

connexions



El català a l'escola: venim d'uns silencis

vista prèvia >

La immersió lingüística ha estat un dels elements centrals del país per fer del català una llengua normalitzada. Un sistema que posava l'escola i les competències lingüístiques al centre, i que va significar l'entrada de la llengua en molts sectors socials on era absent. Tanmateix, la desídia i el mirar cap a una altra banda en els últims anys han portat aquest sistema a un punt d'inflexió. Posar en evidència els problemes actuals és el primer pas per trobar futures respostes.



Joan Pujolar

Sociolingüista i catedràtic d'Arts i Humanitats a la Universitat Oberta de Catalunya

jpujolar@uoc.edu

En un article recent a la revista *Catarsi* proposava un diagnòstic dels conflictes i problemes que la dominació espanyolista provoca o aguditza en l'escola catalana.¹ Hi argumento que l'única forma d'abordar el problema davant d'un poder que malda per exercir la dominació és confrontar-lo amb la resistència col·lectiva. Amb tot, no entro en detalls de «com» s'ha de resistir. Per bé que la lògica de les mobilitzacions polítiques obliga sovint a reduir les coses a consignes curtes i senzilles, les relacions de dominació com les de gènere, sexualitat, raça o llengua funcionen en base a ambigüitats i paradoxes que cal no perdre de vista. En aquest article, però, voldria reflexionar sobre els «silencis», sobre el fet que la dominació política i cultural de l'Estat espanyol sobre la llengua i cultura catalanes conté tota una trajectòria de coses no dites, no parlades, implícites; són tensions que resten a l'ombra o en angles morts de la visió. Tot discurs constitueix una tria entre el que es diu i el que no; tota acció és una opció entre d'altres que resten no fetes,

1 PUJOLAR, «El català a l'escola: poden els subalterns ensenyar?».

a voltes no imaginades. En determinats moments de conflicte, però, realitats encobertes poden de sobte manifestar-se acompanyades de les tensions acumulades que fins aleshores havien contribuït a amagar-les o conjurar-les.

Agafaré com a exemple un conjunt de silencis que s'han posat en evidència en el conflicte sobre el català a l'escola, i que hem vist ecllosionar de resultes de la proposta de reforma de la llei de política lingüística que s'anuncià —i es «congelà»— al març del 2022. L'episodi és evidentment un capítol més del que podem anomenar conflicte de construcció nacional Catalunya-Espanya. No m'entretindré a definir aquest conflicte ara mateix, per bé que és un contenciós pertinent a la qüestió. En tot cas, elaboro la idea que la «negació del conflicte» és una de les manifestacions típiques de les relacions de subordinació. Així, la negació del conflicte a Catalunya passa en primer lloc per negar que sigui un problema que alguns parlin una llengua i d'altres una altra. Cal dir que la gent diu això de bona fe, amb la voluntat de convertir-ho en realitat. En el discurs quotidià, aquesta idea es reforça

tot afirmant que la llengua és una qüestió de preferències personals i de simple comoditat. Aquesta versió dels fets té l'avantatge que permet un cert modus operandi de l'esfera pública; i és prou cert en el sentit que efectivament «funciona». En el dia a dia, permet que moltes coses rutllin, comunicativament parlant.

Ara bé: sobre la mateixa base es podria dir que no existeix el sexisme i el racisme perquè allà on es produeixen agressions, discriminacions o exclusions dissimulades —de feines, de sous, de lloguers de pisos— són excepcions davant del que constitueix una societat harmònica en temes de gènere, raça i sexualitat. I això és igualment d'inexacte com dir que el sexisme es redueix en el fet que els homes van contra les dones, o que el racisme consisteix simplement que els blancs van contra tota la gent que no és tan blanca. Les coses, com sabem, no són tan senzilles. Tots aquest conflictes o eixos de tensió social tenen moltes coses en comú. Una d'elles és que els contendents no són com contrincants d'un matx esportiu o com exèrcits enfrontats. En molts aspectes els contendents en realitat formen part del mateix

