giddens, Anthony (1984): *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press
- Gifreu, Josep (2011): «Language Policies in the Public Media and the Promotion of Catalan in the Private Media, Arts and Information Technologies». Dins Strubell, Miquel; Boix-Fuster, Emili (ed.): *Democratic Policies for Language Revitalisation: The Case of Catalan*. Nova York: Palgrave Macmillan (182-200)
- Giles, Howard; Bouhris, Richard; Taylor, Donald M. (1977): «Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations». Dins Giles, Howard (ed.): *Language, ethnicity, and intergroup relations*. Londres: Academic Press (307-348)
- Giles, Howard; Coupland, Nikolas; Coupland, Justine (ed.) (1991): *Contexts of Accommodation*. Cambridge: Cambridge University Press

- Gimeno, Celestí; Bernat, Joan Serafí (2006): «Iguals però menys: la colònia romanesa a Castelló». Dins Bernat, Joan Serafí; Gimeno, Celestí (ed.): *Migración e interculturalidad. De lo global a lo local*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I (169-217)
- Giner, Salvador; Flaquer, Lluís; Homs, Oriol; Sarasa, Sebastià (1998): «La societat catalana a la cruïlla». Dins Giner, Salvador (dir.): *La societat catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Institut d'Estadística de Catalunya (23-39)
- Gobo, Giampietro (2007): «Sampling, representativeness and generalizability». Dins Seale, Clive; Gobo, Giampietro; Gubrium, Jaber; Silverman, David (ed.): *Qualitative Research Practice. Concise Paperback Edition*. 2a edició. Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi, Singapur: SAGE (405-426)
- Goffman, Erving (1956): *The presentation of self in everyday life*. Edimburg: Universitat d'Edimburg
- (1967): «On Face-work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction». Dins *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Garden City, NY: Anchor Books (5-45)
- (1981): «Footing». Dins *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press (124-159)
- (1983): «The Interaction Order». *American Sociological Review* 48 (1-17)
- (1986 [1963]): *Stigma. Notes on the management of spoiled identities*. Londres: Penguin
- González, Isaac (2013): «Capítol 1: Llengua i edat». Dins Solé, Joan (coord.): *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008: anàlisi*. Volum II. Els factors clau de les llengües a Catalunya: edat, ocupació, classe social, lloc de naixement, territori i aprenentatge de català. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, Direcció General de Política Lingüística (24-42). Accessible a: [http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/btpl/arxiu/9\\_eulp\\_2008.pdf](http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/btpl/arxiu/9_eulp_2008.pdf)
- González, Isaac; Benito, Ricard (2009): «Intensitat i caracterització de la segregació a l'escola catalana en clau lingüística». *Noves SL. Revista de sociolingüística*, Hivern 2009 (1-12). Accessible a: [http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm09hivern/docs/Benito\\_Isaac.pdf](http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm09hivern/docs/Benito_Isaac.pdf)
- González, Isaac; Pujolar, Joan; Font, Anna; Martínez, Roger (2014): *Llengua i joves. Usos i percepcions lingüístics de la joventut catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família, Direcció General de Joventut. Accessible a: [http://benestar.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/publicacions/col\\_estudis/estudis30.pdf](http://benestar.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/publicacions/col_estudis/estudis30.pdf)
- Goodwin, Marjorie H.; Kyratzis, Amy (2011): «Peer Language Socialization». Dins Duranti, Alessandro; Ochs, Elinor; Schieffelin, Bambi B. (ed.): *The Handbook of Language Socialization*. Oxford: Blackwell (365-390)
- Guanyabens, Nicolau (1993): «1962-1992, 30 anys d'una ciutat. El factor demogràfic». *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria* 47 (5-11). Accessible a: <http://www.raco.cat/index.php/FullsMASMM/article/view/115964/146566>
- Gumperz, John J. (1964): «Linguistic and Social Interaction in Two Communities». *American Anthropologist* 66(6) (137-153)
- (1982a): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press
- (ed.) (1982b): *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press



- Gumperz, John J.; Cook-Gumperz, Jenny (1982): «Introduction: language and the communication of social identity». Dins Gumperz, John J. (ed.): *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press (1-21)
- Hanks, William F. (2005): «Pierre Bourdieu and the Practices of Language». *Annual Review of Anthropology* 34(1) (67-83)
- Harris, Judith Rich (1995): «Where Is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development». *Psychological Review* 102(3) (458-489)
- Haugen, Einar (1983): «The implementation of corpus planning: theory and practice». Dins Cobarrubias, Juan; Fishman, Joshua A. (ed.): *Progress in Language Planning: International Perspectives*. Berlín: Mouton (269-289)
- Heller, Monica (1982): «Negotiations of language choice in Montreal». Dins Gumperz, John J. (ed.): *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press (108-118)
- (2001): «Critique and Sociolinguistic Analysis of Discourse». *Critique of Anthropology* 21(2) (117-141)
- (2003): «Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity». *Journal of Sociolinguistics* 7(4) (473-492)
- (2006): *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography*. Londres/Nova York: Continuum
- (2007): «Bilingualism as ideology and practice». Dins Heller, Monica (ed.): *Bilingualism: A Social Approach*. Nova York: Palgrave Macmillan (1-22)
- (2010): «The Commodification of Language». *Annual Review of Anthropology* 39 (101-114)
- (2014): «Gumperz and Social Justice». *Journal of Linguistic Anthropology* 23(3) (192-198)
- (ed.) (1988): *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlín/Nova York/Amsterdam: Mouton de Gruyter
- Heller, Monica; Martin-Jones, Marilyn (2001): «Introduction: Symbolic Domination, Education, and Linguistic Difference». Dins Heller, Monica; Martin-Jones, Marilyn (ed.): *Voices of authority: Education and linguistic*. Westport, CT: Ablex (1-28)
- Heller, Monica; Pavlenko, Aneta (2010): «Bilingualism and multilingualism». Dins Jaspers, Jürgen; Östman, Jan-Ola; Verschueren, Jef (ed.): *Society and Language Use*. Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins (71-83)
- Hernández i Dobon, Francesc J. (2016): *El tio Canya ha mort. Notes sobre la mecànica sociolingüística del valencià*. València: Fundació Nexe. Accessible a: <http://www.fundacionexe.org/documents/demos009.pdf>
- Hickey, Tina (2001): «Mixing Beginners and Native Speakers in Minority Language Immersion: Who is Immersing Whom?». *Canadian Modern Language Review* 57(3) (443-474)
- Hill, Jane H. (1998): «Language, Race, and White Public Space». *American Anthropologist* 100(3) (680-689)
- Houwer, Annick de (2007): «Parental language input patterns and children's bilingual use». *Applied Psycholinguistics* 28 (411-424)

- Hymes, Dell (1972): «Models of the interaction of language and social life». Dins Gumperz, John J.; Hymes, Dell (ed.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Nova York: Holt (35-71)
- Ibáñez, Dolores; Alegre, M. José; Morales, Joan; Marzal, Maite (2003): «La compensació educativa al Grau de Castelló». *Immersió lingüística. Revista d'ensenyament integrat de llengües i continguts* 6. L'educació i la immigració. Accessible a: [http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0091/e01a685b-a0cc-48bc-b002-052a8d9adcfcd/compensacio\\_educativa.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0091/e01a685b-a0cc-48bc-b002-052a8d9adcfcd/compensacio_educativa.pdf)
- Iglesias, Ana (2005): «A pervivència de ideologies e pràctiques monolingües en societats bilingües: o caso galego». Dins Rodríguez-Yáñez, Xoán Paulo; Lorenzo, Anxo M.; Ramallo, Fernando (ed.): *Bilingualism and Education. From the Family to the School*. Munic: Lincom Europa
- Institut d'Estadística de Catalunya (2015): *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, Direcció General de Política Lingüística i Institut d'Estadística de Catalunya. Accessible a: <http://www.idescat.cat/cat/idescat/publicacions/cataleg/pdfdocs/eulp2013.pdf>
- Irvine, Judith T. (1989): «When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy». *American Ethnologist* 16(2) (248-267)
- Irvine, Judith T.; Gal, Susan (2000): «Language Ideology and Linguistic Differentiation». Dins Kroskrity, Paul V. (ed.): *Regimes of Language. Ideologies, Politics and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press (35-84)
- Jaffe, Alexandra (2011): «Critical Perspectives on Language-in-Education Policy. The Corsican Example». Dins McCarty, Teresa L. (ed.): *Ethnography and Language Policy*. Nova York/Londres: Routledge (205-229)
- (2016): «Indexicality, stance and fields in sociolinguistics». Dins Coupland, Nikolas (ed.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press (86-112)
- Jaspers, Jürgen (2005): «Linguistic sabotage in a context of monolingualism and standardization». *Language & Communication* 25(3) (279-297)
- (2011): «Talking like a 'zerolingual': Ambiguous linguistic caricatures at an urban secondary school». *Journal of Pragmatics* 43(5) (1264-1278)
- Jones, Owen (2011): *Chavs. The Demonization of the Working Class*. Londres/Nova York: Verso
- Junyent, M. Carme (ed.) (2005): *Les llengües a Catalunya. Quantes llengües s'hi parlen?* Barcelona: Universitat de Barcelona/Octaedro
- (ed.) (2009): *Llengua i acollida*. Barcelona: Horsori
- Kanno, Yasuko; Norton, Bonny (2003): «Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction». *Journal of Language, Identity, and Education* 2(4) (241-49)
- King, Kendall A.; Fogle, Lyn; Logan-Terry, Aubrey (2008): «Family Language Policy». *Language and Linguistics Compass* 2(5) (907-922)
- Kloss, Heinz (1969): *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report*. Quebec: International Center for Research on Bilingualism
- Krzyżanowski, Michał (2008): «Analyzing Focus Group Discussion». Dins Wodak, Ruth; Krzyżanowski, Michał (ed.): *Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences*. Nova York: Palgrave Macmillan (162-181)

- Kulick, Don (1992): *Language Shift and Cultural Reproduction: Socialization, Self, and Syncretism in a Papua New Guinean Village*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kulick, Don; Schieffelin, Bambi B. (2004): «Language Socialization». Dins Duranti, Alessandro (ed.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell (349-368)
- Labov, William (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- (1984): «Field methods of the project on linguistic change and variation». Dins *Language in use: Readings in sociolinguistics*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall (28-53). Accessible a: [www.ling.upenn.edu/~wlabov/L470/Labov1984.pdf](http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/L470/Labov1984.pdf)
- Lafont, Robert (1979): «La diglossie en pays occitan, ou le réel occulté». Dins *Bildung und Ausbildung in der Romania*, 2. Munic: Fink (504-512)
- Lambert, Wallace E.; Hodgson, R.C.; Gardner, R.C.; Fillenbaum, S. (1960): «Evaluational reactions to spoken languages». *Journal of Abnormal and Social Psychology* 60(1) (44-51)
- Lamuela, Xavier (1994): *Estandardització i establiment de les llengües*. Barcelona: Edicions 62
- (2004): «Instal·lació o establiment? Encara sobre els objectius de la promoció lingüística». *Caplletra. Revista Internacional de Filologia* 37 (215-242)
- Lanza, Elizabeth; Svenzen, Bente Ailin (2007): «Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity». *International Journal of Bilingualism* 11(3) (275-300)
- Lapresta, Cecilio; Huguet, Àngel; Janés, Judit (2008): «Anàlisi discursiva de les actituds lingüístiques de l'alumnat nouvingut a Catalunya. Una aproximació qualitativa». Dins *Recerca i immigració I*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria per a la Immigració (133-152). Accessible a: [http://benestar.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/coleccions/ciutadania\\_i\\_immigracio/03recercaimmigracio08/2008Recercaimmigracio.pdf](http://benestar.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/coleccions/ciutadania_i_immigracio/03recercaimmigracio08/2008Recercaimmigracio.pdf)
- Lawson, Robert; Sayers, Dave (ed.) (2016): *Sociolinguistic Research: Application and Impact*. Nova York/Londres: Routledge
- Le Page, Robert B.; Tabouret-Keller, Andrée (1985): *Acts of Identity. Creole-based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Leeuwen, Theo van (2008): *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press
- Leung, Constant; Harris, Roxy; Rampton, Ben (1997): «The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities». *TESOL Quarterly* 31(3) (543-560)
- López, Bernat (2016): «Els mitjans de comunicació i les indústries culturals». Dins *IX Informe sobre la situació de la llengua catalana (2015)*. Barcelona: Observatori de la Llengua Catalana (130-142). Accessible a: <http://blogs.iec.cat/cruscat/wp-content/uploads/sites/15/2016/11/informe2015.pdf>
- López Varona, José A. (dir.) (2000): *Rendiment acadèmic dels alumnes de 4t curs de l'ESO. Any 2000*. València: Institut Valencià d'Avaluació i Qualitat Educativa. Accessible a: [http://www.cece.gva.es/eva/docs/calidad/publicaciones/val/cd/iframe\\_v.html](http://www.cece.gva.es/eva/docs/calidad/publicaciones/val/cd/iframe_v.html)
- Lucca, Lucia di; Masiero, Giovanna; Pallotti, Gabriele (2008): «Language Socialisation and Language Shift in the 1b Generation: A Study of Moroccan Adolescents in Italy». *International Journal of Multilingualism* 5(1) (53-72)



- Manheim, Jarol B.; Rich, Richard C. (1988): *Análisis político empírico. Métodos de investigación en ciencia política*. Madrid: Alianza Editorial
- Marí, Isidor (1995): «Algunes distincions objectives essencials per a l'aplicació igualitària dels drets lingüístics». Dins *Drets lingüístics i drets culturals a les regions d'Europa: Actes del Simposi Internacional*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura (42-51)
- (2011): «Policies Governing the Use of Languages in Relations between the Authorities and the Public». Dins Strubell, Miquel; Boix-Fuster, Emili (ed.): *Democratic Policies for Language Revitalisation: The Case of Catalan*. Nova York: Palgrave Macmillan (84-118)
- Marí-Klose, Pau; Marí-Klose, Marga; Granados, Francisco J.; Gómez-Granell, Carme; Martínez, Àngel (2009): *Informe de la Inclusió Social a Espanya 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Accessible a: [http://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2016/08/2009\\_inclusio-social\\_publicacio\\_cat.pdf](http://institutinfancia.cat/wp-content/uploads/2016/08/2009_inclusio-social_publicacio_cat.pdf)
- Marqués, Josep V. (1974): *País perplex. Notes sobre la ideologia valenciana*. València: 3i4
- Martín Rojo, Luisa (2010): *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlín/Nova York: De Gruyter Mouton
- (2013): «From multilingual practices to social processes. The understanding of linguistic 'respect' in contact zones». Dins Saint Georges, Ingrid de; Weber, Jean-Jacques (ed.): *Multilingualism and Multimodality Current Challenges for Educational Studies*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers (33-58)
- (2015): «The Social Construction of Inequality in and through Interaction in Multilingual Classrooms». Dins Markee, Numa (ed.): *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Malden/Oxford: Wiley-Blackwell (490-505)
- Martínez de Luna, Iñaki (2012): «Análisis contextual de la revitalización del euskera en el ámbito familiar». *Caplletra. Revista Internacional de Filología* 53 (117-147)
- Martínez, Roger (2008): «Els adjectius "catalufo" i "cholo" com a produccions culturals». *Noves SL. Revista de sociolingüística*, Hivern 2008 (1-9). Accessible a: <http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm08hivern/docs/martinez.pdf>
- Martínez, Roger; Pujolar, Joan; González, Isaac; Font, Anna (2012): «El poder de la normalitat: Sobre els joves i la llengua a Catalunya». *Journal of Catalan Studies* 15 (1-28)
- Martin-Jones, Marilyn (2007): «Bilingualism, education and the regulation of access to language resources». Dins Heller, Monica (ed.): *Bilingualism: A Social Approach*. Nova York: Palgrave Macmillan (161-182)
- Marvasti, Amir B. (2004): *Qualitative Research in Sociology. An Introduction*. Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi: SAGE
- Mas, Antoni; Montoya, Brauli (2012): «Language teaching and family linguistic transmission: two correlative factors in the Valencian Region (Catalan vs. Spanish)?» *Sociolinguistic Studies* 6(1) (45-63)
- Mas, Josep À.; Mestre, Eva M (2013): «La política lingüística en les eleccions valencianes de 2011». *Revista de Llengua i Dret* 60 (125-153). Accessible a: <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/10.2436-20.8030.02.33/n60-mas-mestre-ca.pdf>
- Mason, Jennifer (1996): *Qualitative Researching*. Londres/Thousand Oaks/Nova Delhi: SAGE

- McAndrew, Marie (2013): *Fragile Majorities and Education. Belgium, Catalonia, North Ireland and Quebec*. Mont-real: McGill-Queen's University Press
- McCarty, Teresa L. (2011): «Introducing Ethnography and Language Policy». Dins McCarty, Teresa L. (ed.): *Ethnography and Language Policy*. Nova York/Londres: Routledge (1-28)
- McDonogh, Gary W. (1989): *Las buenas familias de Barcelona: historia social de poder en la época industrial*. Barcelona: Omega
- McEwan-Fujita, Emily (2010): «Ideology, affect, and socialization in language shift and revitalization: The experiences of adults learning Gaelic in the Western Isles of Scotland». *Language in Society* 39(1) (27-64)
- Meeuwis, Michael; Blommaert, Jan (1994): «The “Markedness Model” and the absence of society: Remarks on codeswitching». *Multilingua* 13(4) (387-423)
- Milian, Antoni (1984): «De la separació a la conjunció lingüística a l'ensenyament: el títol II de la Llei 7/1983, de 18 d'abril». *Revista de Llengua i Dret* 3 (33-41). Accessible a: <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/1384/n3-milian-ca.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013): *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Accessible a: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/16066/19/1>
- (2015): «Las cifras de la educación en España». Accessible a: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>
- Montoya, Brauli (1996): *Alacant: la llengua interrompuda*. València: Denes
- (2002): «Un capítol de la repressió sobre el català en la instrucció escolar: la Carta Orden rebuda a Oriola el 1787». Dins *Estudis de llengua i literatura catalanes/XLV. Miscel·lània Joan Veny*, 1. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat (237-277)
- (2008): «La transmissió familiar del valencià». Dins *Llibre blanc de l'ús del valencià. Volum II: Iniciatives per al foment del valencià*, 149-67. València: AVL. Accessible a: [http://www.avl.gva.es/data/colleccions/Col·lecci---Recerca-/Llibre-blanc-de-l-s-del-valenci---II--br-Iniciatives-per-al-foment-del-valenci-/contentDocument/Recerca\\_09.pdf#page=149](http://www.avl.gva.es/data/colleccions/Col·lecci---Recerca-/Llibre-blanc-de-l-s-del-valenci---II--br-Iniciatives-per-al-foment-del-valenci-/contentDocument/Recerca_09.pdf#page=149)
- (2009): «La legitimació possible al País Valencià». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 20 (211-227). Accessible a: <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/5777/45162>
- Montoya, Brauli; Mas, Antoni (2011): *La transmissió familiar del valencià*. València: AVL
- Montoya, Brauli; Vila, F. Xavier; Gomàriz, Eva (ed.) (2010): *La revernacularització del valencià a la ciutat d'Alacant. Actes de la Jornada d'estudi i debat «Llengua, educació i revernacularització: el valencià a la ciutat d'Alacant», Alacant, 9 i 10 de març de 2007*. Barcelona: IEC
- Moreno, Amparo (2006): *L'adolescència*. Barcelona: UOC
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2008): *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Ediciones Península
- (2015): *L'imperi de la llengua comuna. Guia de l'imperialisme lingüístic espanyol*. Argentina: Voliana Edicions

