

Multilingüisme a l'educació secundària de Catalunya: veus i esquerdes

LLORENÇ COMAJOAN-COLOMÉ

Universitat de Vic, Universitat Central de Catalunya, CUSC-UB

F. XAVIER VILA

Universitat de Barcelona, CUSC-UB

VANESSA BRETXA

Secretaria de Política Lingüística

Resum

Aquest article presenta els resultats d'un estudi qualitatiu de les percepcions que tenen els docents i equips directius de 13 escoles i instituts de Manlleu, Mataró, Sant Joan Despí i Sant Just Desvern al voltant de la gestió de la diversitat lingüística en general i, més en concret, als seus centres educatius de secundària (Bretxa, Comajoan i Vila, 2017). L'article es divideix en tres parts. A la primera, es presenta l'evolució del model lingüístic educatiu de Catalunya fent èmfasi en el desenvolupament de diferents sistemes d'educació multilingüe arreu del món i en l'evolució que ha fet el català en els darrers anys. A la segona, es presenta un resum de les dades obtingudes a partir de les entrevistes de l'estudi. Els resultats mostren que el català és la llengua predominant dels centres de secundària, però també hi ha evidències clares de la presència del castellà dins i fora de les aules. A la tercera part es fa una anàlisi discursiva de la polifonia dins de les entrevistes dels docents tot analitzant les veus que apareixen en el discurs directe i indirecte de les entrevistes. Els resultats d'aquesta anàlisi mostren que els docents sovint incorporen altres veus dins de les seves respostes per tal de subjectivar la pròpia perspectiva docent i donar força argumentativa a les seves intervencions.

Mots clau

Sociolingüística educativa; Ensenyament secundari; Actituds lingüístiques; Polifonia

Multilingüisme a l'educació secundària de Catalunya: veus i esquerdes

LLORENÇ COMAJOAN-COLOMÉ

Universitat de Vic, Universitat Central de Catalunya, CUSC-UB

F. XAVIER VILA

Universitat de Barcelona, CUSC-UB

VANESSA BRETXA

Secretaria de Política Lingüística

Introducció

La societat catalana en el traspàs del segle XX al XXI va experimentar canvis demolingüístics importants, en particular els marcats per la globalització i els conseqüents moviments migratoris. Els moviments demogràfics dins la població escolar van generar una sèrie de canvis d'organització a les escoles d'educació infantil i primària i als instituts de secundària de Catalunya, ja d'entrada institucions prou complexes. Aquest article examina les maneres com els canvis van impactar en el dia a dia dels centres de secundària de Catalunya a partir dels resultats d'un estudi qualitatiu centrat en el sistema educatiu a Catalunya, en la realitat quotidiana sociolingüística dels centres de secundària i en l'ensenyament-aprenentatge de llengües (Bretxa, Comajoan i Vila, 2017). En concret, en aquest article ens centrem en dos temes específics que van formar part de l'estudi:

1. El sistema educatiu vigent a Catalunya i la manera com el perceben els docents
2. Algunes problemàtiques del sistema en relació amb la diversitat lingüística i la manera com la conceben els docents

Els resultats de l'estudi permeten acostar-se a les percepcions dels docents sobre aquests dos temes escoltant les seves veus al llarg de les entrevistes realitzades. En aquest article, presentem una discussió del que ens diuen aquestes veus tant des d'un punt de vista de l'anàlisi dels continguts de les entrevistes com d'un punt de vista discursiu. L'article es divideix en tres parts principals. A la primera, es presenta breument l'evolució del model lingüístic educatiu de Catalunya fent èmfasi en el desenvolupament de diferents sistemes d'educació multilingüe arreu del món i en l'evolució que ha fet el

català en els darrers anys. A la segona, es presenta un resum de les dades obtingudes a partir de les entrevistes de l'estudi, centrant-nos en els continguts de les entrevistes. A la tercera, es fa una anàlisi discursiva de la polifonia dins de les entrevistes dels docents tot analitzant les veus que apareixen en el discurs directe i indirecte de les entrevistes.

El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya

Models d'educació multilingüe

El model lingüístic escolar vigent a Catalunya és el resultat de la transformació de l'escola heretada en acabar el franquisme a partir de les propostes d'Escola Catalana, la renovació pedagògica dels anys 70 80 i el sistema d'immersió lingüística, en el marc dels acords polítics que van permetre la catalanització de l'escola (Arenas i Sabater 1982; Arenas i Muset 2008; Argelaguet 1999; Artigal 1991; Vila Lasagabaster i Ramallo 2016). Al llarg dels darrers anys, i a mesura que es popularitzava la noció de *tombant plurilingüe* en el món lingüístic i educatiu (May 2014), el model ha anat rebent noves adjectivacions com ara la de *multilingüe*, *plurilingüe*, *intercultural* i, recentment, *transllenguadora* (Departament d'Educació 2018). El canvi és en part conceptual i en part terminològic. És conceptual perquè en els darrers anys hi ha hagut canvis propiciats pel desenvolupament de polítiques públiques que persegueixen l'aprenentatge cada vegada més aprofundit de l'anglès i que afavoreixen la diversitat des de la inclusió i la interculturalitat, contraposades a la segregació i la integració. Aquesta evolució ha fet que s'anés més enllà de la divisió clara entre dues o més llengües en ús a la societat i l'escola i que se centrés en aspectes de multi i plurilingüisme. També és cert, d'altra banda, que en alguns casos les noves denominacions són superficials ja que a grans trets hi ha hagut pocs canvis tant pedagògics com socials.

Les noves caracteritzacions del bilingüisme com a quelcom inestable i fluid estan relacionades amb el que s'ha anomenat el *tombant sociolingüístic* (*sociolinguistic turn*) i el seu èmfasi en l'heteroglòssia, és a dir, en els usos lingüístics per part d'agents més que no pas en la cosificació de les llengües en si mateixes. Pennycook (2017, 129), seguint Canagarajah (2013), en referència al terme "translingual," destaca dos aspectes que marcarien un canvi de paradigma: la comunicació va més enllà de les llengües individuals i la comunicació va més enllà dels mots i implica els diversos recursos semiòtics i les potencialitats ecològiques. Pennycook (2017, 131) analitza els diferents *tombants* i explica que el que tenen en comú és

que “all express a desire to move away from the language of bi- or multilingualism, castigating earlier work for operating with the idea that multilingualism is the sum of several, separate languages.”