Tots estem conjurats de conduir la vida quotidiana tot creant una certa ceguesa sobre determinades discriminacions

equip en moltes situacions de la vida, amb la qual cosa és comprensible que tothom tingui interès en no posar el conflicte de manifest, almenys no de forma habitual i continuada. En els tractes quotidians aleshores s'espera com a comportament estàndard que tothom cooperi a amagar el conflicte. Per tant, tots estem conjurats de conduir la vida quotidiana tot creant una certa ceguesa sobre determinades discriminacions. Això porta a dos estats de coses principals: a) que qui provoca que el conflicte es visibilitzi sigui sovint mal vist, tant d'una banda com de l'altra —és maleducat, o radical, o polititzat—; i b) la part subordinada o perjudicada del conflicte es troba moltes vegades en disjuntives quan la discriminació es posa de manifest: s'encara o dissimula? Aquest dilema, que molt sovint apareix davant situacions ambigües però massa habituals —un bon exemple són els acudits i bromes—, fa que la part subordinada vagi acumulant tensió sobre els silencis fins que el conflicte es manifesta un dia, individualment o col·lectivament, amb detalls, gestos o anècdotes aparentment menors.

L'episodi de la proposta parlamentària de reforma de la llei de política lingüís-

tica, de març de 2022, no es pot pas tractar com un aspecte menor, essent com era un afer de governança; però sí com un afer que evidencia l'erupció d'unes tensions que portaven temps acumulant-se en silenci. La metàfora volcànica sembla adient al cas, tenint present la forma inesperada com es va produir la proposta, així com l'esclat de ràbia i frustració que s'expressà —paradoxalment— dins el propi catalanisme, sobretot a les xarxes socials. Proposo, doncs, identificar algunes de les línies de tensió que van portar fins a aquell moment. Em concentraré amb les de caire sociolingüístic i no entraré, per exemple, a considerar la qüestió de les tensions internes dins el moviment independentista, per bé que van jugar certament un paper molt important. Al meu entendre, les línies de tensió associades a la subordinació de la llengua catalana i que afecten l'escola en aquest cas són les següents:

- a) La incapacitat de fer veure a molts alumnes que ells també poden ser parlants de català.
- b) La incapacitat d'ubicar la posició del castellà dins el discurs catalanista.

c) La incapacitat per part de les autoritats educatives —burocràtiques i intel·lectuals— d'orientar els usos lingüístics del professorat.

d) La constatació de l'evolució negativa de les dades sociolingüístiques.

Els silencis de la normalització

Els punts proposats, excepte l'últim, no sonaran gaire familiars a la majoria de lectors i lectores. Òbviament, alguns potser es podrien formular d'altres maneres; però la idea és precisament que no sonen perquè es refereixen a qüestions que han quedat amagades darrere el mobiliari de l'autonomia i de la transició.

a) La incapacitat d'imaginar una escola que faciliti a tothom de ser parlant de català

Aquest aspecte és el més abstracte i més complicat de plantejar. Es remet a una qüestió que no afecta ni al catalanisme ni a l'espanyolisme de manera específica. Correspon a prejudicis profunds sobre què s'entén que significa parlar una llengua al món

Saber una llengua seria tenir uns coneixements o unes habilitats. Parlar-la seria constituir-se en un subjecte social que entra en relació amb els altres comunicant-se, i comporta exercir de membre de la comunitat

occidental en conjunt. És una qüestió que els que fem de sociolingüistes tot just estem començant a mig desenterrar enmig de la brossa acumulada per dècades de disciplina lingüística en el marc dels estats-nació europeus. Es pot explicar si fem una distinció entre el que comporta «saber» una llengua i «parlar» una llengua. Saber una llengua seria tenir uns coneixements o unes habilitats. Parlar-la seria constituir-se en un subjecte social que entra en relació amb els altres comunicant-se, i comporta exercir de membre de la comunitat.

Tothom sap que són coses relacionades, sí; però observem que els nostres textos legals només esmenten una cosa i no l'altra: «assolir el domini oral i escrit del català i el castellà al final de l'ensenyament obligatori». Tant els objectius descrits a les normatives com les programacions posen el focus en les competències lingüístiques. Per bé que quan baixem als detalls apareixen formes d'acció que els estudiants han d'assajar i demostrar en les diverses llengües —escrits, informes, narracions, comentaris, treballs—, el projecte educatiu mai no assumeix que allò que busca és que els estudiants

«s'ho creguin», és a dir, que esdevinguin persones que efectivament parlin aquestes llengües, tant les de casa de cadascú com les altres. En cap moment no es fa referència al fet que els estudiants poden apropiarse les llengües de maneres diverses i que cadascuna està associada a comunitats, tradicions i converses que constitueixen mons compartits dels quals poden entrar a formar part ells mateixos.