- Myers-Scotton, Carol (1983): «The negotiation of identities in conversation: a theory of markedness and code choice». *International Journal of the Sociology of Language* 44 (115-136)
- (1993): *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press
- (1998): «A Theoretical Introduction to the Markedness Model». Dins Myers-Scotton, Carol (ed.): *Codes and Consequences: Choosing Linguistic Varieties*. Nova York/Oxford: Oxford University Press (18-38)
- Nelde, Peter; Strubell, Miquel; Williams, Glyn (1996): *Euromosaic. The production and reproduction of the minority language groups in the European Union*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Accessible a: <http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/euromosaic1.pdf>
- Newman, Michael; Patiño-Santos, Adriana; Trenchs-Parera, Mireia (2013): «Linguistic reception of Latin American students in Catalonia and their responses to educational language policies». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (2) (195-209)
- Newman, Michael; Trenchs-Parera, Mireia (2015): «Language Policies, Ideologies and Attitudes in Catalonia. Part 1: Reversing Language Shift in the Twentieth Century». *Language and Linguistics Compass* 9(7) (285-294)
- 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)
- Nicolàs, Miquel (2004): «De la identitat del poder al poder de la identitat: algunes consideracions sobre la situació de la llengua catalana al País Valencià». *Revista Catalana de Sociologia* 20 (63-83). Accessible a: <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000023/00000028.pdf>
- Ninyoles, Rafael L. (1969): *Conflicte lingüístic valencià: substitució lingüística i ideologies diglòssiques*. València: 3i4
- (1976): *Bases per a una política lingüística democràtica a l'Estat espanyol*. València: Eliseu Climent
- (1997 [1971]): *Idioma i prejudici*. València: 3i4
- Norton, Bonny (2013): *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol: Multilingual Matters
- Norton Peirce, Bonny (1995): «Social Identity, Investment, and Language Learning». *TESOL Quarterly* 29(1) (9-31)
- Ó Riagáin, Pádraig (2010): «La immersió lingüística i les polítiques de revitalització de la llengua: actituds públiques i efectivitat de l'escola a Irlanda». Dins Montoya, Brauli; Vila, F. Xavier; Gomàriz, Eva (ed.) (2010): *La revernacularització del valencià a la ciutat d'Alacant. Actes de la Jornada d'estudi i debat «Llengua, educació i revernacularització: el valencià a la ciutat d'Alacant», Alacant, 9 i 10 de març de 2007*. Barcelona: IEC (15-22)
- Oberhuber, Florian; Krzyżanowski, Michał (2008): «Discourse Analysis and Ethnography». Dins Wodak, Ruth; Krzyżanowski, Michał (ed.): *Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences*. Nova York: Palgrave Macmillan (182-203)
- Oller, Judith (2013): «Variables que incideixen en el coneixement de català i castellà de l'alumnat estranger a Catalunya: un estudi amb alumnat de sisè de primària». Dins Vila, F. Xavier; Salvat, Eulàlia (ed.): *Noves immigracions i llengües. Actes del 18è Col·loqui Lingüístic*

- de la Universitat de Barcelona. Barcelona: Agrupació d'Editors i Autors Universitaris i Universitat de Barcelona (77-95). Accessible a: <https://fxvila.files.wordpress.com/2008/03/volum-club-18-enviat-5.pdf>
- Oller, Judith; 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 e Inmigración en red* 1 (10-24)
- (2010): «Effects of sociolinguistic environment and the length of residence on the linguistic performance in Catalan and Spanish of sixth grade immigrant pupils in Catalonia». *Sociolinguistic Studies* 4(1) (63-84)
- O'Rourke, Bernadette (2015): «Language Revitalisation Models in Minority Language Contexts. Tensions between Ideologies of Authenticity and Anonymity». *Anthropological Journal of European Cultures* 24(1) (63-82)
- O'Rourke, Bernadette; Pujolar, Joan (2013): «From native speakers to new speakers—problematizing nativeness in language revitalization contexts». *Histoire Épistémologie Langage* 35(2) (47-67)
- O'Rourke, Bernadette; Pujolar, Joan; Ramallo, Fernando (2015): «New speakers of European minority languages: the challenging opportunity». *International Journal of the Sociology of Language* 231 (1-20)
- O'Rourke, Bernadette; Ramallo, Fernando (2011): «The native-non-native dichotomy in minority language contexts. Comparisons between Irish and Galician». *Language Problems & Language Planning* 35(2) (139-159)
- (2015): «Neofalantes as an active minority: understanding language practices and motivations for change amongst new speakers of Galician». *International Journal of the Sociology of Language* 231 (147-165)
- Ortells, Vicent (dir.) (2004): *Atles de Castelló de la Plana*. Castelló de la Plana: Fundació Dávalos-Fletcher
- Ortells, Vicent (2005): «La indústria ceràmica a la Plana de Castelló. Tradició històrica i mundialització actual». *Treballs de la Societat Catalana de Geografia* 58 (35-66). Accessible a: <http://raco.cat/index.php/TreballsSCGeografia/article/view/157384/209276>
- Paolo, Antonio di; Raymond-Bara, Josep Lluís (2010): «Language knowledge and earnings in Catalonia». *Document de treball* 10.01 (1-29). Accessible a: <http://www.ecap.uab.es/RePEc/doc/wpdea1001.pdf>
- Parés, Betlem; Casas, Mariona (2007): «L'experiència del barri de L'Erm de Manlleu». *Ausa XXIII* (159. La immigració a Osona) (59-71). Accessible a: <http://www.raco.cat/index.php/Ausa/article/view/92566/117781>
- Parijs, Philippe van (2011): *Linguistic Justice for Europe and for the World*. Oxford/Nova York: Oxford University Press
- Pascual, Vicent (2011): *L'Escola Valenciana. Un model d'educació plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià*. València: Escola Valenciana–Federació d'Associacions per la Llengua. Accessible a: [http://www.iifv.ua.es/uem/Model\\_escola\\_plurilingue.pdf](http://www.iifv.ua.es/uem/Model_escola_plurilingue.pdf)
- Pascual, Vicent; Sala, Vicent (1991): *Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües*. València: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport
- (1996): «Escola i política lingüística al País Valencià». *Temps d'Educació* 16 (195-222). Accessible a: [www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/download/125648/262393](http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/download/125648/262393)

- Pavlenko, Aneta; Blackledge, Adrian (2004): «Introduction: New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts». Dins Pavlenko, Aneta; Blackledge, Adrian (ed.): *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* Clevedon: Multilingual Matters (1-33)
- Payrató, Lluís (2010): *Pragmàtica, discurs i llengua oral: introducció a l'anàlisi funcional de textos*. Barcelona: UOC
- Piella, Anna; Vera, Joan (2001): «Estratègies educatives amb escolars magribins a Manlleu. El coneixement del medi social de procedència i les possibilitats de col·laboració interescolar». *Scripta Nova. Revista electrònica de Geografia y Ciencias Sociales* V(94). Accessible a: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-48.htm>
- Piller, Ingrid (2002): «Passing for a native speaker: Identity and success in second language learning». *Journal of Sociolinguistics* 6(2) (179-206)
- Pitarch, Vicent (1984): *Reflexió crítica sobre la Llei d'ús i ensenyament del valencià*. València: 3i4
- (2003): «Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur». Dins Martines, Vicent (coord.): *Llengua, societat i ensenyament*. Vol. I. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. Accessible a: <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/LD84608001567583820.pdf>
- (ed.) (2008): *L'Escola valenciana a Castelló: El Rotgle i 25 anys de la Censal*. Castelló de la Plana: Escola Censal
- Pons, Eva (2011): «Els efectes de la STC 31/2010, de 28 de juny, sobre el règim lingüístic de l'Estatut d'autonomia de Catalunya». *Revista d'Estudis Autònoms i Federals* 12 (120-152). Accessible a: <http://www.raco.cat/index.php/REAF/article/download/250442/335144>
- (2013): «La llengua de l'ensenyament en la jurisprudència del Tribunal Constitucional i del Tribunal Suprem». Dins *Els drets lingüístics en el sistema educatiu. Els models de Catalunya i les Illes Balears*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Governació i Relacions Institucionals, Institut d'Estudis Autònoms (57-89). Accessible a: <http://www.uib.cat/catedra/camv/CDSIB/documents/dretslingedu2013.pdf>
- (2014): «La regulació lingüística de la LOMCE: i ara, la via legislativa». *Blog de la Revista de Llengua i Dret*. Accessible a: <https://eapc-rld.blog.gencat.cat/2014/03/13/la-regulacio-linguistica-de-la-lomce-i-ara-la-via-legislativa-eva-pons/>
- (2015): «The Position of Catalan in Higher Education in Catalonia». Dins Vila, F. Xavier; Bretxa, Vanessa (ed.): *Language Policy in Higher Education. The Case of Medium-sized Languages*. Bristol: Multilingual Matters (153-180)
- Portolés, Laura (2011): *A Multilingual Portrait of Language Attitudes in Higher Education*. Saarbrücken: Verlag Dr Müller
- (2015): *Multilingualism and Very Young Learners. An Analysis of Pragmatic Awareness and Language Attitudes*. Berlín/Nova York: De Gruyter Mouton
- Pradilla, Miquel Àngel (1999a): «El secessionisme lingüístic valencià». Dins Pradilla, Miquel Àngel (ed.): *La llengua catalana al tombant del mil·lenni*. Barcelona: Empúries (153-202)
- (1999b): «L'entrevista en la sociolingüística de la variació». Dins Boix, Emili; Alturo, Núria (ed.): *El contacte i la variació lingüística: descripció i metodologia*. Barcelona: PPU (207-238). Accessible a: <http://www.publicacions.ub.edu/ficha.aspx?cod=08376>
- (2001): «Qüestions lingüístico-identitàries a l'entorn del blaverisme». Dins , Toni (ed.): *Ideologia i conflicte lingüístic*. Alzira: Bromera (201-235)



- (2002): «La política lingüística contemporània al País Valencià». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 16 (101-119). Accessible a: <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/5675/10773>
- (2011): «La Catalanofonia. A community in search of linguistic normality». Dins Strubell, Miquel; Boix-Fuster, Emili (ed.): *Democratic Policies for Language Revitalisation: The Case of Catalan*. Nova York: Palgrave Macmillan (16-56)
- (2015): *La catalanofonia. Una comunitat del segle XXI a la recerca de la normalitat lingüística*. Barcelona: IEC
- (2016): «El model lingüístic educatiu a Catalunya. Crònica glotopolítica d'una involució». *Estudis romànics* 38 (295-310). Accessible a: <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000231/00000016.pdf>
- (coord.) (2012): «Secció monogràfica II. El català mola? Competències, representacions i usos de la llengua en l'àmbit juvenil». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 22 (75-230). Accessible a: <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/issue/view/4467/showToc>
- Prats, Joaquim (2003): «Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)». Dins Martines, Vicent (coord.): *Llengua, societat i ensenyament*. Vol. III. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana (181-207). Accessible a: <http://publicaciones.ua.es/filespublici/pdf/LD84608001729182275.pdf>
- Puchta, Claudia; Potter, Jonathan (1999): «Asking elaborate questions: Focus groups and the management of spontaneity». *Journal of Sociolinguistics* 3(3) (314-335)
- Pujolar, Joan (1993): «L'estudi de les normes d'ús des de l'Anàlisi Crítica del Discurs». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 11 (61-77). Accessible a: <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/5580/10678>
- (1995): «Immigration in Catalonia: the politics of sociolinguistic research». *Catalan Review* IX(2) (141-162)
- (1997): *De què vas, tio? Gènere i llengua en la cultura juvenil*. Barcelona: Empúries. Accessible a: [http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/7081/8/Dequevastio\\_preprint.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/7081/8/Dequevastio_preprint.pdf)
- (2001): *Gender, heteroglossia and power: A sociolinguistic study of youth culture*. Berlín: Walter de Gruyter
- (2007a): «African Women in Catalan Language Courses: Struggles over Class, Gender and Ethnicity in Advanced Liberalism». Dins McElhinny, Bonnie (ed.): *Words, Worlds and Material Girls: Language, Gender, Global Economies*. Berlín: De Gruyter Mouton (305-347)
- (2007b): «The future of Catalan: Language endangerment and nationalist discourses in Catalonia». Dins Duchêne, Alexandre; Heller, Monica (ed.): *Discourses of Endangerment. Ideology and Interests in the Defence of Languages*. Londres: Continuum (121-148)
- (2008): «Els joves, les llengües i les identitats». *Noves SL. Revista de sociolingüística*, Hivern 2008 (1-11). Accessible a: <http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm08hivern/docs/pujolar.pdf>
- (2010): «Immigration and language education in Catalonia: Between national and social agendas». *Linguistics and Education* 21 (229-243)

- Pujolar, Joan; González, Isaac (2013): «Linguistic “mudes” and the de-ethnicization of language choice in Catalonia». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16(2) (138-52)
- Pujolar, Joan; González, Isaac; Font, Anna; Martínez, Roger (2010): *Llengua i joves. Usos i percepcions lingüístics de la joventut catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria de Joventut. Accessible a: [http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/Publicacions/Col\\_Aportacions/aportacions43.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/Publicacions/Col_Aportacions/aportacions43.pdf)
- Pujolar, Joan; González, Isaac; Martínez, Roger (2010): «Les mudes lingüístiques dels joves catalans». *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística* 48 (65-75). Accessible a: <http://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/234257/316492>
- Pujolar, Joan; Puigdevall, Maite (2015): «Linguistic mudes: how to become a new speaker in Catalonia». *International Journal of the Sociology of Language* 231 (167-187)
- Purtí, Eulàlia (2006): «La Incorporació tardana de l'alumnat al·loglot: l'experiència dels primers programes adreçats als estudiants extracomunitaris a Catalunya». Dins Vila, F. Xavier; Boix-Fuster, Emili; Alturo, Núria (ed.): *Integrar, des de la fragilitat? Societats plurilingües davant els reptes de les immigracions multilingües: Suïssa, Brussel·les, Luxemburg, Quebec i Catalunya*. Barcelona: IEC (83-87). Accessible a: <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000046%5C00000057.pdf>
- Querol, Ernest (1989): «El procés de substitució lingüística: la comarca dels Ports com a exemple». Dins *Miscel·lània 89*. València: Generalitat Valenciana (85-196)
- (2000): *Els valencians i el valencià. Usos i representacions socials*. València: Denes
- Querol, Ernest; Domínguez, Manel; Ninyerola, Albert (en premsa): «Muer et remuer par ricochet: Devenir nouveau locuteur de catalan et d'espagnol au Pays Valencien par opposition à la langue transmise en famille». Dins *Actes del seminari «Nouveaux locuteurs dans l'Europe plurilingue du XXIe siècle. Enjeux, défis, richesses»*. Rennes: Presses Universitaires de Renne
- Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc van (1997): *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder
- Ramallo, Fernando (2012): «El gallego en la familia: entre la producción y la reproducción». *Caplletra. Revista Internacional de Filologia* 53 (167-191). Accessible a: [www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/viewFile/267980/363356](http://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/viewFile/267980/363356)
- Rambla, Francesc Xavier (1993): *Factors de la distribució territorial de l'ús del català a la conurbació de Barcelona*. Barcelona: Generalitat de Catalunya
- Rampton, Ben (1990): «Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance». *ELT Journal* 44(2) (97-101)
- (1995): «Language Crossing and the Problematisation of Ethnicity and Socialisation». *Pragmatics* 5(4). Accessible a: <http://journals.linguisticsociety.org/elanguage/pragmatics/article/view/474/0.html>
- (2008): «L'antiracisme quotidià en l'encreuament i l'estilització etnolingüística». *Noves SL. Revista de sociolingüística*, Hivern 2008 (1-6). Accessible a: [http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm08hivern/docs/c\\_rampton.pdf](http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm08hivern/docs/c_rampton.pdf)
- (2011): «From 'Multi-ethnic adolescent heteroglossia' to 'Contemporary urban vernaculars'». *Language & Communication* 31(4) (276-294)

- Rapley, Tim (2007): «Interviews». Dins Seale, Clive; Gobo, Giampietro; Gubrium, Jaber; Silverman, David (ed.): *Qualitative Research Practice. Concise Paperback Edition*. 2a edició. Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi, Singapur: SAGE (14-33)
- Ricento, Thomas (2008): «Researching historical perspectives on language, education, and ideology». Dins Hornberger, Nancy H. (ed.): *Encyclopedia of Language and Education*. Nova York: Springer (3246-3259)
- (ed.) (2006): *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell
- Ricento, Thomas; Hornberger, Nancy H. (1996): «Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional». *TESOL Quarterly* 30(3) (401-427)
- Riera, Elvira (2011): «La intervenció en les competències, els usos, les ideologies: d'«El català, cosa de tots» a «El català, llengua comuna»». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 21 (155-167). Accessible a: [http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/53857/pdf\\_124](http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/53857/pdf_124)
- Ros, Maria (1984): «Speech attitudes to speakers of language varieties in a bilingual situation». *International Journal of the Sociology of Language* 47 (73-90)
- Rosselló, Carles de (2003): «Catalan or Spanish? Language choice from home to school». Dins Sayahi, L. (ed.): *Selected proceedings of the first workshop on Spanish sociolinguistics*. Sommerville, MA: Cascadilla Proceedings Project (30-42)
- (2010): «“En quina llengua ens parlarem?”. Negociacions de codi en una aula de P3». *Revista de Llengua i Dret* 54 (277-295). Accessible a: <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/2353/n54-rosello-ca.pdf>
- Rosselló, Carles de; Ginebra, David (2014): «Tries lingüístiques: vuit anys després. L'evolució dels usos lingüístics des de P3 fins a 6è de primària». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 24 (267-280). Accessible a: [http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/67183/pdf\\_602](http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/67183/pdf_602)
- Sabaté, Maria (2009): «Ideologies on multilingual practices at a rural Catalan school». *Sociolinguistic Studies* 3(1) (37-60)
- Safont, Maria Pilar (2007): «Language Use and Language Attitudes in the Valencian Community». Dins Lasagabaster, David; Huguet, Àngel (ed.): *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters (90-113)
- (2015): «The promotion of multilingualism in a Catalan-speaking area. Familial challenges in the Valencian Community». Dins Jessner, Ulrike; Kramersch, Claire (ed.): *The Multilingual Challenge. Cross-disciplinary Perspectives*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton (39-59)
- Saldaña, Johnny (2009): *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Londres: SAGE
- Salicrú, Manel (1993): «El creixement urbà de Mataró (1962-1992)». *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria* 47 (12-20). Accessible a: <http://www.raco.cat/index.php/FullsMASMM/article/view/115965/146567>
- Sánchez, Cristina (2013): «Capítol 3: Llengua i posició de classe». Dins Solé, Joan (coord.): *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008: anàlisi*. Volum II. Els factors clau de les llengües a Catalunya: edat, ocupació, classe social, lloc de naixement, territori i aprenentatge de català. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, Direcció General de Política Lingüística (61-80). Accessible a:



[http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/btpl/arxiu/9\\_eulp\\_2008.pdf](http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/btpl/arxiu/9_eulp_2008.pdf)