El canvi conceptual i terminològic ha tingut un paral·lel en la descripció dels sistemes educatius en què conviuen més d'una llengua. García (2009) en fa una classificació i posa especial èmfasi en la distinció entre els models monoglòssic i heteroglòssic d'educació bilingüe i classifica el català dins del model heteroglòssic anomenat de desenvolupament (*developmental bilingual education*). Per entendre la diferència és il·lustratiu de comparar el model català amb el quebequès, tots dos definits sovint com a models d'immersió. El model quebequès és definit per García com a monoglòssic perquè es basa en la premissa que cal separar estrictament tant les llengües que s'aprenen, que mai s'han d'emprar simultàniament, com els aprenents segons la seva llengua inicial i el seu nivell de L2, de manera que l'addició de llengües i el manteniment de llengües per a minories es facin com si fossin compartiments independents. A diferència del model monoglòssic, el model heteroglòssic de desenvolupament parteix de la noció de repertori plurilingüe i rebutja la compartimentació de llengües i parlants, ans al contrari, entén que permetre l'ús de tots els recursos lingüístics simultàniament facilita l'aprenentatge lingüístic. Tal com admet García (2009, 114), la noció de “model” en si mateixa és reduccionista i per això és problemàtica. Amb tot, l'oposició entre el model monoglòssic i l'heteroglòssic pot ser útil per entendre les diferents maneres com s'ha organitzat l'educació multilingüe arreu del món. En aquest sentit, sembla prudent concloure que, seguint els quatre marcs teòrics que descriu García (2009), en el cas català si bé als anys 70-80 hi havia sectors que podien imaginar l'Escola Catalana en termes d'un model senzillament additiu i monoglòssic, ben aviat va evolucionar, primer en la pràctica i més endavant fins i tot programàticament, cap a un model heteroglòssic de desenvolupament. En termes de García (2009), el model català hauria evolucionat cap a un model que ella anomena d'educació bilingüe dinàmica (*dynamic bilingual education*), en què els alumnes no parlen la llengua A o la llengua B sinó que en parlen de diverses perquè pertanyen a diferents grups i cadascun té diverses llengües o bé són alumnes d'un mateix grup i aprenen continguts en diferents llengües (per exemple, mitjançant la metodologia de l'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres, AICLE). En aquest model l'objectiu no és ni l'addició de llengües ni la revitalització lingüística, sinó el plurilingüisme i no se centra en un grup específic d'alumnes sinó en tots. D'alguna manera, es poden veure brins d'aquest model

en el nou model propugnat pel Departament d'Educació (2018), que es comenta a la secció següent d'aquest article.

Fins a quin punt les noves denominacions fan referència a un canvi observat? La resposta a aquesta pregunta va de bracet amb la concepció teòrica i epistemològica que tenen diversos estudiosos del tema. D'una banda, García (2009) i els seus seguidors defensen que els sistemes educatius poden ser transformadors i que els canvis recents poden contribuir a millorar les condicions dels alumnes d'una manera trencadora amb el passat i defensen que el *transllenguatge* (en anglès, *translanguaging*) constitueix de fet un nou paradigma que transforma la comprensió de la realitat lingüística (Wei 2018). D'altra banda, hi ha estudiosos que han criticat severament la nova terminologia i el que representa perquè, en definitiva, o bé són nous termes que ja quedaven coberts en altres o bé posen massa èmfasi en el poder transformador dels canvis en el sistema educatiu. Per exemple, Pennycook (2017, 131) es pregunta: "How new is all this?" i respon que en realitat no és gens nou i que de fet el terme heteroglòssia ja recollia molts dels conceptes que per a alguns han marcat el "nou" paradigma del transllenguatge.

El sistema educatiu català i l'ensenyament de llengües

L'avaluació d'un sistema educatiu es pot fer a nivell macro, sovint amb una metodologia quantitativa (per exemple, Bretxa et al. 2016), o a nivell micro seguint una metodologia qualitativa. Si bé hi ha una tradició en la sociolingüística catalana i en la política educativa del govern d'estudiar la institució escolar des d'un punt de vista macro i quantitatiu, són més escassos els treballs que estudien qualitativament la manera com els docents perceben els canvis en el sistema educatiu i la seva relació amb els canvis sociolingüístics i pedagògics. Aquest article, que parteix de la disciplina de la sociolingüística educativa, pretén fer una anàlisi que s'acosta al nivell micro per tal de conèixer millor la manera com els docents dels centres de secundària viuen les realitats sociolingüístiques complexes dels seus centres. Es parteix de la disciplina de la *sociolingüística educativa*, que s'ocupa "dels agents individuals i institucionals que interactuen en les institucions dedicades a la transmissió del coneixement i dels processos sociolingüístics que s'hi desenvolupen" (Vila 2011, 206). No és merament una lingüística educativa perquè, d'acord amb una posició interdisciplinària, la sociolingüística educativa va més enllà de l'estudi dels usos lingüístics en els entorns escolars i se centra també en les ideologies i les dinàmiques socials dels entorns escolars. La mirada de la sociolingüística educativa sovint va relacionada amb l'objectiu de

resoldre problemes. En el cas que ens ocupa el problema a resoldre és la gestió de les llengües a les aules de secundària en un entorn sociolingüístic canviant com el català.

A grans trets, pel que fa al sistema educatiu català, els resultats d'aprenentatge de llengües (català, aranès, castellà i anglès) en les avaluacions recents han estat positius. Tal com afirmen Vila i Arnau (2013), el sistema educatiu català és un dels pocs arreu del món que no bilingüïtza grups concrets poblacionals, sinó la totalitat de la població escolar. Arran dels canvis socials dels darrers anys i l'evolució de la recerca en sociolingüística educativa, el Departament d'Educació del govern català va publicar l'any 2018 el document "El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya: L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural" (Departament d'Educació 2018), que dibuixa un nou sistema en què es presenta, tal com indica el títol, un context educatiu plural i que pretén implementar un model educatiu plurilingüe i intercultural amb els següents objectius concrets (13):

- Proporcionar a l'alumnat una competència plurilingüe i intercultural que garanteixi, en acabar l'educació obligatòria, un bon domini de les llengües oficials, català, castellà i occità a l'Aran, i de la llengua de signes catalana, si s'escau, i un grau de competència suficient en una o dues llengües addicionals, i la capacitat de conviure en una societat multilingüe i multicultural.
- Reforçar el paper de la llengua catalana com a llengua de referència del sistema educatiu i potenciar-ne l'ús per part de l'alumnat.
- Capacitar els alumnes per utilitzar totes les llengües del seu repertori individual per al gaudi i la creació estètica, per a l'anàlisi crítica i l'acció social a través del llenguatge, i per actuar de manera ètica i responsable en qüestions d'importància local o global.
- Desenvolupar en l'alumnat la capacitat d'utilitzar la seva competència plurilingüe per processar informació vehiculada en diferents llengües amb l'objectiu de construir coneixement nou.
- Fer presents en els centres les llengües i cultures dels alumnes d'origen estranger, afavorir-ne el reconeixement, destacar-ne el valor cultural i econòmic, i promoure'n la integració educativa.
- Despertar en els alumnes la curiositat per altres llengües i cultures, proporcionar-los coneixements sobre com són i com funcionen i afavorir la seva autonomia per aprendre-les al llarg de tota la vida.