Aquest és un problema no específic de l'ensenyament a Catalunya. Al món occidental predomina una visió de la llengua com un codi abstracte que té una realitat separada —immanent, en diuen— i que constitueix una simple eina de transmissió d'informació. L'apropiació de les llengües es fa fora de les classes des dels primers balbucesos d'infants o aprenents fins a les demostracions de virtuosisme expressiu dels adolescents o dels escriptors. Però les escoles, en principi, ensenyen la competència i prou, i només en la llengua normativa i impersonal de cada lloc.

Amb tot, a Catalunya aquesta dissoociació té uns efectes específics. Com que la majoria d'estudiants tenen el

castellà com a llengua domèstica i de l'entorn social immediat, bona part del professorat considera que això exclou la possibilitat que siguin realment parlants de català. Per tant, els fan la classe en català quan parlen estrictament de mestre a alumne, tal com estableixen les instruccions institucionals; però els parlen en castellà quan se'ls adrecen de tu a tu, «com a persones». És a dir, bona part del professorat està inculcant diàriament a milers d'alumnes que han d'aprendre català i aprovar l'assignatura, però que no els pertoca parlar-lo i que els hi parlin, que a aquests alumnes «no els toca» de parlar català.

Òbviament, darrere d'aquesta idea hi ha encara altres supòsits que ja rarament discutim. La comunitat catalana ha reconegut tradicionalment com a catalans aquells que parlaven el català. Amb tot, si ens fixem amb el dia a dia, els catalanoparlants es comporten com si això fos impossible; perquè pràcticament mai no parlen català a algú que no el parla. Aleshores, s'imposa la pregunta: com és possible la integració? Com pot esdevenir catalanoparlant algú a qui mai no se li parla català «*com a persona?*».

La pregunta és evident: quin tracte pedagògic ha de tenir el castellà com a llengua d'ús social en els entorns on aquesta llengua és clarament dominant i plenament funcional?

b) El castellà dins l'escola catalana

L'expressió anglesa «l'elefant a la sala» ja té fins i tot una entrada a la Viquipèdia. Designa el fenomen d'un subjecte que, enfrontat a una problemàtica complicada, prefereix parar atenció a qüestions petites i secundàries en lloc d'enfrontar-se a la causa més evident i intractable del problema. Per més que busquem en les lleis, normatives i programes educatius des dels anys 1980, no hi trobarem cap referència a la significació que té l'ús del castellà a l'escola catalana. És especialment instructiu consultar els anomenats Plans de Llengua i de Cohesió Social de 2004 i de 2009. Aquests plans van constituir la resposta institucional al fenomen de la immigració que havia agafat una gran embranzida a mitjans de la dècada de 1990. Són els primers documents on apareix el concepte de «plurilingüisme», un terme que es considerarà que permetia més matisos que el de «multilingüisme». En aquests documents, la paraula «castellà» només aparegué en dos conceptes: a) en tant que recapitulació de lleis i normatives que estableixen el requeriment d'ensenyar-lo/aprendre'l; i b) com a proble-

ma. Hi ha un paràgraf on es posa de manifest la preocupació sobre el baix ús habitual del català entre l'alumnat, que té com a corol·lari l'augment corresponent de l'ús del castellà.

Les raons d'aquest silenci no són difícils d'explicar. Bona part del catalanisme, fins a dia d'avui, ha explicat la presència del castellà a Catalunya com un fenomen derivat principalment de la imposició militar i política, acompanyat de la immigració; per tant es presenta com una anomalia d'origen extern. Més enllà del fet que aquesta visió conté molta veritat, el que cal considerar és si és tota la veritat i, per tant, si és «suficient». D'entrada, una consideració del castellà com a «anomalia» és difícil de plasmar explícitament en textos legals. Dins la poètica pròpia del llenguatge jurídic, en tot cas, s'aconseguí una formulació que implícitament podia apuntar cap aquí amb la qualificació de «llengua pròpia» per al català en el redactat de l'Estatut de 1980, per la qual cosa semblava que la presència del castellà es justificés com un «simple» imperatiu legal.