- Sanchis Guarner, Manuel (1978): *El sector progressista de la Renaixença valenciana*. València: Universitat de València
- Sarrià, Xavier (2016): «La influència de l'escola i les cultures juvenils en la generació de l'ensenyament en valencià». *kult-ur* 3(6) (151-170). Accessible a: <http://www.e-revistetes.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/2183>
- Savage, Mike; Devine, Fiona; Cunningham, Niall; Taylor, Mark; Li, Yaojun; Hjellbrekke, Johs; Le Roux, Brigitte; Friedman, Sam; Miles, Andrew (2013): «A New Model of Social Class? Findings from the BBC's Great British Class Survey Experiment». *Sociology* 47(2) (219-250)
- Schieffelin, Bambi B.; Ochs, Elinor (1986): «Language Socialization». *Annual Review of Anthropology* 15 (163-191)
- Schieffelin, Bambi B.; Woolard, Kathryn A.; Kroskrity, Paul V. (ed.) (1998): *Language Ideologies. Practice and Theory*. Nova York/Oxford: Oxford University Press
- Schmid, Monika S. (2011): *Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press
- SIES (1995): *Enquesta sociològica a la ciutat de Castelló 1995*. València: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. Accessible a: [http://www.cece.gva.es/polin/val/sies/cas\\_9502.htm](http://www.cece.gva.es/polin/val/sies/cas_9502.htm)
- (2016): *Coneixement i ús social del valencià. Enquesta 2015: síntesi de resultats*. València: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. Accessible a: [www.cece.gva.es/documents/161863154/163274321/encuesta+uso+valenciano+2015+valenciano.pdf/](http://www.cece.gva.es/documents/161863154/163274321/encuesta+uso+valenciano+2015+valenciano.pdf/)
- Silverstein, Michael (2003): «Indexical Order and the Dialectics of Sociolinguistic Life». *Language & Communication* 23(3) (193-229)
- Síndic de Greuges de Catalunya (2008): *La segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya. Accessible a: [http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio\\_escolar\\_web.pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio_escolar_web.pdf)
- Smith-Christmas, Cassie (2014): «Being socialised into language shift: the impact of extended family members on family language policy». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 35(5) (511-526)
- Sorolla, Natxo (2009): «Casa, escola i pati: usos lingüístics quan s'acaben les classes. Síntesi i anàlisi de l'estudi sociodemogràfic i lingüístic als centres d'educació secundària de Catalunya». *Noves SL. Revista de sociolingüística*, Hivern 2009 (1-15). Accessible a: <http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm09hivern/docs/Sorolla.pdf>
- (2012): «Estabilitat i canvi de la llengua inicial en els usos lingüístics interpersonals. Una anàlisi comparativa del País Valencià, la Franja, les Illes Balears i Catalunya». Dins Vila, F. Xavier (ed.): *Posar-hi la base: usos i aprenentatges lingüístics en el domini català*. Barcelona: IEC (91-108). Accessible a: <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000187/00000080.pdf>
- (2016): *Tria de llengües i rols sociolingüístics a la Franja des de la perspectiva de l'anàlisi de xarxes socials*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Accessible a: <http://www.tdx.cat/handle/10803/373905>
- Sorolla, Natxo; Flors-Mas, Avel·lí (2015): «La transmissió lingüística intergeneracional a Castelló de la Plana i la Franja. Una anàlisi comparada». Comunicació al 17è Col·loqui

- Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*. Universitat de València, 8 de juliol de 2015. Accessible a: [https://www.academia.edu/14204109/La\\_transmissi%C3%B3\\_ling%C3%BC%C3%A0\\_Dstica\\_intergeneracional\\_a\\_Castell%C3%B3\\_de\\_la\\_Plana\\_i\\_la\\_Franja.\\_Una\\_an%C3%A0lisi\\_comparada](https://www.academia.edu/14204109/La_transmissi%C3%B3_ling%C3%BC%C3%A0_Dstica_intergeneracional_a_Castell%C3%B3_de_la_Plana_i_la_Franja._Una_an%C3%A0lisi_comparada)
- Sorolla, Natxo; Vila, F. Xavier (2011): «Capítol 5: Les llengües en els usos interpersonals i en el consum mediàtic i cultural». Dins Solé, Joan (coord.): *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008: anàlisi*. Volum I. Les llengües a Catalunya: coneixements, usos, transmissió i actituds lingüístiques. Barcelona: Direcció General de Política Lingüística, Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya (101-35). Accessible a: [http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Publicacions/BTPL/arxius/8\\_EULP\\_2008.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Publicacions/BTPL/arxius/8_EULP_2008.pdf)
- Spolsky, Bernard (2004): *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press
- (2009): *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press
- STEPV (2011): *De l'entrebanc a la involució. Informe sobre l'ensenyament en valencià*. València: STEPV. Accessible a: <http://www.intersindical.org/stepv/polival/informevalencia2011.pdf>
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet M. (1998): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Londres: SAGE.
- Strubell, Miquel (2001): «Catalan a Decade Later». Dins Fishman, Joshua A. (ed.): *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters (260-283)
- Strubell, Miquel; Andreu, Llorenç; Sintes, Elena (2011): *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya. L'evidència empírica*. Barcelona: UOC. Accessible a: [http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra\\_multilinguisme/resources/documents/modeli\\_inguisticscolar.pdf](http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra_multilinguisme/resources/documents/modeli_inguisticscolar.pdf)
- Subirats, Marina (2012): *Barcelona: de la necessitat a la llibertat. Les classes socials al tombant del segle XXI*. Barcelona: L'Avenç
- Tannen, Deborah (2009): «Framing and Face: The Relevance of The Presentation of Self to Linguistic Discourse Analysis». *Social Psychology Quarterly* 72(4) (300-305)
- Tasa, Vicenta; Bodoque, Anselm (2016): *Poder i llengua. Les llengües de l'ensenyament al País Valencià*. València: Fundació Nexè. Accessible a: <http://www.fundacionexe.org/documents/demos010.pdf>
- Tenorio, Xavier (2013): «Llengua inicial i llengua amb progenitors. Una mateixa realitat o dues variables diferents?» *Treballs de Sociolingüística Catalana* 23 (407-426). Accessible a: <http://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/280602/368290>
- Thomas, Enlli Môn; Roberts, Dylan Bryn (2011): «Exploring bilinguals' social use of language inside and out of the minority language classroom». *Language and Education* 25(2) (89-108)
- Torres, Joaquim (2005): «Ús familiar i transmissió lingüística». Dins Torres, Joaquim (ed.): *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003. Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle XXI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Secretaria de Política Lingüística (81-108). Accessible a: <http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Publicacions/Publicacions%20en%20línea/Arxius/EstadisticaUsosLingCat2003.pdf>

- (2007): «L'ús familiar i la transmissió lingüística intergeneracional». Dins Querol, Ernest (coord.): *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: Secretaria de Política Lingüística, Departament de la Vicepresidència, Generalitat de Catalunya (41-63). Accessible a: <http://llengua.gencat.cat/permalink/63c27a21-5386-11e4-8f3f-000c29cdf219>
- Torró, Tudi (1997): «Una aproximació a la situació dels programes d'immersió lingüística al País Valencià». *Caplletra. Revista Internacional de Filologia* 21 (131-145). Accessible a: <http://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/298377>
- (2008): «El valencià a l'escola. Dades i reflexions». Dins *Llibre blanc de l'ús del valencià - II. Iniciatives per al foment del valencià*. València: Acadèmia Valenciana de la Llengua (205-220). Accessible a: [http://www.avl.gva.es/data/colleccions/Col-lecci---Recerca-/Llibre-blanc-de-l-s-del-valenci---II--br-Iniciatives-per-al-foment-del-valenci-/contentDocument/Recerca\\_09.pdf](http://www.avl.gva.es/data/colleccions/Col-lecci---Recerca-/Llibre-blanc-de-l-s-del-valenci---II--br-Iniciatives-per-al-foment-del-valenci-/contentDocument/Recerca_09.pdf)
- Trenchs-Parera, Mireia; Larrea, Imanol; Newman, Michael (2014): «La normalització del cosmopolitisme lingüístic entre els joves del segle XXI? Una exploració de les ideologies lingüístiques a Catalunya». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 24 (281-301). Accessible a: [http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/67182/pdf\\_603](http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/67182/pdf_603)
- Trenchs-Parera, Mireia; Newman, Michael (2009): «Diversity of language ideologies in Spanish-speaking youth of different origins in Catalonia». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 30(6) (509-524)
- (2015): «Language Policies, Ideologies, and Attitudes. Part 2: International Immigration, Globalization and the Future of Catalan». *Language and Linguistics Compass* 9(12) (491-501)
- Trenchs-Parera, Mireia; Patiño-Santos, Adriana (2013): «Language Attitudes of Latin-American Newcomers in Three Secondary School Reception Classes in Catalonia». Dins Arnau, Joaquim (ed.): *Reviving Catalan at School. Challenges and Instructional Approaches*. Bristol: Multilingual Matters (49-71)
- Trenchs-Parera, Mireia; Tristán, Larissa (2014): «Interaccions al barri: un estudi de les pràctiques lingüístiques dels joves immigrants i les seves famílies a Catalunya». Dins *Recerca i Immigració VI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família, Direcció General per a la Immigració (143-165). Accessible a: [http://benestar.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/coleccions/ciudadania\\_i\\_immigracio/11recercaimmigracio6/recerca\\_immigracio\\_sis.pdf](http://benestar.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/coleccions/ciudadania_i_immigracio/11recercaimmigracio6/recerca_immigracio_sis.pdf)
- Turell, Maria Teresa; Moyer, Melissa G. (2008): «Recording Audio and Video». Dins Wei, Li; Moyer, Melissa G. (ed.): *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell (192-213)
- Unamuno, Virginia (2005): «L'entorn sociolingüístic i la construcció dels repertoris lingüístics de l'alumnat immigrant a Catalunya». *Noves SL. Revista de sociolingüística*, Primavera-Estiu 2005 (1-11). Accessible a: <http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm05primavera-estiu/docs/unamuno.pdf>
- (2009): «Dinàmiques sociolingüístiques i immigració: l'escola com a microcomunitat». Dins Junyent, M. Carme (ed.): *Llengua i acollida*. Barcelona: Horsori (127-138)

- (2011): «Entre iguales: notas sobre la socialización lingüística del alumnado inmigrado en Barcelona». *Sociolinguistic Studies* 5(2) (321-346)
- Unamuno, Virginia; Nussbaum, Luci (2006): «L'escola com a espai de pràctiques multilingües». Dins Nussbaum, Luci; Unamuno, Virginia (ed.): *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona (81-99)
- Universitat d'Alacant; Universitat Jaume I; Universitat de València (2011): *Informe sobre la "Propuesta de Decreto .../2011, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la Comunidad Valenciana", remès per la Conselleria d'Educació a la Universitat d'Alacant*. Accessible a: <http://www.iifv.ua.es/docs/informe-sobre-decret-pluringue.pdf>
- Vallverdú, Francesc (1985 [1973]): *El fet lingüístic com a fet social. Assaig de lingüística institucional*. Barcelona: Edicions 62
- Vernet, Jaume; Pons, Eva (2011): «The legal systems of the Catalan language». Dins Strubell, Miquel; Boix-Fuster, Emili (ed.): *Democratic Policies for Language Revitalisation: The Case of Catalan*. Nova York: Palgrave Macmillan (57-83)
- Viadel, Francesc (2009): *No mos fareu catalans: història inacabada del blaverisme*. València: PUV
- (2014): *Educació, llengua i comunicació al País Valencià (1962-2011). Una anàlisi sociològica del moviment social valencianista i del procés històric d'introducció del valencià en el sistema educatiu*. Tesi doctoral. València: Universitat de València. Accessible a: <http://mobirodueriv.uv.es/bitstream/handle/10550/35909/tesi%20viadel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vigers, Dick (2012): «Regional language as a tool for integration? Romanians and Valencian Catalan». *International Journal of Iberian Studies* 25(1) (41-60)
- Vila, F. Xavier (1993): *Transmissió dels idiomes en les parelles lingüísticament mixtes*. . Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. Publicacions de l'Institut de Sociolingüística Catalana. Documents de Treball núm. 1. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura
- (1996): *When classes are over. Language choice and language contact in bilingual education in Catalonia*. Tesi doctoral. Brussel·les: Vrije Universiteit. Accessible a: <https://fxvila.files.wordpress.com/2011/07/vila-i-moreno-1996-when-classes-are-over.pdf>
- (2000): «El moment d'adquisició del català i les seves repercussions sociolingüístiques». Dins Noguero, Joaquim (ed.): *L'ús del català entre els joves. Cicle del 21 al 30 de setembre de 1999*. Sabadell: Caixa de Sabadell (53-61)
- (2004): «“Hem guanyat l'escola però hem perdut el pati?”. Els usos lingüístics a les escoles catalanes». *Llengua, Societat i Comunicació* 1 (8-15). Accessible a: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20513/1/524198.pdf>
- (2005a): «Capítol 5. Els usos lingüístics interpersonals fora de la llar. Els usos lingüístics en general». Dins Torres, Joaquim (ed.): *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003. Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle XXI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Secretaria de Política Lingüística (109-143). Accessible a: <http://www20.gencat.cat/docs/Llengua/Document/Publicacions/Publicacions%20en%20linea/Arxiu/EstadisticaUsosLingCat2003.pdf>
- (2005b): «Language, Education and Ideology in an Integrationist Society». Dins Witte, E. et al. (ed.): *Language, Attitudes & Education in Multilingual Cities*. Brussel·les:

- Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten (53-86).  
 Accessible a:  
<http://130.206.88.7/cruscat/web/files/Vila%202005%20Barcelona%20Language,%20Educationa%20and%20Ideology%20in%20an%20Integrationist%20Society.pdf>
- (2008): «Language-in-education policies in the Catalan language area». *AILLA Review* 21 (31-48)
- (2010): «Comentaris per a emmarcar els resultats de l'Enquesta sobre la revernacularització del valencià a la ciutat d'Alacant». Dins Montoya, Brauli; Vila, F. Xavier; Gomàriz, Eva (ed.) (2010): *La revernacularització del valencià a la ciutat d'Alacant. Actes de la Jornada d'estudi i debat «Llengua, educació i revernacularització: el valencià a la ciutat d'Alacant», Alacant, 9 i 10 de març de 2007*. Barcelona: IEC (57-69)
- (2011a): «Language-in-Education Policy». Dins Strubell, Miquel; Boix-Fuster, Emili (ed.): *Democratic Policies for Language Revitalisation: The Case of Catalan*. Nova York: Palgrave Macmillan (119-149)
- (2012): «Algunes bases per a la recerca sociolingüística en sentit ampli». Dins Vila, F. Xavier (ed.): *Posar-hi la base: usos i aprenentatges lingüístics en el domini català*. Barcelona: IEC (11-24). Accessible a:  
<http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000187%5C00000074.pdf>
- (2013): «De l'“etapa autonòmica” a la “sociolingüística del multilingüisme”: una dècada de recerca sociolingüística sobre les noves immigracions». Dins Vila, F. Xavier; Salvat, Eulàlia (ed.): *Noves immigracions i llengües. Actes del 18è Col·loqui Lingüístic de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Agrupació d'Editors i Autors Universitaris i Universitat de Barcelona (11-28). Accessible a:  
<https://fxvila.files.wordpress.com/2008/03/volum-club-18-enviat-5.pdf>
- (2014): «Language Policy, Management and Planning». Dins Fäcke, Christiane (ed.): *Manual of Language Acquisition*. Berlín: De Gruyter Mouton (50-68)
- (2016): «Sobre la vigència de la sociolingüística del conflicte i la noció de normalitat lingüística». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 26 (199-217). Accessible a:  
<http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000238/00000089.pdf>
- Vila, F. Xavier (coord.) (2006): *Conclusions de la comissió Coneixement i ús de la llengua. La potenciació de la llengua entre infants i joves: del coneixement a l'ús*. Barcelona: Consell Assessor de la Llengua a l'Escola. Accessible a:  
[http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/consell-comissio\\_coneixement.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/consell-comissio_coneixement.pdf)
- Vila, F. Xavier; Boix, Emili (2003): «La legitimació de les tries lingüístiques en el camp musical juvenil a Catalunya». Dins *Actes del 2n Segon Congrés Europeu sobre Planificació Lingüística. Andorra la Vella, 14, 15 i 16 de novembre de 2001*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura (351-368). Accessible a:  
<https://fxvila.files.wordpress.com/2011/07/multiculturalisme-andorra-2001-text-definitiu.pdf>
- Vila, F. Xavier; Bretxa, Vanessa; Comajoan, Llorenç (2012): «Llengües i globalització en el món de la recerca: els coneixements i els usos lingüístics al Parc Científic de Barcelona». *Caplletra. Revista Internacional de Filologia* 52 (35-64). Accessible a:  
<http://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/269028>
- Vila, F. Xavier; Galindo, Mireia (2009): «El sistema de conjunció en català en l'educació primària a Catalunya: impacte sobre els usos». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 20 (21-



- 69). Accessible a:  
<http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000110%5C00000025.pdf>
- (2012): «Sobre la història i l'extensió de la norma de convergència lingüística a Catalunya». Dins Vila, F. Xavier (ed.): *Posar-hi la base: usos i aprenentatges lingüístics en el domini català*. Barcelona: IEC (31-45). Accessible a:  
<http://publicacions.iec.cat/Front/repository/pdf/00000187%5C00000076.pdf>
- Vila, F. Xavier; Galindo, Mireia; Rosselló, Carles de (2002): «Algunes consideracions sobre l'adequació del terme "llengua materna"». *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística* 24 (94-101). Accessible a:  
<http://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/128066/177418>
- Vila, F. Xavier; Sorolla, Natxo (en premsa): «6. Les llengües en els usos interpersonals i en els àmbits de consum i serveis». Dins *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013: anàlisi*. Barcelona: Direcció General de Política Lingüística, Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya
- (en premsa): «7. Els grups segons els usos lingüístics i l'evolució de l'ús el català entre 2003 i 2013». Dins *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013: anàlisi*. Barcelona: Direcció General de Política Lingüística, Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya
- Vila, F. Xavier; Sorolla, Natxo; Larrea, Imanol (2013): «Les vies per als aprenentatges lingüístics del jovent d'origen marroquí establert a Catalunya». Dins Vila, F. Xavier; Salvat, Eulàlia (ed.): *Noves immigracions i llengües. Actes del 18è Col·loqui Lingüístic de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Agrupació d'Editors i Autors Universitaris i Universitat de Barcelona (147-197). Accessible a:  
<https://fxvila.files.wordpress.com/2008/03/volum-club-18-enviat-5.pdf>
- Vila, F. Xavier; Sorolla, Natxo; Larrea, Imanol (en premsa): *Les trajectòries lingüístiques dels joves d'origen estranger a Catalunya*. Barcelona: Agència Catalana de la Joventut
- Vila, F. Xavier; 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: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament
- Vila, Ignasi (2011): «Balanz de la política lingüística a l'educació escolar dels governs de Catalunya (2004-2011)». Dins Masjuan, Josep M. (coord.): *Societat Catalana 2011*. Barcelona: IEC (295-323). Accessible a:  
<http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000179/00000015.pdf>
- Vila, Ignasi; Siqués, Carina; Oller, Judith (2009): «Usos lingüístics de l'alumnat d'origen estranger a l'educació primària de Catalunya». *Zeitschrift für Katalanistik* 22 (95-124). Accessible a:  
[http://www.romanistik.uni-freiburg.de/pusch/zfk/22/08\\_Vila\\_Siques\\_Oller.pdf](http://www.romanistik.uni-freiburg.de/pusch/zfk/22/08_Vila_Siques_Oller.pdf)
- Voltas, Eduard (1996): *La guerra de la llengua*. Barcelona: Empúries
- Wei, Li (1994): *Three Generations, Two Languages, One Family: Language Choice and Language Shift in a Chinese Community in Britain*. Clevedon: Multilingual Matters
- Williams, Glyn (1992): *Sociolinguistics. A Sociological Critique*. Londres/Nova York: Routledge
- (2005): *Sustaining Language Diversity in Europe. Evidence from the Euromosaic Project*. Nova York: Palgrave Macmillan
- Willis, Paul E. (1977): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Westmead: Saxon House