Dels objectius se'n desprèn que el document recull moltes de les característiques del tombant sociolingüístic que hem descrit abans, com ara l'èmfasi en la competència plurilingüe, en els graus diferents de competència (cf. la noció de repertori individual), en la visibilitat de les llengües i cultures dels alumnes d'origen estranger i en l'afavoriment de les actituds positives vers totes les llengües.

Les percepcions de la realitat sociolingüística dels centres de secundària a Catalunya

Les dades d'aquest article provenen del projecte *Diversitat sociocultural i adquisició de l'autoconfiança lingüística en català i castellà* (RecerCaixa 2012), que tenia com a objectius principals estudiar les percepcions dels docents de secundària sobre la diversitat lingüística a les aules i la manera com la gestionaven. Les dades provenen d'un total de 40 entrevistes semidirigides a docents i equips directius de 13 escoles i instituts de Manlleu, Mataró, Sant Joan Despí i Sant Just Desvern (vegeu Bretxa, Comajoan i Vila 2017). El treball de camp es va dur a terme entre novembre de 2013 i maig de 2014. Es van enregistrar les entrevistes en àudio i es van analitzar amb el programari d'anàlisi qualitativa Atlas.ti. Per a l'anàlisi de les entrevistes, primer, es va seguir la metodologia de l'anàlisi de continguts (Flick 2014; Krippendorff 2013). A continuació es presenten els resultats de les percepcions dels docents de secundària al voltant de les llengües al sistema educatiu català i les problemàtiques que hi perduren. Arran de la primera anàlisi, es va observar que un gran nombre de docents incorporaven a les entrevistes veus d'altres agents educatius i, per això, es va dur a terme una anàlisi de les veus que apareixien en el discurs reportat directe i indirecte dels entrevistats. Es van identificar tots els casos de discurs reportat dins de les cites de Bretxa, Comajoan i Vila (2017) i es van analitzar per estudiar quins efectes creava la polifonia de veus.

El sistema educatiu català: les percepcions dels docents

Els docents i gestors de centres de secundària de Catalunya han experimentat en els darrers anys una sèrie de canvis importants en la seva vida professional. En concret, a partir de les dades de les 40 entrevistes de l'estudi van emergir quatre grans canvis. A nivell social, van destacar l'impacte de la immigració amb l'arribada d'alumnat divers a les aules de secundària i la crisi econòmica del 2008, que va provocar que emergís la pobresa a les llars i la desigualtat social de molts alumnes. A nivell escolar, els docents van esmentar sobretot l'impacte de les noves tecnologies, que a més de permetre

implementar noves metodologies van sobretot causar més dispersió en l'alumnat i van propiciar que els alumnes s'esforcessin menys en les tasques escolars. Els docents també van destacar canvis en el model educatiu, però no es van centrar en temes relacionats amb les llengües i la diversitat, sinó més aviat amb canvis legislatius que es van originar als anys 90, quan arran de l'aprovació de la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), es va escurçar la primària i es van afegir dos nivells inicials de secundària, amb les conseqüències que els docents de secundària passaven a tenir alumnes de 12-14 anys en lloc de començar amb alumnes de 14 anys. Finalment, el quart canvi va ser el de les famílies, que van passar a ser més diverses i a involucrar-se a les escoles, encara que no sempre amb un resultat beneficiós, ja que en alguns casos el resultat va ser la sobreprotecció dels alumnes, aspecte valorat negativament per part d'alguns docents entrevistats.

A partir dels resultats de les entrevistes de l'estudi al voltant de les realitats quotidianes sociolingüístiques dels centres, van emergir tres grans temes. En primer lloc, el català és la llengua principal de la institució escolar. La Llei d'Educació de Catalunya (2009) estipula que el català ha de ser la llengua normal de funcionament de les institucions educatives i la llengua vehicular per impartir docència. Els docents entrevistats van donar evidències que aquests mandats, a grans trets, es compleixen. És a dir, els centres educatius de secundària funcionen en català i conviuen amb altres llengües, principalment les que són també vehiculars, com ara el castellà i l'anglès:

- (1) *Tots els alumnes es dirigeixen als professors en català, o com a mínim amb mi, que soc de llengua catalana, perquè em veuen com el referent de llengua catalana. Però la meua companya és la professora encarregada de la llengua castellana, i a l'aula amb ella parlen castellà, però al passadís en català. El català és la llengua vehicular de l'escola.* (Sant Just Desvern, professora de llengua)

En segon lloc, fora de l'aula, els centres són realitats sociolingüístiques complexes. Així, si bé a les aules s'empra principalment el català, a fora hi ha més diversitat. Per exemple, quan es demana als docents quines llengües es parlen al pati, responen el següent:

- (2) *Sento més entre alumnes el castellà, possiblement, en l'àmbit de pati. A dins l'aula això es transforma. En l'espai docent és el català en un 80%.* (Mataró, equip directiu)

De nou, tenint en compte la composició multilingüe de moltes aules, és d'esperar que els usos lingüístics al pati siguin més diversos que a l'aula:

(3) *A nivell d'alumnes depèn de la procedència. Si són alumnes marroquins parlen entre ells molt català, però també parlen molt amazic, perquè són de la zona de Nador. Hi ha una gran quantitat d'alumnes que parlen en castellà perquè són castellanoparlants familiars, jo a quart ho noto molt.* (Manlleu, tutor 4t d'ESO)

La discussió al voltant de les llengües que s'usen als patis de les escoles i instituts de Catalunya, en contraposició amb les que s'empenen a les aules o a la societat en general, ha estat un tema de debat en la sociolingüística educativa (per exemple, ja a Vila, 2004). Si bé a primera vista podria semblar que hi ha una divisió de llengües segons l'espai (pati, aula), cal tenir en compte que un factor tant o més important és l'interlocutor dels alumnes. Tal com van mostrar les dades de l'*Enquesta sociodemogràfica i lingüística 2013* (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2014), les diferències en l'ús de llengües en l'alumnat de quart d'educació secundària va de bracet amb l'interlocutor que tenen els alumnes, independentment del lloc on es troben. És a dir, usen més el català amb els docents que no pas amb els altres alumnes, sigui a dins o a fora de l'aula. Dit això, cal tenir en compte que el pes demolingüístic d'algunes zones de Catalunya està fortament desequilibrat a favor de la presència d'alumnat de primera llengua castellana, amb la qual cosa la freqüència amb què s'emprarà el castellà (a dins de l'aula, i encara més a fora) serà molt alta. D'aquí també les diferències que s'observen a l'*Estudi sociolingüístic als patis d'escoles i instituts de zones urbanes de Catalunya* (Plataforma per la Llengua 2019).