Amb tot, dins un sistema educatiu com el de l'escola catalana aquest joc d'implícits i silencis és insufici-

ent. Un dels principis fonamentals d'aquesta tradició pedagògica és l'anomenada «atenció a l'entorn», és a dir, a la realitat geogràfica i social més immediata a l'escola i que constitueix la base d'abordatge de les realitats progressivament més distants. La pregunta és evident: quin tracte pedagògic ha de tenir el castellà com a llengua d'ús social en els entorns on aquesta llengua és clarament dominant i plenament funcional —cosa que no passa, per exemple, amb la resta de llengües? Cal recordar aquí que «pedagògic» no es refereix només a allò que es projecta en un exercici a classe o en una pregunta d'examen, sinó al projecte de persona que l'escola planteja a l'alumnat i a les famílies, una persona que forma part d'una societat que és, efectivament, plurilingüe. De quina manera conformen les diverses llengües aquesta persona, que és membre de la comunitat catalana, en el dia d'avui?

c) La burocratització del català

Dels dos punts anteriors ja es pot desprendre que l'autoritat educativa s'ha mogut fins ara en un marc ideològic molt restringit pel que

La burocràcia educativa ha entès que el seu deure es reduïa a assegurar que les classes eren impartides en català per part del cos docent

fa al tractament del bilingüisme institucional. De fet, les nombroses referències a la llengua catalana dels principals textos no passen de constatar el caràcter «central», «eix vertebrador», de «llengua vehicular» del català; però parlen molt superficialment —amb mers percentatges— del problema que s'intenta abordar. Enlloc no hi ha una anàlisi de les condicions de desigualtat que viu la llengua catalana i de les implicacions que aquesta desigualtat té per a l'educació, per a la canalla i les famílies que presenten diverses formes de relació amb les moltes llengües que es parlen a Catalunya.

Aquesta anàlisi, en tot cas, s'havia fet i es pot trobar reflectida en els preàmbuls de diverses lleis que han donat cobertura a l'escola catalana. L'anàlisi, com se sap, es fonamentava en la idea de la «normalització». La idea de la «normalització», plantejada amb matisos diversos pels valencians Lluís Vicent Aracil (1941) i Rafael Lluís Ninyoles (1943-2019) als anys 1960,² constituï una formulació

innovadora del concepte d'emancipació aplicada a les llengües subordinades. Partia efectivament d'una anàlisi global de les situacions de conflicte lingüístic i ja aleshores els dos sociòlegs ho relacionaven amb altres formes de subordinació, com la racial o de gènere. L'escola catalana va beure d'aquestes anàlisis i també dels debats acadèmics més avançats de les dècades de 1970 i 1980 sobre l'ensenyament bilingüe, amb protagonistes com Marta Mata (1926-2006) —pedagoga lligada al PSC—, Miquel Siguan (1918-2020), Ignasi Vila i molts d'altres. Per tant, en el moment fundacional de l'actual sistema d'Escola Catalana cal constatar que hi va haver un debat públic relativament obert entre actors polítics i actors acadèmics que participaren activament en la definició del problema i de les seves solucions.

Per bé que caldrà més recerca històrica per entendre què ha passat des d'aleshores, les evidències demostren que aquella anàlisi s'ha traslladat de manera molt superficial i restringida a les institucions

responsables del sistema educatiu, com són les universitats —que formen el professorat— i el Departament d'Educació. En primer lloc, tot sembla indicar que una mínima idea del conflicte lingüístic i de les seves implicacions només ha arribat als professors de català a través d'algunes vagues consideracions sobre l'anomenada «diglòssia» de què parlava Ninyoles a la dècada dels 1970. De manera general, s'ha considerat que aquest és un tema que no afectava a cap altre professor/a de cap altra matèria que no fos la de llengua catalana. Òbviament, això és tan lògic com dir que el sexisme i el racisme només poden manifestar-se a les classes d'educació física perquè són qüestions anatòmiques i perquè, com tothom sap, les matemàtiques o les ciències naturals són coneixements objectius independents de les identitats de les persones.