- Wodak, Ruth (2002): «The discourse-historical approach». Dins Wodak, Ruth; Meyer, Michael (ed.): *Methods of Critical Discourse Analysis*. Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi: SAGE (63-94)
- Woolard, Kathryn A. (1985): «Language Variation and Cultural Hegemony: toward an Integration of Sociolinguistic and Social Theory». *American Ethnologist* 12(4) (738-748)
- (1989): *Double Talk: Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Catalonia*. Stanford: Stanford University Press
- (1991): «Linkages of Language and Ethnic Identity: Changes in Barcelona, 1980-1987». Dins Dow, James R. (ed.): *Focus on Language and Ethnicity. Essays in honor of Joshua A. Fishman. Volume 2*. John Benjamins (61-82)
- (1992): *Identitat i contacte de llengües a Catalunya*. Barcelona: La Magrana
- (1997a): «Between Friends: Gender, Peer Group Structure, and Bilingualism in Urban Catalonia». *Language in Society* 26 (533-560)
- (1997b): «Identidades de clase y de género en los proyectos lingüísticos nacionales: alguna evidencia desde Cataluña». *Revista de Antropología Social* 6 (193-213)
- (2003): «“We Don’t Speak Catalan Because We Are Marginalized”: Ethnic and Class Meanings of Language in Barcelona». Dins Blot, Richard K. (ed.): *Language and Social Identity*. Westport, CT: Praeger Publishers (85-103)
- (2007): «Bystanders and the linguistic construction of identity in face-to-back communication». Dins Auer, Peter (ed.): *Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity*. Berlín/Nova York: De Gruyter Mouton (187-205)
- (2008a): «Language and Identity Choice in Catalonia: The Interplay of Contrasting Ideologies of Linguistic Authority». Dins Süselbeck, Kirsten; Mühlshlegel, Ulrike; Masson, Peter (ed.): *Lengua, nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana (303-323)
- (2008b): «Les ideologies lingüístiques: una visió general d’un camp des de l’antropologia lingüística». *Revista de Llengua i Dret* 49 (179-199). Accessible a: <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/892/n49-woolard-ca.pdf>
- (2009): «Linguistic Consciousness among Adolescents in Catalonia». *Zeitschrift für Katalanistik* 22 (125-149). Accessible a: [http://www.romanistik.uni-freiburg.de/pusch/zfk/22/09\\_Woolard.pdf](http://www.romanistik.uni-freiburg.de/pusch/zfk/22/09_Woolard.pdf)
- (2011): «Is there linguistic life after high school? Longitudinal changes in the bilingual repertoire in metropolitan Barcelona». *Language in Society* 40 (617-648)
- (2013): «Is the personal political? Chronotopes and changing stances toward Catalan language and identity». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16(2) (210-224)
- (2016): *Singular and Plural. Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*. Oxford: Oxford University Press
- Woolard, Kathryn A.; Gahng, Tae-Joong (1990): «Changing language policies and attitudes in autonomous Catalonia». *Language in Society* 19 (311-330)
- Woolard, Kathryn A.; Schieffelin, Bambi B. (1994): «Language Ideology». *Annual Review of Anthropology* 23 (55-82)
- Wortham, Stanton (2006): *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge: Cambridge University Press

- Wortham, Stanton; Mortimer, Katherine; Lee, Kathy; Allard, Elaine (2011): «Interviews as interactional data». *Language in Society* 40(1) (39-50)
- Xambó, Rafael (2001): *Comunicació, política i societat. El cas valencià*. València: 3i4
- Zhao, Shouhui (2011): «Actors in Language Planning». Dins Hinkel, Eli (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volum II. Nova York: Routledge (905-923)
- Zimmerman, Don H. (1998): «Identity, context and interaction». Dins Antaki, Charles; Widdicombe, Sue (ed.): *Identities in Talk*. Londres: SAGE (87-106)



# Annex 1. Qüestionaris

## Annex 1.1. Versió emprada a Mataró i Manlleu

### Qüestionari de resocialització i pràctiques culturals

Moltes gràcies per participar en aquest estudi

Aquest qüestionari forma part d'un estudi sobre l'alumnat de 6è de primària i d'ESO a diferents escoles.

En el qüestionari hauràs de contestar diverses preguntes sobre tu mateix i les coses que fas. Trigaràs aproximadament 45 minuts a completar-lo. Això no és un examen. No hi ha preguntes correctes ni incorrectes. Senzillament contesta tan bé com puguis a cada pregunta.

Si per alguna raó no vols participar en aquest estudi, digues-ho a la persona que t'ha repartit el qüestionari.

A quin centre vas fer 6è de primària? (marca'l amb una creu.)

1. Al mateix on sóc ara
2. En un altre. Quin? \_\_\_\_\_

A quin centre vas començar la secundària? (marca'l amb una creu.)

1. Al mateix on sóc ara
2. En un altre. Quin? \_\_\_\_\_

Nom del centre:

Data:

1. Sexe (Marca'l amb una creu)

1. Masculí
2. Femení

2. Data de naixement: (dia/mes/any) \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 199\_\_\_\_\_

3. Quina és la teva llengua? (Marca-la amb una creu)

1. Català
2. Castellà
3. Tant català com castellà
4. Una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

4. A quina població vivien els teus pares quan vas néixer? \_\_\_\_\_  
País \_\_\_\_\_

5. Quant temps fa que vius a Catalunya?

1. Des de sempre
2. Fa \_\_\_\_\_ anys

6. A quin poble o ciutat vius ara? \_\_\_\_\_  
Barri \_\_\_\_\_

7. Quanta estona dediques a fer les activitats següents **durant els dies de classe fora de l'escola?**

Activitat	Mai	Almenys un cop al mes	Almenys un cop a la setmana	Menys d'1h cada dia	Entre 1 i 3h cada dia	Més de 3h cada dia
Mirar la televisió	1	2	3	4	5	6
Llegir llibres	1	2	3	4	5	6
Escoltar música	1	2	3	4	5	6
Connectar-me a Internet	1	2	3	4	5	6
Jugar a videojocs	1	2	3	4	5	6
Estar amb els pares i germans	1	2	3	4	5	6
Estar amb els amics.	1	2	3	4	5	6
Altres activitats. Quines?	1	2	3	4	5	6

8. Quanta estona dediques a fer les activitats següents al llarg del curs **durant el cap de setmana?**

Activitat	Mai	Almenys un cop al mes	Almenys un cop a la setmana	Menys d'1h cada dia	Entre 1 i 3h cada dia	Més de 3h cada dia
Mirar la televisió	1	2	3	4	5	6
Llegir llibres	1	2	3	4	5	6
Escoltar música	1	2	3	4	5	6
Connectar-me a Internet	1	2	3	4	5	6
Jugar a videojocs	1	2	3	4	5	6
Estar amb els pares i germans	1	2	3	4	5	6
Estar amb els amics.	1	2	3	4	5	6
Altres activitats. Quines?	1	2	3	4	5	6

9. Quanta estona dediques a fer les activitats següents **durant les vacances d'estiu?**

Activitat	Mai	Almenys un cop al mes	Almenys un cop a la setmana	Menys d'1h cada dia	Entre 1 i 3h cada dia	Més de 3h cada dia
Mirar la televisió	1	2	3	4	5	6
Llegir llibres	1	2	3	4	5	6
Escoltar música	1	2	3	4	5	6
Connectar-me a Internet	1	2	3	4	5	6
Jugar a videojocs	1	2	3	4	5	6
Estar amb els pares i germans	1	2	3	4	5	6
Estar amb els amics.	1	2	3	4	5	6
Altres activitats. Quines?	1	2	3	4	5	6

10. Normalment, què fas durant el cap de setmana? (Indica, com a molt, les dues activitats més freqüents.)

1. Em quedo a la meua ciutat o poble
2. Vaig amb la meua família a una segona residència (casa al poble, a la muntanya, apartament, etc.). Població \_\_\_\_\_
3. Vaig d'excursió amb la família.
4. Vaig d'excursió sense la família.
5. Altres.

11. Cada quan fas les activitats següents **durant el curs fora de l'escola?**

Activitat	Freqüència					En quina llengua fas l'activitat?			
	Mai	Almenys un dia al mes	Almenys un dia a la setmana	Més d'un dia a la setmana	Cada dia	Només o sobretot en català	Igual en català que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua. Quina o quines?
Anar a classes de repàs o reforç	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Anar a classes de música, dansa, dibuix o teatre	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Practicar algun esport	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Anar a un esplai o agrupament escolta	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Altres activitats. Quines?	1	2	3	4	5	1	2	3	4

12. Cada quan fas les activitats següents **durant les vacances d'estiu fora de l'escola?**

Activitat	Freqüència					En quina llengua fas l'activitat?			
	Mai	Almenys un dia al mes	Almenys un dia a la setmana	Més d'un dia a la setmana	Cada dia	Només o sobretot en català	Igual en català que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua. Quina o quines?

		mes	la setmana	a la setmana		sobretot en català	que en castellà	sobretot en castellà	llengua. Quina o quines?
Anar a classes de repàs o reforç	1	2	3	4	5	1	2	3	4 _____
Anar a classes de música, dansa, dibuix o teatre	1	2	3	4	5	1	2	3	4 _____
Practicar algun esport	1	2	3	4	5	1	2	3	4 _____
Anar a un esplai o agrupament escolta	1	2	3	4	5	1	2	3	4 _____
Altres activitats. Quines?	1	2	3	4	5	1	2	3	4 _____

13. Quins són els tres programes de televisió que més mires? En quina llengua són?

Escriu el nom del programa	Escriu el nom del canal	En quina llengua és?			
		Només o sobretot en català	Igual en català que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua. Quina o quines?
		1	2	3	4 _____
		1	2	3	4 _____
		1	2	3	4 _____

14. Quins són els tres últims llibres que has llegit **que no siguin de l'escola o institut**? En quina llengua són?

Escriu el títol del llibre	En quina llengua és?			
	Només o sobretot en català	Igual en català que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua. Quina o quines?
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____

15. Quins són els tres cantants o grups de música que més escoltes? En quina llengua canten?

Escriu el nom del grup o cantant	En quina llengua és?			
	Només o sobretot en català	Igual en català que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua. Quina o quines?
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____

16. Quines són les tres pàgines web que més visites? En quina llengua estan escrites?

Escriu el nom de la pàgina web	En quina llengua és?			
	Només o sobretot en català	Igual en català que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua. Quina o quines?
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____

17. Si utilitzes Internet per comunicar-te (correu electrònic, messenger, facebook, etc.) en quina llengua ho fas?

- Només o sobretot en català
- Igual en català que en castellà
- Només o sobretot en castellà
- En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

18. Quina llengua vas parlar primer a casa quan eres petit/a?

- Només o sobretot en català
- Igual en català que en castellà
- Només o sobretot en castellà
- En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

19. Quan eres petit/a, quina llengua parlaven el teu pare i la teva mare entre ells?

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

20. Quina llengua parles amb el teu pare?

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

21. Quina llengua parles amb la teva mare?

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

22. Si els teus pares estan separats, quina llengua parles amb la parella del teu pare? (Respon només si estan separats)

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

23. Si els teus pares estan separats, quina llengua parles amb la parella de la teva mare? (Respon només si estan separats)

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

24. Tens germans o germanes?

1. Sí
2. No (Passa a la pregunta 26)

25. Escribeu el nom dels teus germans o germanes ordenats de gran a petit. Indica en quina llengua hi parles.

Escriu el nom del germà	Només o sobretot en català	Igual en català que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua. Quina o quines?
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____

26. Puntua de 0 a 10 la teva capacitat d'entendre, parlar, llegir i escriure el català i el castellà.

		gens ni mica										perfectament
EL CATALÀ...	l'entenc	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé parlar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé llegir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé escriure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
EL CASTELLÀ...	l'entenc	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé parlar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé llegir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé escriure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

27. Saps altres llengües? Escribeu quines. Puntua de 0 a 10 la teva capacitat d'entendre-les, parlar-les, llegir-les i escriure-les:

		gens ni mica										perfectament
Llengua	l'entenc	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé parlar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé llegir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé escriure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Llengua	l'entenc	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

	el sé parlar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé llegir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé escriure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

28. A classe, sense comptar les classes de català, castellà i idiomes, tu en general en quina llengua parles amb el professorat?

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

29. A classe, sense comptar les classes de català, castellà i idiomes, els professors en general en quina llengua et parlen?

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

30. Pensa en els anys que has anat a l'escola. Sense comptar les classes de català, castellà i altres idiomes, en quina llengua t'han fet les classes?

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

31. Pensa un moment en les coses que fas al llarg de la setmana (per exemple jugar amb els amics, activitats extraescolars, estar amb familiars, anar a escola/institut...). Escriu en la primera i la segona columnes de la taula el nom de les 20 persones amb qui més et relaciones. Un cop escrits els noms, respon les altres preguntes.

	Nom de la persona (sense cognoms)	Tipus de relació (amic, cosina, monitor...)	Ens relacionem...			En quina llengua parles tu amb aquesta persona?			
			Poc	Bastant	Molt	cat	cat = cast	cast	altres. Quines?
1			1	2	3	1	2	3	4
2			1	2	3	1	2	3	4
3			1	2	3	1	2	3	4
4			1	2	3	1	2	3	4
5			1	2	3	1	2	3	4
6			1	2	3	1	2	3	4
7			1	2	3	1	2	3	4
8			1	2	3	1	2	3	4
9			1	2	3	1	2	3	4
10			1	2	3	1	2	3	4
11			1	2	3	1	2	3	4
12			1	2	3	1	2	3	4
13			1	2	3	1	2	3	4
14			1	2	3	1	2	3	4
15			1	2	3	1	2	3	4
16			1	2	3	1	2	3	4
17			1	2	3	1	2	3	4
18			1	2	3	1	2	3	4
19			1	2	3	1	2	3	4
20			1	2	3	1	2	3	4

32. Torna a la pàgina anterior i fes un cercle al voltant del nom de totes les persones que van a classe amb tu. (Exemple: en aquest quadre, s'han encerclat els noms de Maria i Marc perquè van a classe amb la persona que ha contestat).

	Nom de la persona (sense cognoms)	Tipus de relació (amic, cosina, monitor...)	Ens relacionem...			En quina llengua parles tu amb aquesta persona?			
			Poc	Bastant	Molt	cat	cat = cast	cast	altres. Quines?
1	Maria	Amiga	1	2	<del>3</del>	<del>1</del>	2	3	4
2	Carme	Cosina	<del>1</del>	2	<del>3</del>	<del>1</del>	2	<del>3</del>	4
3	Marc	Amic	<del>1</del>	2	3	1	<del>2</del>	3	4

33. A continuació llegiràs unes frases sobre el català. Digues si estàs d'acord o en desacord amb cada frase.

Sobre el CATALÀ...	Totalment en	En	Ni d'acord ni	D'acord	Totalment
--------------------	--------------	----	---------------	---------	-----------

	desacord	desacord	en desacord		d'acord
1. Penso que sóc capaç de llegir i entendre la majoria de textos en català.	1	2	3	4	5
2. Em poso nerviós/osa quan he de parlar en català en una botiga.	1	2	3	4	5
3. Em sembla que sé prou català per poder escriure'l amb comoditat.	1	2	3	4	5
4. Penso que sé prou català per parlar-lo correctament.	1	2	3	4	5
5. Tinc confiança en la meva habilitat per escriure en català correctament.	1	2	3	4	5
6. Quan he de parlar en català per telèfon, vaig una mica perdut/uda.	1	2	3	4	5
7. Em sembla que puc entendre bastant bé qualsevol persona que em parli en català.	1	2	3	4	5
8. En una botiga, estic tranquil/il·la quan he de demanar alguna cosa en català.	1	2	3	4	5
9. Penso que sé prou català per fer-ho bé en la majoria de situacions en què el necessito.	1	2	3	4	5
10. Quan em trobo amb una persona que parla català i jo hi parlo en català, em sento incòmode/a.	1	2	3	4	5
11. Em sento còmode/a quan he de preguntar com s'arriba a un lloc en català.	1	2	3	4	5
12. Em trobo còmode/a quan parlo en català amb amics en un grup on hi ha persones que parlen en català i castellà.	1	2	3	4	5

34. A continuació llegiràs unes frases sobre el castellà. Digues si estàs d'acord o en desacord amb cada frase.

Sobre el CASTELLÀ...	Totalment en desacord	En desacord	Ni d'acord ni en desacord	D'acord	Totalment d'acord
1. Em poso nerviós/osa quan he de parlar en castellà en una botiga.	1	2	3	4	5
2. Penso que sóc capaç de llegir i entendre la majoria de textos en castellà.	1	2	3	4	5
3. Em sembla que sé prou castellà per poder escriure'l amb comoditat.	1	2	3	4	5
4. Penso que sé prou castellà per parlar-lo correctament.	1	2	3	4	5
5. Quan he de parlar en castellà per telèfon, vaig una mica perdut/uda.	1	2	3	4	5
6. Tinc confiança en la meva habilitat per escriure en castellà correctament.	1	2	3	4	5
7. Em sembla que puc entendre bastant bé qualsevol persona que em parli en castellà.	1	2	3	4	5
8. En una botiga, estic tranquil/il·la quan he de demanar alguna cosa en castellà.	1	2	3	4	5
9. Quan em trobo amb una persona que parla castellà i jo hi parlo en castellà, em sento incòmode/a.	1	2	3	4	5
10. Penso que sé prou castellà per fer-ho bé en la majoria de situacions en què el necessito.	1	2	3	4	5
11. Em sento còmode/a quan he de preguntar com s'arriba a un lloc en castellà.	1	2	3	4	5
12. Em trobo còmode/a quan parlo en castellà amb amics en un grup on hi ha persones que parlen en català i castellà.	1	2	3	4	5

35. A continuació llegiràs unes afirmacions sobre el català i castellà. Marca si hi estàs d'acord o en desacord marcant sí o no.

Sobre el català...	SÍ	NO
1. Em sembla bé que tot els nois i noies de Catalunya estudiïn el català.	1	2
2. És desagradable aprendre el català.	1	2

3. No serveix de res aprendre el català perquè segurament no el faré servir mai.	1	2
4. Hauriem d'esforçar-nos per fer servir més el català.	1	2
5. És més important aprendre anglès o francès que català.	1	2
6. M'agrada sentir parlar català.	1	2
7. Visc a Catalunya i per això he de conèixer, estudiar i parlar el català.	1	2
8. El català, només l'haurien d'estudiar els catalans.	1	2
9. El català és una llengua que sona malament.	1	2
10. M'agrada parlar en català.	1	2

Sobre el castellà...	SÍ	NO
11. El castellà és una llengua bonica.	1	2
12. Tots els catalans han de saber parlar castellà.	1	2
13. El castellà només l'haurien d'aprendre i estudiar els qui el parlen.	1	2
14. M'agrada sentir parlar castellà.	1	2
15. A Catalunya s'haurien d'estudiar altres idiomes abans que el castellà.	1	2
16. El català és més important que el castellà.	1	2
17. El castellà és una llengua fàcil d'aprendre.	1	2
18. És avorrit aprendre el castellà.	1	2
19. El castellà l'haurien d'ensenyar a tots els països.	1	2
20. Els catalans haurien de parlar menys castellà.	1	2

36. Respon encerclant la xifra que, segons tu, descriu millor com et sents, segons els valors d'aquesta escala. Omple les tres primeres files i després les altres que vulguis (castellà, andalús, equatorià, gallec...).