En resum, podem descriure el model català com un que es troba a mig camí entre la monoglòssia i l'heteroglòssia, en el sentit que, seguint García (2009), el sistema d'immersió originàriament manté les dues llengües principals del sistema escolar i també les addicionals separades i les veu com dos constructes independents, mentre que en l'actualitat i en moltes escoles i instituts les pràctiques són heteroglòssiques.

En tercer lloc, el català és la llengua vehicular normal als centres de secundària, però no l'exclusiva. Si ens centrem en el cas de la llengua vehicular emprada a les aules de secundària, els docents van expressar que les llengües s'usen tal com està estipulat a la legislació vigent i segons les característiques de cada matèria, és a dir, en

castellà en les matèries de llengua i literatura castellana, anglès a llengua estrangera, i català a la resta:

- (4) *És a dir, la llengua a l'hora del pati, als passadissos, a les classes, la llengua predominant és el català i normalment sempre es parla en català. Ara, per exemple, a les classes de castellà han de parlar tota l'estona en castellà i es fa la classe en castellà, com a l'hora d'anglès en anglès.* (Manlleu, professora de llengua)

Ara bé, això no vol pas dir que totes les interaccions siguin en català, sinó que hi ha una sèrie d'esquerdes que fan que les altres llengües presents en l'entorn escolar també siguin presents tant a fora com a dins de l'aula (vegeu la secció següent d'aquest article). Això vol dir que els entorns escolars són heterogenis i, per tant, heteroglòssics:

- (5) *Entre professorat encara hi ha gent que parla castellà entre ells, perquè hi ha molt professorat castellanoparlant. Davant de l'alumne no, però si entres a la sala de professors i si un professor es dirigeix en castellà a algú, l'altre li contestarà en castellà.* (Sant Just Desvern, professora de llengua)
- (6) *A vegades, amb entrevistes, quan veus que hi ha alguna família que li pot costar seguir-te en català, a vegades busques l'empatia, i a vegades canvies d'idioma. I te'n vas anant de l'un a l'altre.* (Mataró, equip directiu)

Tenint en compte el que s'ha dit sobre el tombant lingüístic i la diversitat lingüística a Catalunya i a les aules de secundària, ens podem preguntar, tal com fa la professora de la següent cita, què vol dir, avui en dia, “fer una classe en català”:

- (7) *Perquè clar, els professors declaren que fan les classes en català, però què és fer una classe en català? Entrar en català i sortir en català. I no que un alumne se't dirigeixi en castellà i tu li responguis en castellà. Jo ho entenc, que ho fan d'una forma inconscient, però clar, és un projecte educatiu, és un projecte lingüístic.* (Mataró, professora de llengua)

Efectivament, saber exactament què és fer una classe en català en l'actualitat pot ser difícil ja que si bé fa anys regnava a l'ensenyament secundari la classe magistral, en què la veu del docent era quasi l'única, avui dia els usos lingüístics a les aules poden ser molt variables, per exemple quan es fan activitats en grup, en parelles, mitjançant presentacions orals de projectes i debats a l'aula. Així, un docent pot emprar sempre la llengua catalana com a vehicular, però

és probable que la més present a l'aula sigui una combinació d'altres llengües o, depenent del pes demolingüístic del castellà, que ho sigui pràcticament només el castellà. Davant d'aquesta complexitat, en els darrers anys s'ha defensat que els alumnes puguin posar en pràctica tots els recursos lingüístics del seu repertori multilingüe per tal de preservar la seva identitat i facilitar la construcció de coneixement en les diverses llengües de l'alumnat. Arran d'aquestes pràctiques s'ha defensat el transllenguatge com a possible pedagogia multilingüe. Ara bé, en el context català, l'adopció desbocada de les pràctiques transllenguadores pot provocar que el català com a llengua vehicular perdi terreny a les aules, amb la conseqüència que els nivells de coneixement d'aquesta llengua també minvin i, així, es provoquin desigualtats difícils de compensar. Per això, si s'opta per un model transllenguador cal assegurar-se que sigui sostenible per al cas de les llengües minoritzades presents en l'entorn sociolingüístic (Cenoz i Gorter 2017; Comajoan 2020).

Les esquerdes sociolingüístiques dins del model lingüístic a secundària

La realitat sociolingüística als centres de secundària investigats no és ni plàcida ni conflictiva sinó, tal com hem dit, complexa i en general heterogènia i amb objectius molt ambiciosos: domini de dues llengües oficials més una altra d'estrangera per part de tota la població escolar, interculturalitat, etc. Durant les entrevistes amb els participants de l'estudi es va demanar amb quines problemàtiques s'havien trobat i de les seves respostes es desprèn una sèrie de qüestions que anomenem "esquerdes" en el sentit que no són problemes irresolubles que fan que el sistema es col·lapsi però sí que es detecten temes que els participants van definir com a problemàtics tenint en compte els canvis recents. A partir de les respostes dels docents, es van detectar tres esquerdes principals.

En primer lloc, els docents van expressar que hi havia evitació i rebuig del català per part d'alguns membres de la comunitat educativa (alumnes, famílies, docents, classe política, etc.). Aquesta actitud negativa es concreta de dues maneres: els alumnes que eviten parlar el català fins i tot durant l'assignatura de català, i la percepció que el català només és una assignatura escolar i que, més enllà de l'entorn escolar, no té utilitat. Per exemple, a la cita (8) es pot observar com tant alguns alumnes com famílies tenen una actitud negativa clara cap al català. I a la cita (9) es percep com per a alguns alumnes el català està reservat per a la classe de català i que no ha de tenir més espai.