Altrament, la burocràcia educativa ha entès que el seu deure es reduïa a assegurar que les classes eren impartides en català per part del cos docent. Que una organització burocràtica consideri que el seu àmbit de responsabilitat es redueix a tot allò que afecta el propi personal contrac-

2 ARACIL, «Conflicte lingüístic i normalització lingüística a l'Europa nova».

NINYOLES, *Conflicte lingüístic valencià: subtitució lingüística i ideologies diglòssiques*.

La interpretació de la idea de normalització en la seva forma més simple consistia a considerar que tot quedava «normalitzat» en virtut del fet que així ho «decretaven» les lleis, decrets, plans i projectes lingüístics de centre

tat no és cap fenomen extraordinari. La coneguda sèrie britànica d'humor polític *Sí, ministre* dedicava un capítol a ironitzar sobre aquesta precisa qüestió. L'escola —vull pensar que en això tothom hi està d'acord— és molt més que la classe que s'imparteix.

En conclusió, les nostres institucions universitàries i la burocràcia educativa han estat els principals exponents del comportament automàtic i simptomàtic sobre el que gira aquest escrit: l'amagament del conflicte. En conjunt han adoptat la interpretació de la idea de normalització en la seva forma més simple: considerar que tot quedava «normalitzat» en virtut del fet que així ho «decretaven» les lleis, decrets, plans i projectes lingüístics de centre. Si la realitat es pogués modificar per decret, el tema certament faria temps que estaria resolt, inclosos el sexisme, el racisme i l'homofòbia, sobre els quals el professorat és cada vegada més conscient. L'únic element que calia cuidar per mantenir la ficció de la normalització era, doncs, assegurar que la docència es feia en català o, per ser més exactes, assegurar que tothom es creia que la docència es feia en català. En aquesta tessitu-

ra, la legislació i regulació educativa ha tingut un efecte pervers perquè no només no assegurava que l'escola tractava la subordinació del català, sinó que impedia que el problema sortís a la llum i es pogués debatre i tractar.

d) Les dades sociolingüístiques són dolentes

No deixa de constituir una certa ironia que, just en el moment en què molta gent constata reculades en l'ús social del català en multitud d'àmbits, s'acabi confirmant una sentència del Tribunal Superior de Justícia que obliga a instaurar docència en castellà en assignatures que fins ara s'havien fet, sobre el paper, predominantment en català. Un dels efectes de la sentència que imposa el 25% de classes en castellà, és que posa de manifest el conflicte que ordinàriament tothom treballa per ofegar. Això no és casual, ja que la sentència prové de sectors polítics —demanda del PP— i socials —familiars d'alumnes— interessats en impedir la «normalització» del català en base a una determinada idea d'Espanya. Hi ha un segon efecte que és més

transformador de l'estat de coses: les autoritats educatives s'han vist obligades a obrir el debat sobre els usos lingüístics a l'ensenyament. De fet, la sentència es fonamenta en bona mesura en la pròpia opacitat practicada per l'administració catalana quant a les llengües, i que comanava la impressió que el català era l'única llengua present a l'escola.

Les propostes de reforma

La sentència del 25%, en aquest context, ha contribuït significativament a desarticular el règim de silencis que s'havien instal·lat a l'entorn del tema de la llengua en les institucions i organitzacions polítiques i socials. És un cop vist aquest escenari que vull proposar una lectura en clau sociolingüística —i per tant, clarament parcial— de la proposta de reforma de la llei de política lingüística que fou tan polèmica. Recordem doncs el redactat proposat:

1. *El català, com a llengua pròpia de Catalunya, és la llengua normalment emprada com a llengua vehicular i*

La sentència del 25%, en aquest context, ha contribuït significativament a desarticlar el règim de silencis que s'havien instal·lat a l'entorn del tema de la llengua en les institucions i organitzacions polítiques i socials

d'aprenentatge del sistema educatiu. També és emprat el castellà en els termes que fixin els projectes lingüístics de cada centre, d'acord amb els criteris que s'estableixen a l'apartat 3.