EM SENTO...	gens ni mica										totalment
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
català-catalana	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
espanyol-espanyola	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
uropeu-europea	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Altres. Nom: _____	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Altres. Nom: _____	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

37. A quin poble o ciutat va néixer la teva mare? \_\_\_\_\_  
(País) \_\_\_\_\_

38. A quin poble o ciutat va néixer el teu pare? \_\_\_\_\_  
(País) \_\_\_\_\_

39. Quina llengua va parlar la teva mare a casa seva, de petita? (Si no ho saps, pensa com parla amb els seus pares.)

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

40. Quina llengua va parlar la teva mare a casa seva, de petita? (Si no ho saps, pensa com parla amb els seus pares.)

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

41. Quin és el nivell màxim d'estudis acabats per la teva mare? (Marca una sola resposta.)

1. La meva mare no va acabar l'escola primària
2. La meva mare va acabar l'escola primària
3. La meva mare va acabar l'escola secundària
4. La meva mare va acabar una carrera a la universitat

42. Quin és el nivell màxim d'estudis acabats pel teu pare? (Marca una sola resposta.)

1. El meu pare no va acabar l'escola primària
2. El meu pare va acabar l'escola primària
3. El meu pare va acabar l'escola secundària
4. El meu pare va acabar una carrera a la universitat

43. De què treballa la teva mare? (Especifica-ho tant com puguis.)

\_\_\_\_\_

44. De què treballa el teu pare? (Especifica-ho tant com puguis.)

\_\_\_\_\_

FINAL DE L'ENQUESTA. MOLTES GRÀCIES!

## Annex 1.2. Versions emprades a Castelló

### Annex 1.2.1. Versió en català

**Qüestionari de pràctiques culturals**

Moltes gràcies per participar en aquest estudi

Aquest qüestionari forma part d'un estudi sobre l'alumnat d'ESO a diferents escoles i instituts. En el qüestionari hauràs de contestar diverses preguntes sobre tu mateix i les coses que fas. Tardaràs aproximadament 45 minuts a completar-lo. Contesta individualment tan bé com pugues a cada pregunta. Si per alguna raó no vols participar en l'estudi, digues-ho a la persona que t'ha repartit el qüestionari.

El qüestionari és anònim. No hi has de posar el nom. Només l'equip de recerca llegirà les respostes. Si durant el qüestionari tens alguna pregunta o dubte, alça el braç i demana ajuda a la persona que te l'ha entregat.

A quin centre vas fer la primària? (marca les opcions amb una X).

1. Al mateix on estic ara
2. En un altre. Quin? \_\_\_\_\_  
Localitat \_\_\_\_\_

Al centre on vaig fer la primària seguia...

5. El programa d'ensenyament en valencià o d'immersió lingüística (línia en valencià)
6. El programa d'incorporació progressiva (línia en castellà)

Nom del centre:

Grup:

Data:

1. Sexe (marca'l amb una creu)
  1. Masculí
  2. Femení
2. Data de naixement: (dia/mes/any): \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 199\_\_\_\_\_
3. Quina és la teua llengua? (Marca-la amb una X. Si cal, marca més d'una opció)
  1. Valencià
  2. Castellà
  3. Tant valencià com castellà



4. Una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_
4. A quina població vivien els teus pares quan vas nàixer? \_\_\_\_\_  
País \_\_\_\_\_
5. Quant de temps fa que vius a la Comunitat Valenciana?
- Des de sempre
  - Fa \_\_\_\_\_ anys
6. A quin poble/ciutat vius ara? \_\_\_\_\_  
Carrer \_\_\_\_\_
7. Quant de temps dediques a fer les activitats següents **entre setmana fora de l'institut o l'escola?**

Activitat	Mai	Almenys una vegada al mes	Almenys una vegada a la setmana	Menys d'1h cada dia	Entre 1 i 3h cada dia	Més de 3h cada dia
Mirar la televisió	1	2	3	4	5	6
Llegir llibres	1	2	3	4	5	6
Escoltar música	1	2	3	4	5	6
Connectar-me a Internet	1	2	3	4	5	6
Jugar a videojocs	1	2	3	4	5	6
Estar amb els pares i germans	1	2	3	4	5	6
Estar amb els amics i/o parella	1	2	3	4	5	6
Altres activitats. Quines?	1	2	3	4	5	6

8. Quant de temps dediques a fer les activitats següents **durant el cap de setmana?**

Activitat	Mai	Almenys una vegada al mes	Almenys una vegada a la setmana	Menys d'1h cada dia	Entre 1 i 3h cada dia	Més de 3h cada dia
Mirar la televisió	1	2	3	4	5	6
Llegir llibres	1	2	3	4	5	6
Escoltar música	1	2	3	4	5	6
Connectar-me a Internet	1	2	3	4	5	6
Jugar a videojocs	1	2	3	4	5	6
Estar amb els pares i germans	1	2	3	4	5	6
Estar amb els amics i/o parella	1	2	3	4	5	6
Altres activitats. Quines?	1	2	3	4	5	6

9. Quant de temps dediques a fer les activitats següents **durant les vacances d'estiu?**

Activitat	Mai	Almenys una vegada al mes	Almenys una vegada a la setmana	Menys d'1h cada dia	Entre 1 i 3h cada dia	Més de 3h cada dia
Mirar la televisió	1	2	3	4	5	6
Llegir llibres	1	2	3	4	5	6
Escoltar música	1	2	3	4	5	6
Connectar-me a Internet	1	2	3	4	5	6
Jugar a videojocs	1	2	3	4	5	6
Estar amb els pares i germans	1	2	3	4	5	6
Estar amb els amics i/o parella	1	2	3	4	5	6
Altres activitats. Quines?	1	2	3	4	5	6

10. Normalment, què fas durant el cap de setmana?

- Em quede a la meua ciutat o poble
- Vaig a la segona residència de la meua família. Població \_\_\_\_\_
- Altres. Quines activitats? \_\_\_\_\_

11. Cada quan fas les activitats següents **durant el curs fora de l'institut o l'escola?**

Activitat	Freqüència					En quina llengua fas l'activitat?			
	Mai	Almenys un dia al	Almenys un dia a	Més d'un dia	Cada dia	Només o	Igual en valencià	Només o	En una altra llengua.

		mes	la setmana	a la setmana		sobretot en valencià	que en castellà	sobretot en castellà	Quina o quines?
Anar a classes de repàs o de llengües	1	2	3	4	5	1	2	3	4 _____
Música, dansa, dibuix o teatre	1	2	3	4	5	1	2	3	4 _____
Practicar algun esport	1	2	3	4	5	1	2	3	4 _____
Anar a un esplai o agrupament escolta	1	2	3	4	5	1	2	3	4 _____
Altres activitats. Quines?	1	2	3	4	5	1	2	3	4 _____

12. Cada quan fas les activitats següents **durant les vacances d'estiu fora de l'institut o l'escola?**

Activitat	Freqüència					En quina llengua fas l'activitat?			
	Mai	Almenys un dia al mes	Almenys un dia a la setmana	Més d'un dia a la setmana	Cada dia	Només o sobretot en valencià	Igual en valencià que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua. Quina o quines?
Anar a classes de repàs o de llengües	1	2	3	4	5	1	2	3	4 _____
Música, dansa, dibuix o teatre	1	2	3	4	5	1	2	3	4 _____
Practicar algun esport	1	2	3	4	5	1	2	3	4 _____
Anar a un esplai o agrupament escolta	1	2	3	4	5	1	2	3	4 _____
Altres activitats. Quines?	1	2	3	4	5	1	2	3	4 _____

13. Quins són els tres programes de televisió que més mires? En quina llengua són?

Escriu el nom del programa	Escriu el nom del canal	En quina llengua és?			
		Només o sobretot en valencià	Igual en valencià que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua. Quina o quines?
		1	2	3	4 _____
		1	2	3	4 _____
		1	2	3	4 _____

14. Quins són els tres últims llibres que has llegit **que no siguin de l'institut o de l'escola?** En quina llengua són?

Escriu el títol del llibre	En quina llengua és?			
	Només o sobretot en valencià	Igual en valencià que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua. Quina o quines?
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____

15. Quins són els tres cantants o grups de música que més escoltes? En quina llengua canten?

Escriu el nom del grup o cantant	En quina llengua canten?			
	Només o sobretot en valencià	Igual en valencià que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua. Quina o quines?
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____

16. Quines són les tres pàgines web que més visites? En quina llengua estan escrites?

Escriu el nom de la pàgina web	En quina llengua és?			
	Només o sobretot en valencià	Igual en valencià que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua. Quina o quines?
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____

17. Quan escrius missatges (correu electrònic, WhatsApp, Facebook, Tuenti, Twitter, etc.) en quina llengua ho fas?

1. Només o sobretot en valencià
2. Igual en valencià que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

18. En quina llengua vas parlar primer a casa quan eres menut/menuda?

1. Només o sobretot en valencià
2. Igual en valencià que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

19. Quan eres menut/menuda...

19a. En quina llengua parlaven ton pare i ta mare entre ells?

1. Només o sobretot en valencià
2. Igual en valencià que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

19b. Si hi havia algú més que et cuidara habitualment, en quina llengua et parlava?

	Només o sobretot en valencià	Igual en valencià que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua. Quina o quines?
Avis	1	2	3	4 _____
Cuidadora	1	2	3	4 _____
Parvulari	1	2	3	4 _____
Altres. Qui?	1	2	3	4 _____

20. En quina llengua parles amb ton pare?

1. Només o sobretot en valencià
2. Igual en valencià que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

21. En quina llengua parles amb ta mare?

1. Només o sobretot en valencià
2. Igual en valencià que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

22. Si els teus pares estan separats, amb quina llengua parles amb la parella de ton pare? (Respon només si estan separats)

1. Només o sobretot en valencià
2. Igual en valencià que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

23. Si els teus pares estan separats, amb quina llengua parles amb la parella de ta mare? (Respon només si estan separats)

1. Només o sobretot en valencià
2. Igual en valencià que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

24. Tens germans o germanes?

1. Sí
2. No (passa a la pregunta 26)

25. Escriu el nom de cada germà o germana ordenats de gran a menut. Indica en quina llengua els parles.

Escriu el nom del germà o germana	Només o sobretot en valencià	Igual en valencià que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua. Quina o quines?
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____

26. Puntua de 0 a 10 la teua capacitat d'entendre, parlar, llegir i escriure les següents llengües:

		gens										perfectament											
EL VALENCIÀ...	l'entenc	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé parlar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé llegir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé escriure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
EL CASTELLÀ...	l'entenc	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé parlar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé llegir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé escriure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
L'ANGLÈS...	l'entenc	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé parlar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé llegir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé escriure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

27. Saps altres llengües? Escriu quines. Puntua de 0 a 10 la teua capacitat d'entendre-les, parlar-les, llegir-les i escriure-les:

		gens										perfectament											
Llengua	l'entenc	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé parlar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé llegir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé escriure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Llengua	l'entenc	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé parlar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé llegir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé escriure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

28. A classe, sense comptar les classes de valencià, castellà i idiomes, tu en general en quina llengua parles amb el professorat?

1. Només o sobretot en valencià
2. Igual en valencià que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

29. A classe, sense comptar les classes de valencià, castellà i idiomes, els professors en general en quina llengua et parlen?

1. Només o sobretot en valencià
2. Igual en valencià que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

30. Pensa en els anys que has anat a l'escola i/o institut. Sense comptar les classes de valencià, castellà i altres idiomes, en quina llengua t'han fet les classes?

1. Només o sobretot en valencià
2. Igual en valencià que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

31. Pensa un moment en les coses que fas al llarg de la setmana (per exemple estar amb els amics o la parella, activitats extraescolars, estar amb familiars, anar a l'escola/institut...). Escriu en la primera i la segona columnes de la taula el nom de les 20 persones amb qui més et relaciones. Una vegada escrits els noms, respon les altres preguntes.

	Nom de la	Tipus de relació	Ens relacionem...	En quina llengua parles tu amb

	persona (sense cognoms)	(amic, cosina, monitor...)				aquesta persona?			
			Poc	Bastant	Molt	val	val = cast	cast	altres. Quines?
1			1	2	3	1	2	3	4
2			1	2	3	1	2	3	4
3			1	2	3	1	2	3	4
4			1	2	3	1	2	3	4
5			1	2	3	1	2	3	4
6			1	2	3	1	2	3	4
7			1	2	3	1	2	3	4
8			1	2	3	1	2	3	4
9			1	2	3	1	2	3	4
10			1	2	3	1	2	3	4
11			1	2	3	1	2	3	4
12			1	2	3	1	2	3	4
13			1	2	3	1	2	3	4
14			1	2	3	1	2	3	4
15			1	2	3	1	2	3	4
16			1	2	3	1	2	3	4
17			1	2	3	1	2	3	4
18			1	2	3	1	2	3	4
19			1	2	3	1	2	3	4
20			1	2	3	1	2	3	4

32. Torna a la pàgina anterior i fes un cercle al voltant del nom de totes les persones que van a classe amb tu. (Exemple: en aquest quadre, s'han encerclat els noms de Maria i Marc perquè van a classe amb la persona que ha contestat).

	Nom de la persona (sense cognoms)	Tipus de relació (amic, cosina, monitor...)	Ens relacionem...			En quina llengua parles tu amb aquesta persona?			
			Poc	Bastant	Molt	val	val = cast	cast	altres. Quines?
1	Maria	Amiga	1	2	3	<del>1</del>	2	3	4
2	Carme	Cosina	<del>1</del>	2	3	<del>1</del>	<del>2</del>	<del>3</del>	4
3	Marc	Amic	<del>1</del>	2	3	1	<del>2</del>	3	4

33. A continuació llegiràs unes frases sobre el valencià. Digues si estàs d'acord o en desacord amb cada frase.

Sobre el VALENCIÀ...	Totalment en desacord	En desacord	Ni d'acord ni en desacord	D'acord	Totalment d'acord
1. Pense que sóc capaç de llegir i entendre la majoria de textos en valencià.	1	2	3	4	5
2. Em pose nerviós/osa quan he de parlar en valencià en una tenda.	1	2	3	4	5
3. Em pareix que sé prou valencià per a poder escriure'l amb comoditat.	1	2	3	4	5
4. Pense que sé prou valencià per a parlar-lo correctament.	1	2	3	4	5
5. Tinc confiança en la meua habilitat per a escriure en valencià correctament.	1	2	3	4	5
6. Quan he de parlar en valencià per telèfon, vaig un poc perdut/uda.	1	2	3	4	5
7. Em pareix que puc entendre bastant bé qualsevol persona que em parle en valencià.	1	2	3	4	5
8. En una tenda, estic tranquil/il·la quan he de demanar alguna cosa en valencià.	1	2	3	4	5
9. Pense que sé prou valencià per a fer-ho bé en la majoria de situacions en què el necessite.	1	2	3	4	5
10. Quan em trobe amb una persona que parla valencià i jo li parle en valencià, em sent incòmode/a.	1	2	3	4	5
11. Em sent còmode/a quan he de preguntar com s'arriba a un lloc en valencià.	1	2	3	4	5
12. Em sent còmode/a quan parle en valencià amb amics en un grup on hi ha persones que parlen en valencià i castellà.	1	2	3	4	5

34. A continuació llegiràs unes frases sobre el castellà. Digues si estàs d'acord o en desacord amb

cada frase.

Sobre el CASTELLÀ...	Totalment en desacord	En desacord	Ni d'acord ni en desacord	D'acord	Totalment d'acord
1. Em pose nerviós/sa quan he de parlar en castellà en una tenda.	1	2	3	4	5
2. Pense que sóc capaç de llegir i entendre la majoria de textos en castellà.	1	2	3	4	5
3. Em pareix que sé prou castellà per a poder escriure'l amb comoditat.	1	2	3	4	5
4. Pense que sé prou castellà per a parlar-lo correctament.	1	2	3	4	5
5. Quan he de parlar en castellà per telèfon, vaig un poc perdut/uda.	1	2	3	4	5
6. Tinc confiança en la meua habilitat per a escriure en castellà correctament.	1	2	3	4	5
7. Em pareix que puc entendre bastant bé qualsevol persona que em parle en castellà.	1	2	3	4	5
8. En una tenda, estic tranquil/il·la quan he de demanar alguna cosa en castellà.	1	2	3	4	5
9. Quan em trobe amb una persona que parla castellà i jo li parle en castellà, em sent incòmode/a.	1	2	3	4	5
10. Pense que sé prou castellà per a fer-ho bé en la majoria de situacions en què el necessite.	1	2	3	4	5
11. Em sent còmode/a quan he de preguntar com s'arriba a un lloc en castellà.	1	2	3	4	5
12. Em sent còmode/a quan parle en castellà amb amics en un grup on hi ha persones que parlen en valencià i castellà.	1	2	3	4	5

35. A continuació llegiràs unes afirmacions sobre el valencià i el castellà. Digues si hi estàs d'acord o en desacord marcant sí o no.

Sobre el valencià...	SÍ	NO
1. Em pareix bé que tots els xics i xiques de la Comunitat Valenciana estudien el valencià	1	2
2. És desagradable aprendre el valencià	1	2
3. No serveix de res aprendre el valencià perquè segurament no el faré servir mai.	1	2
4. Hauríem d'esforçar-nos per fer servir més el valencià.	1	2
5. És més important aprendre anglés o francés que valencià.	1	2
6. M'agrada sentir parlar valencià.	1	2
7. Visc a la Comunitat Valenciana i per això he de conèixer, estudiar i parlar el valencià.	1	2
8. El valencià, només l'haurien d'estudiar els valencians.	1	2
9. El valencià és una llengua que sona malament.	1	2
10. M'agrada parlar en valencià.	1	2

Sobre el castellà...	SÍ	NO
11. El castellà és una llengua bonica.	1	2
12. Tots els valencians han de saber parlar castellà.	1	2
13. El castellà només l'haurien d'aprendre i estudiar els qui el parlen.	1	2
14. M'agrada sentir parlar castellà.	1	2
15. A la Comunitat Valenciana s'haurien d'estudiar altres idiomes abans que el castellà.	1	2
16. El valencià és més important	1	2

que el castellà.		
17. El castellà és una llengua fàcil d'aprendre.	1	2
18. És avorrit aprendre el castellà.	1	2
19. El castellà l'haurien d'ensenyar a tots els països.	1	2
20. Els valencians haurien de parlar menys castellà.	1	2

36. Respon encerclant la xifra que, segons tu, descriga millor com et sents, segons els valors d'aquesta escala. Ompli les tres primeres files i després les altres que vulgues (castellà, andalús, romanés...).