- (8) *[Hi ha] situacions en què un nano no vol llegir en veu alta o que no vol parlar en català perquè diu que no li agrada el català. O un nano que deia que si suspenia l'assignatura de català el seu pare estaria molt content. Cada cop en trobes menys, però el fet de rebutjar el català perquè el senten com una imposició, alguna vegada sí.* (Sant Joan Despí, professora de llengua)
- (9) *A tutoria em diuen que això no és classe de català, i volen parlar en castellà. Jo al final ja no tinc cap tipus d'estratègia.* (Mataró, professora de llengua)

Les raons de les actituds negatives cap al català poden ser diverses, però els mateixos docents n'apunten una, que fa referència a la baixa competència lingüística en català d'alguns alumnes:

- (10) *Jo no recordo d'aquests quatre anys que ningú m'hagi qüestionat el fet de per què jo parlo català. No m'han dit que s'hauria de parlar castellà; jo no he tingut cap conflicte. Fins i tot a vegades els dic "feu-ho en català, sisplau." Són reacis però més perquè com que no el parlen, els costa, i si a sobre ja els costen les mates i a sobre el català... Suposo que són reacis per això. Jo no m'he trobat cap enfrontament ni cap problema perquè m'hagin dit "aquí jo parlo en català" i ells no volen.* (Mataró, tutor 4t d'ESO)

La segona esquerda té a veure amb l'ús del castellà com a llengua vehicular per part d'alguns docents de l'ensenyament públic obligatori, tal com mostra la cita (11):

- (11) *Per rumors que tinc sentits, encara hi ha algun professor que dona la seva matèria en castellà. Per preferència docent. Quan he estat tutor algun pare m'ha fet algun comentari: "com és que aquest professor fa la classe en castellà si la llengua vehicular del centre és el català?" Jo sempre he dit que és una qüestió que jo no m'hi puc ficar.* (Mataró, professor de llengua/tutor 4t d'ESO)

Finalment, la tercera esquerda fa referència a l'impacte que té o pot tenir l'escola en processos de revitalització o manteniment de llengües. En general, s'ha comprovat que en el cas català l'adopció del català com a llengua vehicular no ha transformat radicalment les normes de tria lingüística de les noves generacions per diverses raons, una de les quals va aparèixer clarament a les entrevistes: la convergència lingüística cap a la llengua del grup més nombrós (Vila i Galindo 2009; 2012). I com que en alguns entorns el grup més nombrós o més present és el de llengua castellana, això fa que la presència d'aquesta llengua sigui més alta que la de la llengua catalana:

- (12) *A les escoles, el tòpic aquell de “si un parla castellà, tots parlen castellà” és i és així. En una taula de quatre si un parla castellà, pensa que tots parlaran castellà. Ara, però, això es va invertint. Si un parla castellà i els altres parlen català, parlen català tots.*
(Mataró, equip directiu)

La problemàtica de la convergència (cap al castellà) està relacionada amb la poca consciència sociolingüística de molts docents, que adopten a l'aula comportaments sociolingüístics que adoptarien fora de l'aula, com ara convergir al castellà quan un alumne s'adreça al docent amb aquesta llengua.

En resum, els resultats de l'estudi pel que fa a la descripció del sistema educatiu català a secundària i de les seves esquerdes mostren que és un sistema sota pressió (política, parental, social, etc.) però que, a grans trets, permet que una llengua minoritzada com el català mantingui i recuperi els espais per funcionar de ple en una societat plurilingüe globalitzada com l'actual. Això no significa que s'hagi de caure en el cofoisme, perquè els reptes són grans, entre els quals destaquen el grau de competència assolit de l'alumnat en les diferents llengües del sistema educatiu, la implementació dels canvis metodològics didàctics a secundària, la millora de la formació del professorat novell, la disminució de l'abandonament escolar i els esforços per arribar a l'equitat en el sistema educatiu.

La polifonia en les veus del professorat de secundària

A més d'investigar el contingut de les entrevistes dels docents també és revelador estudiar de quina manera van vehicular i construir els continguts des d'un vessant discursiu. En una segona anàlisi de les cites de Bretxa, Comajoan i Vila (2017), centrada en aspectes discursius, es va observar que un fenomen recurrent durant les entrevistes era el discurs reportat, és a dir el discurs que incorpora veus d'altres persones dins del propi discurs. Per exemple, al fragment (8) de més amunt, aquí reproduït de nou com a (13), s'observa com el docent es refereix al discurs d'un “nano que deia que...” per integrar la veu d'aquest alumne dins del propi discurs de la professora de llengua (subratllat a totes les cites amb discurs reportat):

- (13) *[Hi ha] situacions en què un nano no vol llegir en veu alta o que no vol parlar en català perquè diu que no li agrada el català. Q un nano que deia que si suspenia l'assignatura de català el seu pare estaria molt content. Cada cop en trobes menys, però el fet*

de rebutjar el català perquè el senten com una imposició, alguna vegada sí. (Sant Joan Despí, professora de llengua)

A més del discurs indirecte, en què normalment s'introdueix la veu mitjançant un verb *dicendi* i la conjunció *que*, també es pot introduir la veu mitjançant el discurs directe, amb un verb *dicendi*, sense conjunció i fent una suposada reproducció de les paraules de l'interlocutor:

- (14) *A mi em parlen tots [els alumnes] en català i si veig que algun nano em parla en castellà, li dic “va home va, intenta-ho, que aquí vens a aprendre.” Amb l'excusa aquesta, però no els pots collar perquè després et venen els pares. S'ha donat algun cas. El professor parla sempre en català i li diu a l'alumne: “va, parla'm en català,” i llavors ve el pare i tal.* (Mataró, equip directiu)

En el cas del discurs directe és molt freqüent també no fer servir el verb *dicendi* i introduir la cita directament, sovint amb una marca d'entonació o de veu (recurs anomenat *zero quotative* [Palacios Martínez 2013], semblant al discurs indirecte lliure):

- (15) *Quan jo estava a [l'institut 1], on tots els alumnes són de primera llengua castellana, jo ho tenia molt interioritzat que no podia canviar al castellà perquè era una lluita, era intentar fer-los veure que el català és positiu: “feu l'esforç que com a mínim amb mi parlem en català.” Fins i tot parava la classe per parlar d'aquest tema.* (Mataró, equip directiu)

El concepte de veu en la recerca sociolingüística es remunta a les obres de Mikhail Bakhtin i de Dell Hymes i a les reformulacions que se n'han fet (Dong 2016). En concret, de l'obra bakhtiniana se n'han recuperat les nocions de veu, polifonia, i heteroglòssia i en particular se n'han fet ressò l'anàlisi (crítica) del discurs i el focus en la veu com a recurs semiòtic constructor d'ideologia (vegeu Dong i Dong 2013).