3. Per tal d'assolir el domini oral i escrit del català i el castellà al final de l'ensenyament obligatori, l'ensenyament de les llengües oficials i en les llengües oficials ha de tenir garantida una presència adequada en els currículums i en els projectes educatius de centre.

La determinació de la presència de les llengües oficials en l'ensenyament ha de tenir en compte la situació sociolingüística i l'evolució del procés d'aprenentatge lingüístic, oral i escrit, d'acord amb els instruments de control, avaluació i millora de les competències lingüístiques. Per determinar l'abast d'aquesta presència s'inclourà, des d'un abordatge global i integrador els recursos d'aprenentatge, inclosos els de caràcter digital i els usos lingüístics de l'alumnat a l'aula i en el conjunt del centre educatiu.

6. Hom no pot expedir el títol de graduat en educació secundària a cap alumne que no acrediti que té els

coneixements orals i escrits de català i de castellà propis d'aquesta etapa, sens perjudici del que estableix la normativa educativa.

1.4. Es suprimeix el punt 8 de l'article 21 de la llei de política lingüística.

Cal remarcar, en primer lloc, que una lectura del preàmbul de la proposta retorna en alguns aspectes a la política de silencis, ja que només reconeix implícitament que la proposta es deriva de la necessitat d'assumir la sentència de l'Estatut, que atorga al castellà l'estatus de llengua vehicular. Tampoc no es fa esment del determinant més directe, això és, la sentència més recent del TSJC sobre el 25%. El preàmbul presenta la proposta com si el conflicte no existís, com si realment emanés de la voluntat popular catalana representada pel Parlament.

Cal constatar, en segon lloc i molt breument, que no hi ha canvis en allò que afecta al silenci «a» en una línia que provi de superar una concepció de la llengua que vagi més enllà de les «competències» o «el domini» dels idiomes afectats. Sobre les diverses experiències, històries i

formes de participació social que les llengües vehiculen no hi ha cap esment, per bé que aquest aspecte no és imprescindible que aparegui en un text amb rang de llei. Aquesta qüestió apareix, en canvi, força sovint en articles, debats i missatges en les xarxes socials: el fet que en realitat es parla molt de castellà a les aules.

És en relació amb el silenci «b» que el text incideix de forma explícita, amb la qual cosa posa punt i final a l'estratègia de fingir ignorar l'àmplia presència del castellà a l'ensenyament, fingiment que s'havia recolzat amb un parapet legal que més que contenir el castellà ha servit sobretot per dissimular les debilitats de la política de normalització en l'ensenyament.

El text evidencia, de tota manera, la voluntat dels redactors de mantenir la centralitat del català com a llengua «normalment emprada», «vehicular» i «d'aprenentatge», mentre que el castellà queda com a simplement «emprada», per bé que la gramàtica pot jugar —com el VAR en el futbol— en una direcció o altra en funció de la càmera que l'observador utilitza. L'asimetria del

La reforma de la llei de política lingüística determina la necessitat de valorar elements que fins ara havien quedat implícits en la idea dels projectes lingüístics de centre

redactat no és casual en tant que busca reproduir de forma clara els patrons de redactat i de no redactat dels textos que fins ara han acompanyat les polítiques lingüístiques autonòmiques.

Finalment, és en el marc dels silencis «c» lligats a les pràctiques institucionals on el text presenta indicacions més clares de canvi i d'intervenció. Després de dècades de «silenci administratiu» pel que fa als usos lingüístics en la pràctica docent, el text determina la necessitat de valorar elements que fins ara havien quedat implícits en la idea dels projectes lingüístics de centre. Hom defensa que l'ús de les llengües s'adapti a cada context, per la qual cosa s'haurà de veure en quines llengües estan no només els llibres de text sinó la resta de recursos d'aprenentatge disponibles, així com els usos lingüístics de l'alumnat i del conjunt del centre. El concepte posa de manifest la necessitat de fer visibles usos lingüístics —com les llengües que els estudiants parlen entre ells, o que els docents els parlen— que fins ara havien quedat a l'ombra. No només això, el punt 6 obre la porta a intro-

duir elements de mesura independent de les competències lingüístiques de l'alumnat, per la qual cosa s'anticipen instruments que poden eventualment obligar a focalitzar esforços en l'augment de l'ús i ensenyament del català: es faran proves independents de llengua a final de l'educació secundària?