EM SENT...		gens										totalment
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
valencià-valenciana		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
espanyol-espanyola		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
europèu-europea		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Altres: _____		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Altres: _____		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

37. A quin poble o ciutat va nàixer ta mare? \_\_\_\_\_  
(país) \_\_\_\_\_

38. A quin poble o ciutat va nàixer ton pare? \_\_\_\_\_  
(país) \_\_\_\_\_

39. Quina llengua va parlar ta mare a casa seua, de menuda? (Si no ho saps, pensa com parla amb els seus pares)

1. Només o sobretot en valencià
2. Igual en valencià que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

40. Quina llengua va parlar ton pare a casa seua, de menut? (Si no ho saps, pensa com parla amb els seus pares)

1. Només o sobretot en valencià
2. Igual en valencià que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua. Quina o quines? \_\_\_\_\_

41. Quin és el nivell màxim d'estudis acabats per ta mare? (Marca una sola resposta)

1. Ma mare no va acabar l'escola primària
2. Ma mare va acabar l'escola primària
3. Ma mare va acabar l'escola secundària
4. Ma mare va acabar una carrera a la universitat

42. Quin és el nivell màxim d'estudis acabats per ton pare? (Marca una sola resposta)

1. Mon pare no va acabar l'escola primària
2. Mon pare va acabar l'escola primària
3. Mon pare va acabar l'escola secundària
4. Mon pare va acabar una carrera a la universitat

43. Actualment, l'activitat principal del teu pare/tutor i mare/tutora és...

	Pare	Mare
Treball remunerat a jornada completa	1	1
Treball remunerat a mitja jornada	2	2
Està a l'atur	3	3
Només feines de la llar	4	4
Jubilat/jubilada o pensionista	5	5
Altres situacions	6	6
No ho sé	7	7

44. Actualment, a què es dediquen el teu pare i la teua mare? (Llegeix amb atenció totes les opcions de resposta)

	Pare	Mare
<b>Direcció d'empreses i administració pública</b> <i>Empresari –més de 10 treballadors-, director o gerent d'empresa o d'administració pública, directiu d'empresa, o similar</i>	1	1
<b>Professionals científics i intel·lectuals</b> <i>Professor, tècnic superior en Enginyeria, Dret, Medicina, Química, Matemàtiques, Farmàcia, Arquitectura, Informàtica, Ciències Socials, Periodisme, professionals de la cultura i l'espectacle,</i>	2	2

<i>o similar</i>		
<b>Petits empresaris, tècnics mitjans i de suport</b> <i>Petit empresari (menys de 10 treballadors), analista o programador informàtic, enginyer tècnic, arquitecte tècnic, mestre, infermer, agent comercial, empleat públic de cossos de seguretat, supervisors d'indústria o de la construcció, o similar</i>	3	3
<b>Comerciants, empleats d'oficina, comptables i administratius</b> <i>Comerciant propietari de botiga, empleat d'oficina, comptable, administratiu, empleat de biblioteca, servei de correus o similar, recepcionista, telefonista, empleat d'atenció al públic, o similar</i>	4	4
<b>Treballadors de serveis de restauració, personals i de comerç</b> <i>Dependent de comerç, caixer, cambrer, cuiner, treballadors que tenen cura de les persones en serveis de salut o assistencials, treballador de seguretat privada, lampista, conductor de vehicles, mecànic de vehicles, o similar</i>	5	5
<b>Treballadors del sector primari, d'indústria i de la construcció</b> <i>Treballador qualificat de l'agricultura, ramaderia, pesca o forestal; treballador de la indústria, operador de maquinària, operador de cadenes de muntatge, mecànic de maquinària, soldador o planxista; treballador de la indústria de l'alimentació, treballador de la construcció, fuster, pintor, artesà, jardiner, o similar</i>	6	6
<b>Treballadors no qualificats</b> <i>Empleat domèstic, personal de neteja, conserge, peó agrari, forestal o pesquer; peó de la construcció, peó d'indústria, recollidor de residus urbans, venedor de carrer o similar</i>	7	7
No ho sé / altres: _____	8	8

FINAL DE L'ENQUESTA. MOLTES GRÀCIES!

## Annex 1.2.2. Versió en castellà

**Cuestionario de prácticas culturales**

Muchas gracias por participar en este estudio

Este cuestionario forma parte de un estudio sobre el alumnado de ESO de diferentes colegios e institutos.

En el cuestionario tendrás que contestar diferentes preguntas sobre ti mismo y las cosas que haces. Tardarás aproximadamente 45 minutos para completarlo. Contesta individualmente todo lo bien que puedas a cada pregunta. Si por alguna razón no quieres participar en este estudio, díselo a la persona que te ha dado el cuestionario.

El cuestionario es anónimo. No tienes que poner tu nombre. Sólo el equipo investigador leerá las respuestas.

Si durante el cuestionario tienes alguna pregunta o duda, levanta la mano y pide ayuda a la persona que te lo ha entregado.

En qué centro hiciste la primaria? (marca las opciones con una X)

- En el mismo en el que estoy ahora.
- En otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
Localidad \_\_\_\_\_

3 En el centro en el que hice la primaria seguía...

- El programa de educación en valenciano o de inmersión lingüística (línea en valenciano)
- El programa de incorporación progresiva (línea en castellano)

Nombre del centro:

Grupo:

Fecha:

1. Sexo (márcalo con una X)

- Masculino
- Femenino

2. Fecha de nacimiento (día/mes/año): \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 199 \_\_\_\_\_

3. ¿Cuál es tu lengua? (Márcala con una X. Si es necesario, marca más de una opción)

- Valenciano



2. Castellano  
3. Valenciano y castellano por igual  
4. Otra lengua. ¿Cuál o cuáles? \_\_\_\_\_

4. ¿En qué población vivían tus padres cuando naciste? \_\_\_\_\_  
País \_\_\_\_\_

5. ¿Cuánto tiempo hace que vives en la Comunidad Valenciana?  
3. Desde siempre  
4. Hace \_\_\_\_\_ años

6. ¿En qué pueblo o ciudad vives ahora? \_\_\_\_\_  
Calle \_\_\_\_\_

7. ¿Cuánto tiempo dedicas a las siguientes actividades **entre semana fuera del instituto o colegio**?

Actividad	Nunca	Al menos una vez al mes	Al menos una vez a la semana	Menos de 1h cada día	Entre 1 y 3h cada día	Más de 3h cada día
Mirar la televisión	1	2	3	4	5	6
Leer libros	1	2	3	4	5	6
Escuchar música	1	2	3	4	5	6
Conectarme a Internet	1	2	3	4	5	6
Jugar a videojuegos	1	2	3	4	5	6
Estar con mis padres y hermanos	1	2	3	4	5	6
Estar con mis amigos y/o pareja	1	2	3	4	5	6
Otras actividades. ¿Cuáles?	1	2	3	4	5	6

8. ¿Cuánto tiempo dedicas a las siguientes actividades a lo largo del curso **durante el fin de semana**?

Actividad	Nunca	Al menos una vez al mes	Al menos una vez a la semana	Menos de 1h cada día	Entre 1 y 3h cada día	Más de 3h cada día
Mirar la televisión	1	2	3	4	5	6
Leer libros	1	2	3	4	5	6
Escuchar música	1	2	3	4	5	6
Conectarme a Internet	1	2	3	4	5	6
Jugar a videojuegos	1	2	3	4	5	6
Estar con mis padres y hermanos	1	2	3	4	5	6
Estar con mis amigos y/o pareja	1	2	3	4	5	6
Otras actividades. ¿Cuáles?	1	2	3	4	5	6

9. ¿Cuánto tiempo dedicas a las siguientes actividades **durante las vacaciones de verano**?

Actividad	Nunca	Al menos una vez al mes	Al menos una vez a la semana	Menos de 1h cada día	Entre 1 y 3h cada día	Más de 3h cada día
Mirar la televisión	1	2	3	4	5	6
Leer libros	1	2	3	4	5	6
Escuchar música	1	2	3	4	5	6
Conectarme a Internet	1	2	3	4	5	6
Jugar a videojuegos	1	2	3	4	5	6
Estar con mis padres y hermanos	1	2	3	4	5	6
Estar con mis amigos y/o pareja	1	2	3	4	5	6
Otras actividades. ¿Cuáles?	1	2	3	4	5	6

10. Normalmente, ¿qué haces durante el fin de semana?  
1. Me quedo en mi ciudad o pueblo  
2. Voy con mi familia a una segunda residencia  
Población \_\_\_\_\_  
3. Otras. ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

11. ¿Cada cuánto realizas las siguientes actividades extraescolares **durante el curso**?

Actividad	Frecuencia					¿En qué lengua realizas la actividad?			
	Nunca	Al menos un día al mes	Al menos un día a la semana	Nunca	Al menos un día al mes	Sólo o sobre todo en valenciano	Valenciano y castellano por igual	Sólo o sobre todo en castellano	En otra lengua. ¿Cuál o cuáles?
Ir a clases de repaso o de lenguas	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Música, danza, dibujo o teatro	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Practicar algún deporte	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Ir a un 'esplai' o agrupación escolta	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Otras actividades. ¿Cuáles? _____	1	2	3	4	5	1	2	3	4

12. ¿Cada cuánto realizas las siguientes actividades **durante las vacaciones de verano**?

Actividad	Frecuencia					¿En qué lengua realizas la actividad?			
	Nunca	Al menos un día al mes	Al menos un día a la semana	Nunca	Al menos un día al mes	Sólo o sobre todo en valenciano	Valenciano y castellano por igual	Sólo o sobre todo en castellano	En otra lengua. ¿Cuál o cuáles?
Ir a clases de repaso o de lenguas	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Música, danza, dibujo o teatro	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Practicar algún deporte	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Ir a un 'esplai' o agrupación escolta	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Otras actividades. ¿Cuáles? _____	1	2	3	4	5	1	2	3	4

13. ¿Cuáles son los tres programas de televisión que más miras? ¿En qué lengua son?

Escribe el nombre del programa	Escribe el nombre del canal	¿En qué lengua es?			
		Sólo o sobre todo en valenciano	Valenciano y castellano por igual	Sólo o sobre todo en castellano	En otra lengua. ¿Cuál o cuáles?
		1	2	3	4
		1	2	3	4
		1	2	3	4

14. ¿Cuáles son los tres últimos libros que has leído **que no sean del instituto o colegio**? ¿En qué lengua son?

Escribe el título del libro	¿En qué lengua es?			
	Sólo o sobre todo en valenciano	Valenciano y castellano por igual	Sólo o sobre todo en castellano	En otra lengua. ¿Cuál o cuáles?
	1	2	3	4
	1	2	3	4

	1	2	3	4
<b>15. ¿Cuáles son los tres cantantes o grupos de música que más escuchas? ¿En qué lengua cantan?</b>				
Escribe el nombre del grupo o cantante	¿En qué lengua cantan?			
	Sólo o sobre todo en valenciano	Valenciano y castellano por igual	Sólo o sobre todo en castellano	En otra lengua. ¿Cuál o cuáles?
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
<b>16. ¿Cuáles son las tres páginas web que más visitas? ¿En qué lengua están escritas?</b>				
Escribe el nombre de la página web	¿En qué lengua es?			
	Sólo o sobre todo en valenciano	Valenciano y castellano por igual	Sólo o sobre todo en castellano	En otra lengua. ¿Cuál o cuáles?
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
<b>17. Si utilizas Internet para comunicarte (correo electrónico, WhatsApp, Facebook, Tuenti, Twitter, etc.) ¿en qué lengua lo haces?</b>				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sólo o sobre todo en valenciano</li> <li>2. Valenciano y castellano por igual</li> <li>3. Sólo o sobre todo en castellano</li> <li>4. En otra lengua. ¿Cuál o cuáles? _____</li> </ol>				
<b>18. ¿En qué lengua hablaste primero en casa cuando eras pequeño/pequeña?</b>				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sólo o sobre todo en valenciano</li> <li>2. Valenciano y castellano por igual</li> <li>3. Sólo o sobre todo en castellano</li> <li>4. En otra lengua. ¿Cuál o cuáles? _____</li> </ol>				
<b>19. Cuándo eras pequeño/pequeña...</b>				
<b>19ª. ¿En qué lengua hablaban tu padre y tu madre entre ellos?</b>				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sólo o sobre todo en valenciano</li> <li>2. Valenciano y castellano por igual</li> <li>3. Sólo o sobre todo en castellano</li> <li>4. En otra lengua. ¿Cuál o cuáles? _____</li> </ol>				
<b>19b. Si había alguien más que te cuidase habitualmente, ¿en qué lengua te hablaba?</b>				
	Sólo o sobre todo en valenciano	Valenciano y castellano por igual	Sólo o sobre todo en castellano	En otra lengua. ¿Cuál o cuáles?
Avis	1	2	3	4
Cuidadora	1	2	3	4
Parvulari	1	2	3	4
Altres. Qui?	1	2	3	4
<b>20. ¿En qué lengua hablas con tu padre?</b>				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sólo o sobre todo en valenciano</li> <li>2. Valenciano y castellano por igual</li> <li>3. Sólo o sobre todo en castellano</li> <li>4. En otra lengua. ¿Cuál o cuáles? _____</li> </ol>				
<b>21. ¿En qué lengua hablas con tu madre?</b>				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sólo o sobre todo en valenciano</li> <li>2. Valenciano y castellano por igual</li> <li>3. Sólo o sobre todo en castellano</li> <li>4. En otra lengua. ¿Cuál o cuáles? _____</li> </ol>				
<b>22. Si tus padres están separados, ¿en qué lengua hablas con la pareja de tu padre? (responde sólo si están separados)</b>				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sólo o sobre todo en valenciano</li> <li>2. Valenciano y castellano por igual</li> <li>3. Sólo o sobre todo en castellano</li> <li>4. En otra lengua. ¿Cuál o cuáles? _____</li> </ol>				

23. Si tus padres están separados, ¿en qué lengua hablas con la pareja de tu madre? (responde sólo si están separados)

1. Sólo o sobre todo en valenciano
2. Valenciano y castellano por igual
3. Sólo o sobre todo en castellano
4. En otra lengua. ¿Cuál o cuáles? \_\_\_\_\_

24. ¿Tienes hermanos o hermanas?

1. Sí
2. No (pasa a la pregunta 26)

25. Escribe el nombre de tus hermanos o hermanas ordenados de mayor a menor. Indica en qué lengua hablas con ellos.

Escribe el nombre del hermano o hermana	Sólo o sobre todo en valenciano	Valenciano y castellano por igual	Sólo o sobre todo en castellano	En otra lengua. ¿Cuál o cuáles?
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____
	1	2	3	4 _____

26. Puntúa de 0 a 10 tu capacidad de entender, hablar, leer y escribir las siguientes lenguas:

		nada										perfectamente
EL VALENCIANO...	lo entiendo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	lo sé hablar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	lo sé leer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	lo sé escribir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
EL CASTELLANO...	l'entenc	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé hablar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé llegir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé escriure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
EL INGLÉS...	l'entenc	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé hablar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé llegir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé escriure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

27. ¿Sabes otras lenguas? Escribe cuáles. Puntúa de 0 a 10 tu capacidad de entenderlas, hablarlas, leerlas y escribirlas:

		nada										perfectamente
Lengua _____	lo entiendo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	lo sé hablar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	lo sé leer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	lo sé escribir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lengua _____	lo entiendo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	lo sé hablar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	lo sé leer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	lo sé escribir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

28. En clase, sin contar las clases de valenciano, castellano e idiomas, ¿en general, en qué lengua hablas tú con el profesorado?

1. Sólo o sobre todo en valenciano
2. Valenciano y castellano por igual
3. Sólo o sobre todo en castellano
4. En otra lengua. ¿Cuál o cuáles? \_\_\_\_\_

29. En clase, sin contar las clases de valenciano, castellano e idiomas, ¿los profesores en general en qué lengua te hablan?

1. Sólo o sobre todo en valenciano
2. Valenciano y castellano por igual
3. Sólo o sobre todo en castellano
4. En otra lengua. ¿Cuál o cuáles? \_\_\_\_\_

30. Piensa en los años en los que has ido al colegio y/o instituto. Sin contar las clases de valenciano, castellano y otros idiomas, ¿en qué lengua han sido las clases?

1. Sólo o sobre todo en valenciano

2. Valenciano y castellano por igual
3. Sólo o sobre todo en castellano
4. En otra lengua. ¿Cuál o cuáles? \_\_\_\_\_

31. Piensa un momento en las cosas que haces a lo largo de la semana (por ejemplo salir con tus amigos o con tu pareja, actividades extraescolares, estar con la familia, ir al colegio/instituto...). Escribe en la primera y la segunda columnas de la tabla el nombre de las 20 personas con las que más te relacionas. Una vez escritos los nombres, responde a las otras preguntas.

	Nombre de la persona (sin apellidos)	Tipo de relación (amigo, prima, monitor...)	Nos relacionamos...			¿En qué lengua hablas tú con esta persona?			
			Poco	Bastante	Mucho	val	val = cast	cast	otras. ¿Cuáles?
1			1	2	3	1	2	3	4 _____
2			1	2	3	1	2	3	4 _____
3			1	2	3	1	2	3	4 _____
4			1	2	3	1	2	3	4 _____
5			1	2	3	1	2	3	4 _____
6			1	2	3	1	2	3	4 _____
7			1	2	3	1	2	3	4 _____
8			1	2	3	1	2	3	4 _____
9			1	2	3	1	2	3	4 _____
10			1	2	3	1	2	3	4 _____
11			1	2	3	1	2	3	4 _____
12			1	2	3	1	2	3	4 _____
13			1	2	3	1	2	3	4 _____
14			1	2	3	1	2	3	4 _____
15			1	2	3	1	2	3	4 _____
16			1	2	3	1	2	3	4 _____
17			1	2	3	1	2	3	4 _____
18			1	2	3	1	2	3	4 _____
19			1	2	3	1	2	3	4 _____
20			1	2	3	1	2	3	4 _____

32. Vuelve a la página anterior y haz un círculo alrededor del nombre de todas las personas que van a clase contigo. (Ejemplo: en este cuadro se ha hecho un círculo sobre los nombres de Marc y María porque van a clase con la persona que ha contestado).

	Nombre de la persona (sin apellidos)	Tipo de relación (amigo, prima, monitor...)	Nos relacionamos...			¿En qué lengua hablas tú con esta persona?			
			Poco	Bastante	Mucho	val	val = cast	cast	otras. ¿Cuáles?
1	○ María ○	Amiga	1	2	<del>3</del>	<del>1</del>	2	3	4 _____
2	Carmen	Primo	<del>1</del>	2	<del>3</del>	<del>1</del>	<del>2</del>	<del>3</del>	4 _____
3	○ Marc ○	Amigo	<del>1</del>	2	3	1	<del>2</del>	3	4 _____

33. A continuación leerás unas frases sobre el valenciano. Di si estás de acuerdo o en desacuerdo con cada frase.

Sobre el VALENCIANO...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Pienso que soy capaz de leer y entender la mayoría de textos en valenciano.	1	2	3	4	5
2. Me pongo nervioso/-a cuando he de hablar en valenciano en una tienda.	1	2	3	4	5
3. Me parece que sé suficiente valenciano para poder escribirlo con comodidad.	1	2	3	4	5
4. Pienso que sé suficiente valenciano para hablarlo correctamente.	1	2	3	4	5

5. Tengo confianza en mi habilidad para escribir en valenciano correctamente.	1	2	3	4	5
6. Cuando he de hablar en valenciano por teléfono, me siento un poco perdido/-a.	1	2	3	4	5
7. Me parece que puedo entender bastante bien a cualquier persona que me hable en valenciano.	1	2	3	4	5
8. En una tienda, estoy tranquilo/-a cuando he de pedir alguna cosa en valenciano.	1	2	3	4	5
9. Pienso que sé suficiente valenciano para hacerlo bien en la mayoría de las situaciones en las que lo necesito.	1	2	3	4	5
10. Cuando me encuentro con una persona que habla en valenciano y yo le hablo en valenciano, me siento incómodo/-a.	1	2	3	4	5
11. Me siento cómodo/-a cuando tengo que preguntar en valenciano cómo se llega a un sitio.	1	2	3	4	5
12. Me encuentro cómodo/-a cuando hablo en valenciano con amigos en un grupo donde hay personas que hablan en valenciano y en castellano.	1	2	3	4	5

34. A continuación leerás unas frases sobre el castellano. Di si estás de acuerdo o en desacuerdo con cada frase.

Sobre el CASTELLANO...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Me pongo nervioso/-a cuando he de hablar en castellano en una tienda.	1	2	3	4	5
2. Pienso que soy capaz de leer y entender la mayoría de textos en castellano.	1	2	3	4	5
3. Me parece que sé suficiente castellano para poder escribirlo con comodidad.	1	2	3	4	5
4. Pienso que sé suficiente castellano para hablarlo correctamente.	1	2	3	4	5
5. Cuando he de hablar en castellano por teléfono, me siento un poco perdido/-a.	1	2	3	4	5
6. Tengo confianza en mi habilidad para escribir en castellano correctamente.	1	2	3	4	5
7. Me parece que puedo entender bastante bien a cualquier persona que me hable en castellano.	1	2	3	4	5
8. En una tienda, estoy tranquilo/-a cuando he de pedir alguna cosa en castellano.	1	2	3	4	5
9. Cuando me encuentro con una persona que habla en castellano y yo le hablo en castellano, me siento incómodo/-a.	1	2	3	4	5
10. Pienso que sé suficiente castellano para hacerlo bien en la mayoría de las situaciones en las que lo necesito.	1	2	3	4	5
11. Me siento cómodo/-a cuando tengo que preguntar en castellano cómo se llega a un sitio.	1	2	3	4	5
12. Me encuentro cómodo/-a cuando hablo en castellano con amigos en un grupo donde hay personas que hablan en valenciano y en castellano.	1	2	3	4	5

35. A continuación leerás unas afirmaciones sobre el valenciano y el castellano. Indica si tú estás de acuerdo o en desacuerdo con estas afirmaciones marcando sí o no.