Bakhtin va usar el concepte de “veu” en el sentit que les veus expressen i indexen els atributs socials dels parlants (Agha 2005). Així, si ens fixem en les veus que apareixen dins de les intervencions dels entrevistats del projecte, s'observa que hi intervenen veus de diferents agents (docents, alumnes, pares i mares, polítics, etc.), però que les dels docents mateixos són les més freqüents, cosa que indica que les veus dins les veus aporten un nivell addicional de reflexivitat. En aquest sentit, la polifonia afegeix significat al que diuen els docents, perquè “part of the power of reported speech lies in the fact that the act of reporting speech transforms the current interaction, whether or not the report is accurate ... As they engage in

transactions about educational and professional aspiration, their voices are filled with voices of others performed, evaluated, refuted, respected, admired, contested” (Blackledge et al. 2014, 500-501).

Per investigar l'efecte que tenia la incorporació d'altres veus dins les veus del professorat en les entrevistes, es van analitzar totes les cites de Bretxa, Comajoan i Vila (2017) i es van identificar totes les veus que apareixien dins de les cites de manera explícita, és a dir, mitjançant el discurs directe o indirecte. D'un total de 216 cites, es van identificar veus dins de veus en 62 (29%). I dins d'aquestes 62 cites van aparèixer 100 casos amb discurs reportat (directe o indirecte). Cadascuna de les 100 veus que es van identificar a les cites es va codificar i analitzar a partir de les variables següents: a) agent de qui s'incorpora la veu mitjançant la intervenció dels entrevistats (el mateix docent, alumnes, famílies, etc.), b) contingut informatiu que aporta la veu, c) tipus de discurs reportat (directe, indirecte) i d) efecte discursiu de les veus incorporades. Un repàs a les diferents funcions del discurs reportat mostra que, a grans trets, les funcions més freqüents d'aquest recurs (en l'oralitat) són: l'argumentació mitjançant l'aportació de proves (subjectives), l'allunyament del contingut que es reporta, la dramatització dels esdeveniments i mots reportats, la creació d'històries divertides o de queixa, i la creació de seqüències col·laboratives entre els interlocutors. En canvi, la funció de reportar informació de manera objectiva és poc freqüent en les interaccions orals (Gallucci 2012; 2016; Holt 1996; 2000; Palacios Martínez 2013). En general, totes aquestes funcions contribueixen a crear una autoimatge de la persona que emet el discurs reportat de manera que li permet situar-se en la interacció i adoptar diferents papers discursius.

Els resultats mostren que les veus més freqüents que incorporen els docents són les del mateix docent que està parlant (31%), la dels docents en general (16%) i tot seguit les dels alumnes en general (12%) o un alumne en concret (8%) i les famílies (6%). Pel que fa a la forma de discurs reportat, la majoria de veus són de discurs directe (77%) (discurs indirecte: 21%). Els resultats pel que fa als efectes discursius de les veus dins les veus van mostrar que la funció més freqüent era la d'argumentació, seguida del dramatisme i la construcció de la veu docent. A continuació es comenten alguns exemples d'aquestes tres funcions.

Pel que fa a l'argumentació, és comprensible que els docents fessin servir sovint el mode argumentatiu oral durant les seves converses amb l'interlocutor (l'investigador del projecte) perquè sovint es demanaven justificacions de les respostes. En aquest sentit, la funció del discurs reportat no és la de transferir informació objectiva, sinó que es tracta d'un recurs per afegir evidències a

l'argument que construeix l'interlocutor. Així, a l'exemple (16) el membre de l'equip directiu d'un institut explica el cas d'una família que va demanar que la seva filla es pogués escolaritzar en català i en el seu discurs incorpora el discurs reportat en tres ocasions (subratllat als exemples).

(16) [...] *Una nena que ara està a segon d'ESO, la família ens ho va demanar quan aquesta nena estava a infantil. Es va arribar a aplicar una atenció individualitzada que la mateixa nena va rebutjar. Li va dir als seus pares "jo no vull ser la rara, jo no vull sortir de classe, jo no vull tenir una persona allà." És una nena brillantíssima. És una cosa que va morir per si sola. I a partir d'aquí ja no vam tenir res més. Estem una mica alerta, perquè estant al barri que estem és possible que això ens passi. Parlàvem ara fa uns dies amb els responsables de l'associació escolar i ens deien "estan tots ensinistrats per determinats partits polítics, tots presenten els mateixos escrits en quant a forma i contingut, l'únic que canvien són els noms dels alumnes." Et trobes que tot això està orquestrat. Claríssimament, hi ha uns motius polítics. La majoria de famílies se'n van a veure la direcció i els diuen "estem molt contents amb l'escola, de com treballem, de com ho feu, però vull que el meu fill tingui el castellà com a llengua vehicular." (Mataró, equip directiu)*

A través de les veus reportades es pot observar com el docent construeix un discurs que argumenta que els alumnes i famílies no són els que van exigir la docència en castellà sinó que va ser quelcom "orquestrat" per motius polítics. La inclusió de les veus mitjançant el discurs directe amb el verb *dir* i sense conjunció fa que quedin incorporades directament les veus de l'alumna en qüestió, la dels responsables de l'associació escolar i la de les famílies, tot mitjançant la veu del docent. Es tracta d'un exemple en què el docent no pretén reproduir les paraules exactes que van dir els altres agents, sinó que té un clar estil discursiu, en aquest cas argumentatiu, i de certa manera també dramàtic.

La segona funció discursiva més freqüent va ser precisament la de donar un cert dramatisme al que s'estava dient mitjançant l'ús de recursos relacionats, com ara l'humor i la ironia. Per exemple, al fragment (17), un professor de llengua explica que se sent "ferit" quan té la sensació que alguns alumnes no respecten l'ús del català.