Recapitulació final

La proposta de canvi legislatiu en relació amb les llengües a l'escola catalana constitueix un intent de mantenir l'*statu quo* que hem viscut fins ara, que inclou la voluntat de compensar els desequilibris demogràfics i de poder que hi ha entre el català i el castellà tot convertint l'escola en un espai quasi-mono-llingüe català. És difícil que l'escola pugui realment compensar tots aquests desequilibris, oimés tenint present que no només se li demana de compensar la imposició del castellà a l'esfera pública, sinó també que resolgui problemes que haurien d'abordar altres estaments i sectors de la societat que prefereixen defugir conflictes i resguardar-se en silencis.

Amb tot, l'exigència explícita de les instàncies judicials espanyoles de reconèixer el caràcter vehicular del castellà ha posat el catalanisme davant dels seus propis sobreentesos i contradiccions. Personalment, durant la polèmica que seguí vaig constatar com mai en la meua experiència un moment en què una part important de la població catalana s'ha sentit atacada i adolorida. Però, potser el que més m'impressionà fou la multitud d'actors que des de posicions diverses abocaren la ràbia i la frustració sobre els propis polítics catalanistes. Òbviament, no és que la gent hagi perdut del tot el món de vista. La distorsió de concentrar la ràbia o la ira en els «nostres» és producte del punt on s'ha concentrat la tensió, això és, en l'estratègia de resposta. Tampoc no és excepcional que els grups i moviments polítics experimentin divisions internes. És a dir, la proposta de reforma va en la direcció adequada; però també s'entén que molta gent no hagi entès que de sobte els legisladors desmuntessin tot el sistema de silencis que amagaven les nostres contradiccions.

Altrament, considero que la resistència és l'única actitud realista davant les subordinacions i els abusos de poder. Com passa amb les dinàmiques d'opressió de gènere, raça o sexualitat, la solució no és simplement fer entrar en raó l'opressor, o tancar els ulls i fingir que no hi ha conflicte. Tolerar el maltractament, l'agressió, l'insult, la calúmia, l'amenaça, l'assetjament, la burla o el menysteniment només empitjora i cronifica el problema. Ara bé, la forma i les formes amb què s'ha d'articular la resistència són molt discutibles i cal discutir-les. Una dinàmica de conflicte no pot ser mai predictable i, per tant, no hi ha receptes infal·libles.

Amb tot, el que m'interessa recalcar és la manera com la subalternitat catalana, l'estat de subordinació política i cultural que viuen els catalans, ha portat el moviment catalanista fins a aquest punt d'agressivitat expressiva, pel fet que no té un marc interpretatiu per entendre les pròpies fortaleeses i debilitats, així com per desenvolupar el seu argumentari. Per bé que els partits implicats en la proposta podrien haver fet les coses millor, amb més temps, més debatudes i explicades, és molt

important tenir clar que estaven en una situació que no tenia solució, ja que hi havia un problema de fons que no es podia resoldre simplement amb les formes. Ha estat la incapacitat de comprendre la subordinació lingüística en el seu conjunt durant dècades que explica la dificultat d'articular una estratègia de país per abordar-la. I si no hi ha estratègia, no cal estranyar-se que hi hagi improvisació i que no hi hagi instruments i pràctiques establertes per tractar i gestionar adequadament els reptes i les contradiccions. ■

■ Bibliografia

PUJOLAR, Joan. «El català a l'escola: poden els subalterns ensenyar?» [en línia]. A *Catarsi*, de 10 de gener del 2022. Disponible a: <www.catarsimagazin.cat>.

ARACIL, Lluís Vicent. «Conflicte lingüístic i normalització lingüística a l'Europa nova». A *Papers de Sociolingüística*, pàg. 23-38. Barcelona: Edicions de la Magrana, 1982.

NINYOLES, Rafael. *Conflicte lingüístic valencià: substitució lingüística i ideologies diglòssiques*. València: Editorial Climent, 1969.