Sobre el valenciano...	SÍ	NO
1. Me parece bien que todos los chicos y chicas de la Comunidad	1	2

Valenciana estudien el valenciano.		
2. Es desagradable aprender valenciano.	1	2
3. No sirve de nada aprender valenciano porque seguramente no lo utilizaré nunca.	1	2
4. Tendríamos que esforzarnos en utilizar más el valenciano.	1	2
5. Es más importante aprender inglés o francés que valenciano.	1	2
6. Me gusta escuchar hablar valenciano.	1	2
7. Vivo en la Comunidad Valenciana y por eso debo conocer, estudiar y hablar el valenciano.	1	2
8. El valenciano, tan sólo deberían estudiarlo los valencianos.	1	2
9. El valenciano es una lengua que suena mal.	1	2
10. Me gusta hablar en valenciano.	1	2

Sobre el castellano...	SÍ	NO
11. El castellano es una lengua bonita.	1	2
12. Todos los valencianos han de saber hablar castellano.	1	2
13. El castellano sólo lo tendrían que aprender y estudiar los que lo hablan.	1	2
14. Me gusta oír hablar castellano.	1	2
15. En la Comunidad Valenciana se tendrían que estudiar otros idiomas antes que el castellano.	1	2
16. El valenciano es más importante que el castellano.	1	2
17. El castellano es una lengua fácil de aprender.	1	2
18. Es aburrido aprender castellano.	1	2
19. El castellano se tendría que enseñar en todos los países.	1	2
20. Los valencianos deberían hablar menos castellano.	1	2

36. Responde haciendo un círculo en la cifra que, según tú, describe mejor cómo te sientes, según los valores de esta escala. Rellena las tres primeras filas y después las otras que quieras (castellano, andaluz, rumano, ecuatoriano...).

		nada										totalmente
ME SIENTO...	valenciano-valenciana	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	español-española	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	europeo-europea	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Otros: _____	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Otros: _____	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

37. ¿En qué pueblo o ciudad nació tu madre? \_\_\_\_\_  
(país) \_\_\_\_\_

38. ¿En qué pueblo o ciudad nació tu padre? \_\_\_\_\_  
(país) \_\_\_\_\_

39. ¿En qué lengua hablaba tu madre en su casa, de pequeña? (Si no lo sabes, piensa en cómo habla con sus padres)

1. Sólo o sobre todo en valenciano
2. Valenciano y castellano por igual
3. Sólo o sobre todo en castellano
4. En otra lengua. ¿Cuál o cuáles? \_\_\_\_\_

40. ¿En qué lengua hablaba tu padre en su casa, de pequeño? (Si no lo sabes, piensa en cómo habla con sus padres)

1. Sólo o sobre todo en valenciano

2. Valenciano y castellano por igual
3. Sólo o sobre todo en castellano
4. En otra lengua. ¿Cuál o cuáles? \_\_\_\_\_

41. ¿Cuál es el nivel máximo de estudios acabados por tu madre? (Marca una sola respuesta)

1. Mi madre no acabó la escuela primaria
2. Mi madre acabó la escuela primaria
3. Mi madre acabó la escuela secundaria
4. Mi madre acabó una carrera universitaria

42. ¿Cuál es el nivel máximo de estudios acabados por tu padre? (Marca una sola respuesta)

1. Mi padre no acabó la escuela primaria
2. Mi padre acabó la escuela primaria
3. Mi padre acabó la escuela secundaria
4. Mi padre acabó una carrera universitaria

43. Actualmente, la actividad principal de tu padre/tutor y madre/tutora es...

	Padre	Madre
Trabajo remunerado a jornada completa	1	1
Trabajo remunerado a media jornada	2	2
Está en el paro	3	3
Sólo trabajo doméstico	4	4
Jubilado/jubilada o pensionista	5	5
Otras situaciones	6	6
No lo sé	7	7

44. Actualmente, ¿a qué se dedican tu padre y tu madre? (Lee con atención todas las opciones de respuesta)

	Padre	Madre
<b>Dirección de empresas y administración pública</b> <i>Empresario (más de 10 trabajadores), director o gerente de empresa o de administración pública, directivo de empresa, o similar</i>	1	1
<b>Profesionales científicos e intelectuales</b> <i>Profesor, técnico superior en Ingeniería, Derecho, Medicina, Química, Matemáticas, Farmacia, Arquitectura, Informática, Ciencias Sociales, Periodismo, profesionales de la cultura y el espectáculo, o similar</i>	2	2
<b>Pequeños empresarios, técnicos medios y de apoyo</b> <i>Pequeño empresario (menos de 10 trabajadores), analista o programador informático, ingeniero técnico, arquitecto técnico, maestro, enfermero, agente comercial, empleado público de cuerpos de seguridad, supervisores de industria o de la construcción, o similar</i>	3	3
<b>Comerciantes, empleados de oficina, contables y administrativos</b> <i>Comerciante propietario de tienda, empleado de oficina, contable, administrativo, empleado de biblioteca, servicio de correos o similar, recepcionista, telefonista, empleado de atención al público, o similar</i>	4	4
<b>Trabajadores de servicios de restauración, personales y de comercio</b> <i>Dependiente de comercio, cajero, camarero, cocinero, trabajadores que cuidan de las personas en servicios de salud o asistenciales, trabajador de seguridad privada, fontanero, conductor de vehículos, mecánico de vehículos, o similar</i>	5	5
<b>Trabajadores del sector primario, de industria y de la construcción</b> <i>Trabajador cualificado de la agricultura, ganadería, pesca o forestal; trabajador de la industria, operador de maquinaria, operador de cadenas de montaje, mecánico de maquinaria, soldador o chapista; trabajador de la industria de la alimentación, trabajador de la construcción, carpintero, pintor, artesano, jardinero, o similar</i>	6	6
<b>Trabajadores no cualificados</b> <i>Empleado doméstico, personal de limpieza, conserje, peón agrario, forestal o pesquero; peón de la construcción, peón de industria, recogedor de residuos urbanos, vendedor callejero o similar</i>	7	7
No lo sé / otros: _____	8	8

FINAL DE LA ENCUESTA. MUCHAS GRACIAS!



## Annex 2. Guions d'entrevista

En aquest apartat recull les diferents versions del guió de les entrevistes en grup, emprades el curs 2010-2011 a Mataró en la primera fase (V1) i la segona fase (V2) del treball de camp, respectivament; el curs 2011-2012 a Manlleu (V3); i el curs 2013-2014 a Castelló (V4). Les modificacions respecte la versió anterior del guió es marquen en cursiva; els apartats que es mantenen i les modificacions consolidades es presenten en redona.

### Annex 2.1. Primera versió emprada a Mataró (V1)

<b>1. Presentació</b>	<p>Em dic X i estem fent un estudi per veure com són els nois i noies de 4t d'ESO de Catalunya i com han canviat des que els vam entrevistar quan feien 1r d'ESO i 6è d'educació primària. Us faré algunes preguntes i podeu contestar com vulgueu i en la llengua que vulgueu. No és un examen.</p>
<b>2. Preguntes</b> [cal demanar sempre: per què?]	<b>A. Informació biogràfica</b> 1. Com us dieu? [cal que contestin tots de manera clara i individual]
	2. On vau néixer?
	3. On van néixer els vostres pares?
	<b>B. Competència lingüística</b> 4. Quines llengües sabeu?
	5. Com heu après les llengües que sabeu?
	4. Ordeneu les llengües que sabeu de la que sabeu més a la que sabeu menys [si pregunten, volem dir saber parlar]
	7. Diríeu que sempre les heu sabut en aquest ordre o creieu que ha canviat? Quan? Per què?
	8. Quina llengua parleu amb el pare? I amb la mare?
	9. Sempre els heu parlat en aquesta llengua o hi ha hagut algun canvi? Quan? Per què?
	10. I amb els germans?
	11. Hi ha hagut algun canvi? Quan? Per què?
	12. Quina llengua parleu a classe a l'institut/escola amb els professors? I amb els companys?
	13. Hi ha hagut algun canvi? Quan? Per què?
	14. I al pati, quina llengua parleu? Podeu ordenar les llengües del pati de més a menys parlades?
	<b>C. Usos</b> 15. Ha canviat l'ordre de les llengües? Quan? Per què?
	14. A totes les classes es formen grupets i colles. Hi ha grupets, a la vostra classe? Quins?
	17. Ha canviat, la manera com es formen els grups, de com es feien abans? Quan? Per què?
	18. [Si no s'esmenta] La llengua té a veure amb la manera com es formen els grups?
	19. Què feu, normalment, quan sortiu de l'institut/escola?
	20. Ha canviat, respecte del que fèieu abans? Quan? Per què?
	21. Les llengües amb què feu les activitats han canviat?
	22. Quins programes de tele us agraden més? Per què?
	23. Us agrada la música? Quins grups us agraden més? Per

	què?
<b>D. Representacions</b>	24. Fa anys, alguns nens i nenes ens van dir que els agradaven més unes llengües que les altres, o que una llengua no els agradava tant com una altra. Vosaltres teniu llengües que us agraden més que altres? Per què?
	25. Penseu que la vostra opinió de les llengües ha canviat des que va fer sisè i primer?
<b>E. Futur</b>	24. Què voleu fer després de 4t? On? Per què?
	27. Penseu que d'aquí un temps parlareu llengües diferents de les que parleu ara? Per què?
	28. Voleu afegir alguna cosa? Voleu fer alguna pregunta?
<b>3. Comiat</b>	Doncs això és tot. Moltes gràcies per participar. Ja podeu tornar a classe.

## Annex 2.2. Segona versió emprada a Mataró (V2)

<b>1. Presentació</b>	Em dic X i estem fent un estudi per veure com són els nois i noies de 4t d'ESO de Catalunya i com han canviat des que els vam entrevistar quan feien 1r d'ESO i 6è d'educació primària. Us faré algunes preguntes i podeu contestar com vulgueu i en la llengua que vulgueu. No és un examen.
<b>2. Preguntes</b> [cal demanar sempre: per què?]	<b>A. Informació biogràfica</b>
	1. Com us dieu? [cal que contestin tots de manera clara i individual]
	2. On va néixer?
	3. On van néixer els vostres pares?
	<b>B. Competència lingüística</b>
	4. Quines llengües sabeu?
	5. Com heu après les llengües que sabeu?
	4. Ordeneu les llengües que sabeu de la que sabeu més a la que sabeu menys [si pregunten, volem dir saber parlar]
	7. Diríeu que sempre les heu sabut en aquest ordre o creieu que ha canviat? Quan? Per què?
	8. Quina llengua parleu amb el pare? I amb la mare?
	9. Sempre els heu parlat en aquesta llengua o hi ha hagut algun canvi? Quan? Per què?
	10. I amb els germans?
	11. Hi ha hagut algun canvi? Quan? Per què?
	12. Quina llengua parleu a classe a l'institut/escola amb els professors? I amb els companys?
	13. Hi ha hagut algun canvi? Quan? Per què?
	<b>C. Usos</b>
	14. I al pati, quina llengua parleu? Podeu ordenar les llengües del pati de més a menys parlades?
	15. Ha canviat l'ordre de les llengües? Quan? Per què?
	14. A totes les classes es formen grupets i colles. Hi ha grupets, a la vostra classe? Quins?
17. Ha canviat, la manera com es formen els grups, de com es feien abans? Quan? Per què?	
18. [Si no s'esmenta] La llengua té a veure amb la manera com es formen els grups?	
19. Què feu, normalment, quan sortiu de l'institut/escola?	

	20. Ha canviat, respecte del que fèieu abans? Quan? Per què?
	21. Les llengües amb què feu les activitats han canviat?
	22. Quins programes de tele us agraden més? Per què?
	23. Us agrada la música? Quins grups us agraden més? Per què?
<b>D. Representacions</b>	24. Fa anys, alguns nens i nenes ens van dir que els agradaven més unes llengües que les altres, o que una llengua no els agradava tant com una altra. Vosaltres teniu llengües que us agraden més que altres? Per què?
	25. <i>Quines llengües us agradaria aprendre? Per què? A la vostra classe hi va gent que no parla ni castellà ni català, a casa? Us agradaria aprendre alguna d'aquestes llengües?</i>
	24. <i>Us agrada que hi hagi diverses llengües al món, o preferiríeu que n'hi hagués una de sola? Per què?</i>
	27. <i>En altres instituts ens han comentat que existeixen alguns grups en què es divideix la gent a Mataró. Quins grups creieu que hi ha? [si no diuen res, exemples: catalans, castellans, moros, «quillos», «xonis»...]. La manera de parlar, la llengua, l'accent, té a veure amb la manera com es formen aquests grups?</i>
	28. <i>Noteu diferències en la manera de parlar el català entre gent de Mataró? I en la manera de parlar el castellà?</i>
	29. Penseu que la vostra opinió de les llengües ha canviat des que vai fer sisè i primer?
<b>E. Futur</b>	30. Què voleu fer després de 4t? On? Per què?
	31. Penseu que d'aquí un temps parlareu llengües diferents de les que parleu ara? Per què?
	32. Voleu afegir alguna cosa? Voleu fer alguna pregunta?
<b>3. Comiat</b>	Doncs això és tot. Moltes gràcies per participar. Ja podeu tornar a classe.

## Annex 2.3. Versió emprada a Manlleu (V3)

<b>1. Presentació</b>	Em dic X i estem fent un estudi per veure com són els nois i noies de 4t d'ESO de Catalunya i com han canviat des que els vam entrevistar quan feien 1r d'ESO i 6è d'educació primària. Us faré algunes preguntes i podeu contestar com vulgueu i en la llengua que vulgueu. No és un examen.	
<b>2. Preguntes</b> [cal demanar sempre: per què?]	<b>A. Informació biogràfica</b>	1. Com us dieu? [cal que contestin tots de manera clara i individual]
		2. On vai néixer?
		3. On van néixer els vostres pares?
	<b>B. Competència lingüística</b>	4. Quines llengües sabeu?
		5. Com heu après les llengües que sabeu?
		4. Ordeneu les llengües que sabeu de la que sabeu més a la que sabeu menys [si pregunten, volem dir saber parlar]
		7. Diríeu que sempre les heu sabut en aquest ordre o creieu que ha canviat? Quan? Per què?
	<b>C. Usos</b>	8. Quina llengua parleu amb el pare? I amb la mare?
		9. Sempre els heu parlat en aquesta llengua o hi ha hagut algun canvi? Quan? Per què?
		10. I amb els germans?

	11. Hi ha hagut algun canvi? Quan? Per què?
	12. Quina llengua parleu a classe a l'institut/escola amb els professors? I amb els companys?
	13. Hi ha hagut algun canvi? Quan? Per què?
	14. I al pati, quina llengua parleu? Podeu ordenar les llengües del pati de més a menys parlades?
	15. Ha canviat l'ordre de les llengües? Quan? Per què?
	14. A totes les classes es formen grupets i colles. Hi ha grupets, a la vostra classe? Quins?
	17. Ha canviat, la manera com es formen els grups, de com es feien abans? Quan? Per què?
	18. [Si no s'esmenta] La llengua té a veure amb la manera com es formen els grups?
	19. Què feu, normalment, quan sortiu de l'institut/escola?
	20. Ha canviat, respecte del que fèieu abans? Quan? Per què?
	21. Les llengües amb què feu les activitats han canviat?
	22. Quins programes de tele us agraden més? Per què?
	23. Us agrada la música? Quins grups us agraden més? Per què?
<b>D. Representacions</b>	24. Fa anys, alguns nens i nenes ens van dir que els agradaven més unes llengües que les altres, o que una llengua no els agradava tant com una altra. Vosaltres teniu llengües que us agraden més que altres? Per què?
	25. Quines llengües us agradaria aprendre? Per què? A la vostra classe hi va gent que no parla ni castellà ni català, a casa? Us agradaria aprendre alguna d'aquestes llengües? <i>Sabeu dir alguna cosa en aquestes llengües?</i>
	24. Us agrada que hi hagi diverses llengües al món, o preferiríeu que n'hi hagués una de sola? Per què? <i>[si responen «una de sola»: Així, estaria disposats a deixar de parlar català o castellà perquè al món només s'hi parlés una llengua?]. I a Catalunya, què penseu que seria millor, que es parlés només una llengua, dues, o més?</i>
	27. En altres instituts ens han comentat que existeixen alguns grups en què es divideix la gent a Mataró. Quins grups creieu que hi ha? [si no diuen res, exemples: catalans, castellans, moros, «quillos», «xonis»...]. La manera de parlar, la llengua, l'accent, té a veure amb la manera com es formen aquests grups?
	28. <i>I, ser català, què vol dir per vosaltres, què cal per ser català? Perquè... es pot ser català sense saber parlar català? I sense fer-lo servir mai?</i>
	29. Noteu diferències en la manera de parlar el català entre gent de Mataró? I en la manera de parlar el castellà?
	30. Penseu que la vostra opinió de les llengües ha canviat des que va fer sisè i primer?
<b>E. Futur</b>	31. Què voleu fer després de 4t? On? Per què?
	32. Penseu que d'aquí un temps parlareu llengües diferents de les que parleu ara? Per què?
	33. Voleu afegir alguna cosa? Voleu fer alguna pregunta?
<b>3. Comiat</b>	Doncs això és tot. Moltes gràcies per participar. Ja podeu tornar a classe.