(17) *[De vegades trobes] algun nen que es nega a parlar català, nens que et retreuen que fas política, sí. De nens catalans que si intenten mantenir el català els posen noms despectius també, poc, però alguna vegada passa. O els imiten les eles. Alguna història d'aquestes hi ha. I llavors és quan jo perdo els papers. No arribo*

a insultar perquè seria poc ètic, però llavors sí que m'hi poso jo personalment i els meus sentiments. I els hi dic: “m'esteu ferint els sentiments, nens. Si jo fes això amb el teu castellà, tu què faries? Home, una mica de respecte! Ja em sembla prou greu que no l'utilitzis, però que a sobre no el respectis...” Aquí hi ha un altre problema que es diu educació. (Mataró, professor de llengua)

El mateix docent admet que “perd els papers” i usa els discurs reportat lliure per donar evidències del que diu als alumnes. Relacionat amb la funció anterior, en aquest cas també es pot observar com el docent fa servir el discurs reportat per argumentar la seva pròpia posició, tant en el cas de l'aula com en la situació d'entrevista amb l'entrevistat. En aquest sentit, la incorporació de veus és efectiva perquè té aquesta doble funció.

A l'exemple (18), la professora de llengua fa servir un recurs irònic quan incorpora el discurs reportat expressant la veu col·lectiva del professorat davant la idea d'incorporar la metodologia AICLE per a l'ensenyament de llengües, la “solució” per a l'ensenyament de l'anglès.

(18) [...] pensaven que havien descobert la sopa d'all: “ja està, ja tenim la solució al problema que no sàpiguen anglès! Els hi fem fer tot en anglès.” I no, no. Et parlo des del punt de vista lingüístic i anglès, que no funciona així. No funciona així perquè no és tan fàcil ensenyar una altra assignatura en anglès, i a part d'això els nanos també ho viuen diferent. (Manlleu, professora de llengua)

A l'exemple (19) la docent incorpora la pròpia veu amb un recurs humorístic per argumentar que cal que els alumnes es fixin en l'expressió escrita.

(19) Sempre el que costa és l'expressió escrita, perquè sempre, és a dir ells tenen molt bona comprensió lectora en general, és a dir les proves externes ens ho diuen, estem molt alts en resultats, però l'expressió escrita, com si no tinguessin pudor. Jo dic: “sortiríeu amb calces al carrer o calçotets? No. Doncs perquè no us fa vergonya, no?” I això és el que estem lluitant, doncs fa dos anys o tres que estem anant per aquí, que és el que té el resultat més baix. Tot i ser alt, és el resultat més baix. Però jo penso que surten preparats. (Mataró, professora de llengua)

Finalment, un nombre considerable de veus reportades serveixen per construir la veu reflexiva del docent que està parlant, és a dir és una manera de construir la figura del docent com algú que es preocupa

per l'educació dels alumnes i per la disciplina que ensenya (llengua i literatura catalana, castellana o anglesa). A l'exemple (20), la professora de llengua incorpora la seva pròpia veu per mostrar la manera com tracta el tema de la diversitat lingüística a l'aula. De nou, és dubtós que ella hagi fet servir les paraules exactes de la cita, però la incorporació de la pròpia veu contribueix a crear una imatge de la docent que es preocupa per la diversitat i el respecte.

(20)[Entrevistador: com ho vas gestionar?] *Mirant de posar-hi una miqueta d'afecte, traient-hi importància, mai sancionant, sobretot intentant treure-hi ferro, mirant d'animar, posant exemples: “no veus que tu mereixes tot el respecte del món? Doncs totes les persones mereixen el mateix respecte.” I que les llengües no són només per parlar sinó també per expressar sentiments i emocions. Les llengües, hem de mirar d'estimar-les; les llengües són les persones. [Entrevistador: funciona?] Sí, mirant de riure una mica.* (Sant Joan Despí, professora de llengua)

A l'exemple (21), el membre de l'equip directiu incorpora la seva pròpia veu, aquest cop en castellà, per construir la imatge que ell “quan cal” parla català i “quan cal” no té cap dificultat a emprar el castellà. Utilitza aquest recurs per crear la imatge del docent competent en llengües i per remarcar la idea que no hi ha conflicte lingüístic al centre. De nou, els efectes del discurs reportat es combinen, ja que en aquest passatge també es pot considerar que el docent fa servir l'argumentació i fins i tot l'humor en la seva referència al “pardillo.”

(21) *A vegades és allò de la seguretat amb què tu ho dius. Com que la meua llengua materna és el castellà, jo els dic: “si a mí lo que menos me cuesta es hablar en castellano, però quan cal parlo en català i el que heu de fer és saber més coses.” I si haig de fer una expressió en castellà ho faig, no ha de ser una cosa tancada. Suposo que me'ls porto al meu terreny i els dic: “què m'has dit?,” però no recordo cap conflicte. Un cop em va passar que a un li vaig dir: “mira que ets passerell” i es va pensar ves a saber què li havia dit! Li vaig dir: “passerell vol dir pardillo i pardillo és un ocell que es caça molt fàcilment.” Es va ofendre perquè no entenia què li havia dit.* (Mataró, equip directiu)

Com a conclusió de l'anàlisi discursiva de la polifonia del discurs dels docents, s'ha observat que la incorporació de veus en el discurs dels docents és molt freqüent i que sovint incorporen les veus pròpies i de manera directa, la qual cosa provoca un efecte de reflexivitat alta. S'ha observat que l'efecte principal de la incorporació de veus és el

de subjectivar la pròpia perspectiva docent i donar arguments. A més, tal argumentació sovint va acompanyada d'efectes dramàtics. Per aprofundir-hi, caldria que investigacions futures fessin una anàlisi més detallada del discurs dels docents per esbrinar fins a quin punt l'ús de les veus per argumentar supleix altres tipus d'argumentació, com ara l'argumentació sociolingüística basada en evidències, que pràcticament cap docent va emprar durant les entrevistes.

Conclusions

Els canvis socials que han tingut lloc en els darrers anys (globalització, canvi demogràfic, crisi econòmica i canvis metodològics en educació, entre d'altres) han tingut un impacte alt en la vida diària dels centres d'educació secundària. Per adaptar-se als nous temps, hi ha hagut actualitzacions en els sistemes educatius en entorns multilingües, com és el cas català. Enmig de les actualitzacions del sistema, es fa necessari saber quines percepcions tenen els docents dels canvis que hi ha hagut i de les problemàtiques amb què conviuen. Els resultats de l'estudi que s'ha presentat en aquest article han mostrat que, tot i que la llengua catalana ocupa un espai preponderant als centres de secundària, hi ha una sèrie d'esquerdes que fan que es tracti d'un sistema fràgil, en què el pes demogràfic de l'alumnat i el professorat té molta incidència, cosa que, sovint, fa decantar els usos lingüístics en favor de la llengua castellana quan la presència demogràfica del català minva. En aquest context, tal com apunten Flors i Vila (2019), la presència del castellà al sistema educatiu català no és anecdòtica sinó substancial. En investigacions futures caldria investigar de ple les esquerdes que s'han documentat en aquest estudi i aprofundir tant en les estratègies didàctiques dels docents de centres de secundària com en les discursives per tal que el professorat novell pugui desenvolupar de manera òptima l'ensenyament de llengües en un món canviant. Per exemple, investigacions futures podrien aprofundir en les maneres com els docents poden integrar millor les veus de les famílies més distants amb la llengua catalana, en l'impacte de les metodologies participatives en l'ús de les llengües, o en la creació de xarxes de docents de llengües per tal de compartir experiències didàctiques i discursives que afavoreixin el plurilingüisme.