## Annex 2.4. Versió emprada a Castelló (V4)

<p><b>1. Presentació</b></p>	<p>Em dic Avel·lí Flors, sóc estudiant de la Universitat de Barcelona tot i que vaig nàixer i vaig estudiar fins a 2n de Batxillerat ací a Castelló. Estic fent un estudi per a veure com sou els xics i les xiques de 4t d'ESO d'ací de Castelló. Us faré algunes preguntes i podeu contestar com vulgueu i en la llengua que vulgueu. <i>Jo faré com en les entrevistes als vostres companys i en altres instituts i escoles i parlaré en valencià; en qualsevol cas, si hi ha algun problema o no enteneu alguna cosa ja ho solucionarem.</i> No és un examen.</p>
<p><b>2. Preguntes</b> [cal preguntar sempre: per què?]</p>	<p><b>A. Informació biogràfica</b></p> <p>1. Com us dieu? [cal que contesten tots de manera clara i individual]</p> <p>2. On vau nàixer?</p> <p>3. On van nàixer els vostres pares?</p> <hr/> <p><b>B. Competència lingüística</b></p> <p>4. Quines llengües sabeu?</p> <p>5. Com heu après les llengües que sabeu?</p> <p>4. Ordeneu les llengües que sabeu de la que sabeu més a la que sabeu menys [si pregunten, volem dir saber parlar]</p> <p>7. Diríeu que sempre les heu sabut en eixe ordre o creieu que ha canviat? Quan? Per què?</p> <p>8. Quina llengua parleu amb el pare? I amb la mare?</p> <p>9. Sempre els heu parlat en aquesta llengua o hi ha hagut algun canvi? Quan? Per què?</p> <p>10. I amb els germans?</p> <p>11. Hi ha hagut algun canvi? Quan? Per què?</p> <p>12. Quina llengua parleu a classe a l'institut/escola amb els professors? I amb els companys?</p> <p>13. Ha canviat això? Quan? Per què?</p> <p>14. I al pati, quina llengua parleu? Podeu ordenar les llengües del pati de més a menys parlades?</p> <p>15. Ha canviat l'ordre de les llengües? Quan? Per què?</p> <p><b>C. Usos</b></p> <p>14. A totes les classes es formen grupets. Hi ha grupets, a la vostra classe? Quins?</p> <p>17. Ha canviat, la manera com es formen els grups, de com es feien abans? Quan? Per què?</p> <p>18. [Si no s'esmenta] La llengua té a veure amb la manera com es formen els grups?</p> <p>19. Què feu, normalment, quan eixiu de l'institut/escola?</p> <p>20. <i>En quines llengües soleu fer eixes activitats?</i></p> <p>21. <i>Eixes activitats</i> han canviat, respecte del que féieu abans? Quan? Per què?</p> <p>22. Quines sèries programes de tele us agraden més? Per què?</p> <p>23. Us agrada la música? Quins grups us agraden més? Per què?</p> <hr/> <p><b>D. Representacions</b></p> <p>24. <i>En altres instituts, hi ha hagut xics i xiques</i> que ens han dit que els agradaven més unes llengües que les altres, o que una llengua no els agradava tant com una altra. Vosaltres teniu llengües que us agraden més que altres? Per què?</p> <p>25. Quines llengües us agradaria aprendre? Per què?</p> <p>26-a. A la vostra classe hi ha gent que no parla ni castellà ni</p>

	<p><i>valencià, a casa? Us agradaria aprendre alguna d'eixes llengües? Sabeu dir alguna cosa en eixes llengües?</i></p> <hr/> <p><i>26-b. [Grups amb al·loglots] Vosaltres parleu llengües diferents del valencià i el castellà, a casa. Quina imatge creieu que té la vostra llengua entre els vostres companys o a Castelló en general?</i></p> <hr/> <p><i>27. Us agrada que hi haja diverses llengües al món, o preferiríeu que només n'hi haguera una? Per què? (si responen «només una»: Així, estaríeu disposats a deixar de parlar valencià o castellà perquè al món només s'hi parlés una llengua?). I ací a la Comunitat Valenciana, què penseu que seria millor, que es parlara només una llengua, dos, o més?</i></p> <hr/> <p><i>28. En altres instituts ens han comentat que la gent jove ací a Castelló es divideix en certs grups. Quins grups creieu que hi ha? [si no diuen res, exemples: canis, pijos...]. La manera de parlar, la llengua, l'accent, té a veure amb la manera com es formen aquests grups? Com diríeu que parlen, per exemple, els Xgrup?</i></p> <hr/> <p><i>29. I vosaltres noteu alguna diferència en la manera de parlar el valencià entre gent de Castelló? I en la manera de parlar el castellà?</i></p> <hr/> <p><i>30. I vosaltres com us definiríeu: més valencians, més espanyols, igual de valencians que d'espanyols, altres...? Perquè ser valencià, què vol dir per a vosaltres, què creieu que cal per a ser valencià? Perquè... es pot ser valencià sense saber parlar valencià? I sense fer-lo servir mai?</i></p> <hr/> <p><i>31. Penseu que amb els anys, en fer-vos grans, la vostra opinió sobre les llengües ha pogut canviar?</i></p> <hr/>
<b>E. Futur</b>	<p><i>32. Què voleu fer després de 4t? On? Per què?</i></p> <hr/> <p><i>33. Penseu que d'ací a un temps parlareu llengües diferents de les que parleu ara? Per què?</i></p> <hr/> <p><i>34. Voleu afegir alguna cosa? Voleu fer alguna pregunta?</i></p> <hr/>
<b>3. Comiat</b>	<p>Doncs això és tot. Moltes gràcies per participar. Ja podeu tornar a classe.</p>

## Annex 3. Mostra qualitativa

Localitats	Centres	Entrevistes	Grup homogeni (Sí/No)	Participants					Total
				Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5	
Mataró	MTP1	MTP1-CS-a	No	MTP1-DBI1	MTP1-DCS1	MTP1-DCS2			3
		MTP1-CS-b	Sí	MTP1-DCS3	MTP1-HCS1				2
	MTP2	MTP2-a	No	MTP2-DCT1	MTP2-DCT2	MTP2-DCS1	MTP2-HCS1		4
	MTP3	MTP3-a	No	MTP3-DCS1	MTP3-DAL1				2
	MTP4	MTP4-CS	Sí	MTP4-HCS1	MTP4-HCS2				2
		MTC1-CS-a	Sí	MTC1-DCS1	MTC1-DCS2	MTC1-DCS3	MTC1-HCS1		4
	MTC1	MTC1-CS-b	No	MTC1-DBI1	MTC1-DCS4	MTC1-HCS2			3
		MTC1-CS-c	Sí	MTC1-DCS5	MTC1-DCS6				2
	MTC2	MTC2-CT	Sí	MTC2-DCT1	MTC2-DCT2	MTC2-DCT3	MTC2-HCT1		4
		MTC2-a	No	MTC2-DCT4	MTC2-HBI1	MTC2-HCS1			3
		MTC2-b	No	MTC2-HCT2	MTC2-HBI2				2
	MTC3	MTC3-a	No	MTC3-DCT1	MTC3-HCT1	MTC3-DCS1	MTC3-HCS1		4
		MTC3-b	No	MTC3-DCT2	MTC3-HCT2	MTC3-DCS2			3
	MTC4	MTC4-CT	Sí	MTC4-HCT1					1
	MTC5	MTC5-CT	Sí	MTC5-HCT1					1
	MTC6	MTC6-CT	Sí	MTC6-HCT1					1
<b>Total Mataró</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>8 Sí / 8 No</b>	--	--	--	--	--	<b>41</b>
Manlleu	MNP1	MNP1-CT	No	MNP1-HCT1	MNP1-HCT2	MNP1-HCT3	MNP1-DBI1	MNP1-HBI1	5
		MNP1-CS-a	Sí	MNP1-DCS1	MNP1-DCS2	MNP1-HCS1	MNP1-HCS2	MNP1-HCS3	5
		MNP1-CS-b	Sí	MNP1-DCS3	MNP1-DCS4	MNP1-DCS5	MNP1-HCS4		4
		MNP1-AL-a	Sí	MNP1-DAL1	MNP1-DAL2	MNP1-DAL3	MNP1-HAL1		4
		MNP1-AL-b	Sí	MNP1-DAL4	MNP1-DAL5	MNP1-HAL2			3
	MNC1	MNC1-CT-a	Sí	MNC1-DCT1	MNC1-HCT1	MNC1-HCT2	MNC1-HCT3		4
		MNC1-CT-b	Sí	MNC1-DCT2	MNC1-DCT3	MNC1-HCT4	MNC1-HCT5		4
		MNC1-CS	No	MNC1-DBI1	MNC1-DCS1	MNC1-HCS1			3
		MNC1-AL-a	Sí	MNC1-DAL1	MNC1-DAL2	MNC1-DAL3			3
		MNC1-AL-b	Sí	MNC1-DAL4	MNC1-DAL5	MNC1-HAL1			3
	MNC2	MNC2-CT-a	Sí	MNC2-DCT1	MNC2-DCT2	MNC2-HCT1			3
		MNC2-CT-b	No	MNC2-DCT3	MNC2-DBI1				2
		MNC2-BI	No	MNC2-HCT2	MNC2-DBI2	MNC2-DBI3			3
		MNC2-CS	Sí	MNC2-DCS1	MNC2-HCS1	MNC2-HCS2			3
	MNC2-AL	Sí	MNC2-DAL1	MNC2-HAL1				2	
<b>Total Manlleu</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>11 Sí / 4 No</b>	--	--	--	--	--	<b>51</b>

Castelló	CSP1	CSP1-CT-PEV	Sí	CSP1-DCT1	CSP1-DCT2	CSP1-DCT3	CSP1-HCT1	4	
		CSP1-CT-PIP	No	CSP1-DCT4	CSP1-DBI1			2	
		CSP1-CS-PEV	Sí	CSP1-DCS1	CSP1-DCS2	CSP1-HCS1	CSP1-HCS2	4	
		CSP1-CS-PIP-a	Sí	CSP1-DCS3	CSP1-DCS4	CSP1-HCS3	CSP1-HCS4	4	
		CSP1-CS-PIP-b	Sí	CSP1-DCS5	CSP1-DCS6	CSP1-HCS5		3	
		CSP1-AL-PEV	Sí	CSP1-HAL1	CSP1-HAL2	CSP1-HAL3	CSP1-HAL4	4	
	CSP2	CSP1-AL-PIP	Sí	CSP1-DAL1	CSP1-DAL2	CSP1-HAL5	CSP1-HAL6	4	
		CSP2-CT-PEV	Sí	CSP2-DCT1	CSP2-DCT2	CSP2-DCT3	CSP2-DCT4	CSP2-HCT1	5
		CSP2-BI-PEV	Sí	CSP2-DBI1	CSP2-DBI2	CSP2-HBI1	CSP2-HBI2	4	
		CSP2-BI-PIP	Sí	CSP2-DBI3	CSP2-HBI3			2	
		CSP2-CS-PEV	Sí	CSP2-DCS1	CSP2-DCS2	CSP2-DCS3	CSP2-HCS1	4	
		CSP2-CS-PIP	Sí	CSP2-DCS4	CSP2-HCS2	CSP2-HCS3	CSP2-HCS4	4	
	CSP3	CSP2-CS-LLAM	Sí	CSP2-DCS5	CSP2-DCS6			2	
		CSP2-AL-PIP	Sí	CSP2-DAL1	CSP2-DAL2	CSP2-DAL3	CSP2-HAL1	4	
		CSP3-CT-PEV	Sí	CSP3-DCT1	CSP3-DCT2	CSP3-HCT1	CSP3-HCT2	4	
		CSP3-BI-PEV	Sí	CSP3-DBI1	CSP3-DBI2	CSP3-DBI3	CSP3-HBI1	4	
		CSP3-BI-PIP	Sí	CSP3-DBI4	CSP3-HBI2	CSP3-HBI3		3	
		CSP3-CS-PEV	Sí	CSP3-DCS1	CSP3-DCS2	CSP3-HCS1	CSP3-HCS2	4	
	CSP4	CSP3-CS-LLAM	Sí	CSP3-DCS3	CSP3-HCS3	CSP3-HCS4		3	
		CSP3-AL-PIP	Sí	CSP3-DAL1	CSP3-HAL1	CSP3-HAL2		3	
		CSP4-CT-PEV	Sí	CSP4-DCT1	CSP4-HCT1			2	
		CSP4-BI-PEV	Sí	CSP4-DBI1	CSP4-DBI2	CSP4-HBI1	CSP4-HBI2	4	
		CSP4-CS-PEV-a	Sí	CSP4-DCS1	CSP4-DCS2	CSP4-HCS1	CSP4-HCS2	4	
		CSP4-CS-PEV-b	Sí	CSP4-DCS3	CSP4-HCS3			2	
	CSC1	CSP4-AL-PEV	Sí	CSP4-HAL1	CSP4-HAL2	CSP4-HAL3		3	
		CSC1-CT	Sí	CSC1-DCT1	CSC1-DCT2	CSC1-DCT3	CSC1-HCT1	4	
		CSC1-BI	Sí	CSC1-DBI1	CSC1-DBI2	CSC1-DBI3	CSC1-DBI4	4	
		CSC1-CS-a	Sí	CSC1-DCS1	CSC1-DCS2	CSC1-HCS1	CSC1-HCS2	4	
		CSC1-CS-b	Sí	CSC1-DCS3	CSC1-DCS4	CSC1-HCS3	CSC1-HCS4	4	
		CSC1-AL	Sí	CSC1-HAL1				1	
	CSC2	CSC2-CT	No	CSC2-HCT1	CSC2-HCT2	CSC2-HCT3	CSC2-HBI1	4	
		CSC2-BI	Sí	CSC2-DBI1	CSC2-DBI2	CSC2-HBI2	CSC2-HBI3	4	
		CSC2-CS	Sí	CSC2-HCS1	CSC2-HCS2	CSC2-HCS3	CSC2-HCS4	4	
<b>Total Castelló</b>	<b>6</b>	<b>33</b>	<b>31 Sí / 2 No</b>	--	--	--	--	<b>115</b>	
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>64</b>	<b>50 Sí / 14 No</b>	--	--	--	--	<b>207</b>	



## Annex 4. Codis de centre, entrevista i participant

Concepte	Codi	Exemples	Significat	
Localitat	MT	--	Mataró	
	MN	--	Manlleu	
	CS	--	Castelló	
Titularitat del centre	P	--	Centre públic	
	C	--	Centre privat-concertat	
Sexe	D	--	Dona	
	H	--	Home	
Llengua inicial	CT	--	Catalanoparlants inicials	
	BI	--	Bilingües inicials (català-castellà)	
	CS	--	Castellanoparlants inicials	
	AL	--	Al·loglots	
Programa lingüístic (Castelló)	PEV	--	Programa d'ensenyament en valencià	
	PIP	--	Programa d'incorporació progressiva	
Centres educatius	$CODI_{ciutat} + CODI_{titularitat} + n$	MTP1	Primer institut públic de Mataró	
Entrevistes	<b>Homogènies a Mataró i Manlleu</b>	$CODI_{centre} + CODI_{L1} + \{a, b, c...\}$	MNC2-AL	Entrevista a al·loglots a la segona escola privada-concertada de Manlleu
	<b>Heterogènies a Mataró</b>	$CODI_{centre} + \{a, b, c...\}$	MTP2-a	Primera entrevista al segon institut públic de Mataró
	<b>Centres públics a Castelló</b>	$CODI_{centre} + CODI_{L1} + CODI_{programa} + \{a, b, c...\}$	CSP1-CS-PIP-b	Segona entrevista a castellanoparlants inicials escolaritzats als PIP al primer institut públic de Castelló
	<b>Centres privats-concertats a Castelló<sup>1</sup></b>	$CODI_{centre} + CODI_{L1} + \{a, b, c...\}$	CSC1-CS-a	Primera entrevista amb castellanoparlants inicials a la primera escola privada-concertada de Castelló
	<b>Castellanoparlants d'origen llatinoamericà a Castelló</b>	$CODI_{centre} + CS + LLAM$	CSP3-CS-LLAM	Entrevista a castellanoparlants d'origen llatinoamericà al tercer institut públic de Castelló
Participants	$CODI_{centre} + CODI_{sexe} + CODI_{L1} + n$	MTP1-DCS1	Primera participant dona i castellanoparlant inicial del primer institut públic de Mataró	

<sup>1</sup> Els centres privats-concertats de la mostra de Castelló només escolaritzaven en PIP.

## Annex 5. Criteris de transcripció

Tipus de fenomen	Fenomen	Transcripció	
<b>1. Aspectes prosòdics</b>	Allargaments vocàlics i de sonants	Allargament breu	:
		Allargament mitjà	::
		Allargament llarg	::: ( o més)
	Truncaments	Mot	-
		Grup tonal	,
		Mot i grup tonal	-
	Altres fenòmens prosòdics		{{fenomen) text afectat}
Multiplicitat d'altres fenòmens prosòdics		{{fenomen, fenomen) text afectat}	
<b>2. Aspectes vocals</b>	Riure no simultani amb el text	Riure curt-mitjà: un símbol per síl·laba	@
		Riure llarg	@RR@
	Riure simultani amb el text		{{@) text afectat}
	Sons paralingüístics	Assentiment	mhm
		Dubte	m:: / a:: / e::
		Desacord	ntx / boah / pf
		Valoració	pse
		Èmfasi	buf
		Altres	formes escrites convencionals
	Altres fenòmens vocals (somrient, cantant, tossint...)		{{fenomen) text afectat}
	Multiplicitat d'altres fenòmens vocals (somrient, cantant, tossint...)		{{fenomen, fenomen) text afectat}
<b>3. Pauses i encavalcaments</b>	Pausa	Breu-mitjana	...
		Llarga	(... durada)
	Encavalcament	Simple	A: [text afectat] B: [text afectat]
		Múltiple	A: [1 text afectat] [2 text afectat] B: [1 text afectat] C: [2 text afectat]
<b>4. Aspectes gestuals</b>	Fenòmens no simultanis		((descripció del fenomen))
	Fenòmens simultanis		{{fenomen) text afectat}
	Multiplicitat de fenòmens simultanis		{{fenomen, fenomen) text afectat}
<b>5. Regulacions i comentaris</b>	Aclariments fonètics	Elisió	(so elidit)
		Transcripció fonètica	text (/text transcrit/)
		Aspiració /s/ (castellà)	s > <sup>h</sup>
	Comentaris del transcriptor o substitucions de text per a garantir anonimat		((comentari))

	Fragment dirigit a un participant determinat	((a CODI PARTICIPANT))
	Fragments intel·ligibles	Mots x/xx/xxx (una per síl·laba)
		Fragments xXXx xX(durada en segons)Xx
	Fragments incerts	{{(??) fragment incert}}
<b>4. Altres aspectes</b>	Alternança de codi curta	<i>text afectat</i>
	Alternança de codi llarga	{{(L2) text afectat}}

## Annex 6. Manual de codificació

<b>Categoria</b>	<b>Codi</b>	<b>Descripció</b>
<b>Trajectòries i espais de socialització</b>	FAMILIA	Experiències de socialització en família.
	ESCOLA	Trajectòria i experiències de socialització en institucions educatives.
	IGUALS	Experiències de socialització en grups d'iguals.
	POBLE	A Castelló, experiències de socialització en grups d'iguals als pobles (en cas de tenir-ne); en general, referència a espais de socialització amb iguals en què es capgiren les majories des del punt de vista demolingüístic. També referències a estades a l'estranger en què s'entra en contacte amb altres llengües.
	LLEURE	Participació en activitats de lleure regulades (esports, idiomes, esports, etc.).
	FUTUR	Expectatives acadèmiques, laborals i de mobilitat.
<b>Pràctiques</b>	PLINGUISTIQUES	Pràctiques lingüístiques en diferents moments de la trajectòria i en els diferents espais de socialització; referències a pràctiques d'altres parlants/grups socials.
	NEGOCIACIO	Descripció/narració de posicionament i negociació de tries lingüístiques en interacció; expectatives i avaluació de comportament de diferents categories de parlants; referències a normes d'ús.
	MAJORIA	Percepció de majories/minories lingüístiques en el context d'interacció.
	MEDIA	Consum cultural (televisió, música, altres).
	ACCES	Experiències d'aprenentatge lingüístic formal i informal; estratègies d'accés a persones/espais associats amb varietats lingüístiques; expectatives/voluntat d'aprenentatges lingüístics futurs.
	IDIOMA	Referències a llengües diferents del català i el castellà.
<b>Ideologies i identitats</b>	CATEGORITZACIO	(Auto)categoritzacions de caràcter lingüístic, nacional, de classe social, gènere, orientació política, etc.; referències a criteris d'afinitat i a processos de formació de grups d'iguals i identitats juvenils; indicialitats de diferents varietats del català i el castellà (associació amb categories de parlants i espai-temps determinats).
	EMMARCAMENT	Negociació de categorització dels participants i de naturalesa de l'esdeveniment comunicatiu: tria de llengua; auto-/heterocorreccions; capgirament rols entrevistador-entrevistat; referència a categories rellevants en la interacció en marxa; etc.
	LEGITIMACIO	Percepció sobre la capacitat i el dret d'usar una llengua (pròpia i dels altres); experiències de (des)legitimació.
	IDEOLOGIES	Comentari sobre el multilingüisme social i les funcions desitjables per a les llengües; comentari sobre relacions interculturals (referències a "necessitat d'integració", segregació de xarxes socials, etc.); avaluació de diferents varietats del català i el castellà (en termes d'autenticitat, correcció, etc.).
	VALOR	Valor associat a les diferents varietats lingüístiques per a l'accés a recursos materials i simbòlics; percepció d'exigència; valor de les llengües com a emblemes de pertinença nacional.
	POLITICA	Valoració i posicionament respecte les polítiques lingüístiques (tant d'organismes públics com d'altres agents).