Obres citades

Agha, Asif. 2005. "Voice, Footing, Enregisterment." *Journal of Linguistic Anthropology* 15: 38-59.

- Arenas, Joaquim, i Margarida Muset. 2008. *La immersió lingüística*. Vic: Eumo.
- Arenas, Joaquim, i Ernest Sabater. 1982. *Del català a l'escola a l'escola catalana*. Barcelona: La Magrana.
- Argelaguet, Jordi. 1999. *Anàlisi de la política lingüística de la Generalitat de Catalunya en l'ensenyament obligatori (1980–1995)*. Barcelona: Mediterrània.
- Artigal, Josep M. 1991. *The Catalan Immersion Program: A European Point of View*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Blackledge, Adrian, Angela Creese, i Jaspreet Takhi. 2014. "Voice, Register and Social Position." *Multilingua* 33: 485–504.
- Bretxa, Vanessa, Llorenç Comajoan, Josep Ubalde, i F. Xavier Vila. 2016. "Changes in the Linguistic Confidence of Primary and Secondary Students in Catalonia: A Longitudinal Study." *Language, Culture and Curriculum* 29: 56–72.
- Bretxa, Vanessa, Llorenç Comajoan, i F. Xavier Vila. 2017. *Les veus del professorat. L'ensenyament i la gestió de les llengües a secundària*. Barcelona: Horsori.
- Cenoz, Jasone, i Durk Gorter. 2017. "Minority Languages and Sustainable Translanguaging: Threat or Opportunity?" *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38: 901–12.
- Comajoan, Llorenç. 2020. *Tra, tra, translanguaging*. Vilaweb. <https://www.vilaweb.cat/noticies/tra-tra-translanguaging-opinio-gela/> (accés 14 de febrer de 2022).
- 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.
- Departament d'Educació. 2018. *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Dong, Jie. 2016. *The Sociolinguistics of Voice in Globalising China*. Oxford: Routledge.
- Dong, Jie, i Yan Dong. 2013. "Voicing as an Essential Problem of Communication: Language and Education of Chinese Immigrant Children in Globalization." *Anthropology and Education Quarterly* 44: 161–176.
- Flick, Uwe. 2014. *An Introduction to Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Flors, Avel·lí, i F. Xavier Vila. 2019. "¿Ahogados en una confusión?" *Politikon*. <https://politikon.es/2019/04/04/ahogados-en-una-confusion/> (accés 15 de febrer de 2022).
- Gallucci, María José. 2016. "El discurso referido en los manuales sobre análisis del discurso y pragmática lingüística." *Lengua y Habla* 20: 200–24. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/8104> (accés 15 de February de 2022).
- Gallucci, María José. 2012. "Estilo directo e indirecto en interacciones orales: Estado de la cuestión en el ámbito hispánico." *Boletín de Filología* 47: 205–33.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A global Perspective*. Oxford: Wiley Blackwell.

- Holt, Elizabeth. 1996. "Reporting on Talk: The Use of Direct Reported Speech in Conversation." *Research on Language and Social Interaction* 29: 219-45.
- Holt, Elizabeth. 2000. "Reporting and Reacting: Concurrent Responses to Reported Speech." *Research on Language and Social Interaction* 33: 425-54.
- Krippendorff, Klaus. 2013. *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Londres: Sage.
- May, Stephen, ed. 2014. *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Nova York: Routledge.
- Palacios Martínez, Ignacio. 2013. "Zero Quoting in the Speech of British and Spanish Teenagers: A Contrastive Corpus-based Study." *Discourse Studies* 15: 439-62.
- Pennycook, Alastair. 2017. "Language Policy and Local Practices." Dins *The Oxford Handbook of Language and Society*, editat per Ofelia García, Nelson Flores, Massimiliano Spotti, 125-40. Oxford: Oxford UP.
- Plataforma per la Llengua. 2019. *Estudi sociolingüístic als patis d'escoles i instituts de zones urbanes de Catalunya*. Barcelona: Plataforma per la Llengua.
- Vila, F. Xavier. 2004. "Hem guanyat l'escola però hem perdut el pati? Els usos lingüístics a les escoles catalanes." *Llengua, Societat i Comunicació* 1: 8-15.
- Vila, F. Xavier. 2011. "La recerca sociolingüística educativa escolar als països de llengua catalana: elements per a un balanç." *Treballs de Sociolingüística Catalana* 21: 205-19.
- Vila, F. Xavier, i Joaquim Arnau. 2013. "Language-in-Education Policies in the Catalan Language Area." Dins *Reviving Catalan at School: Challenges and Instructional approaches*, editat per Joaquim Arnau i F. Xavier Vila, 1-28. Bristol: Multilingual Matters.
- Vila, F. Xavier, i Mireia Galindo. 2009. "El sistema de conjunció en català en l'educació primària a Catalunya: Impacte sobre els usos." *Treballs de Sociolingüística Catalana* 20: 21-69.
- Vila, F. Xavier, i Mireia Galindo. 2012. "Sobre la història i l'extensió de la norma de convergència lingüística a Catalunya." Dins *Posar-hi la base. Usos i aprenentatges lingüístics en el domini català*, editat per F. Xavier Vila, 31-45. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Vila, F. Xavier, David Lasagabaster, i Fernando Ramallo. 2016. "Bilingual Education in the Autonomous Regions of Spain, in Bilingual and Multilingual Education." Dins *Encyclopedia of Language and Education (3rd ed.)*, editat per Ofelia García, Angel Lin i Stephen maig, 1-13. Heidelberg: Springer.
- Wei, Li. 2018. "Translanguaging as a Practical Theory of Language." *Applied Linguistics* 39: 9-30.