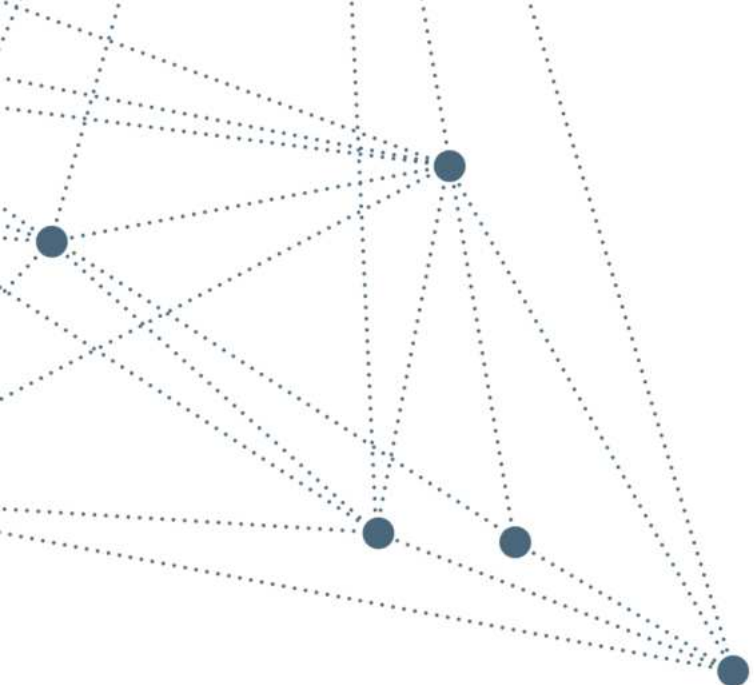


PROGRAMA PILOT CELROM – DIVERSITAT LINGÜÍSTICA A L’AULA

EUROPEAN CHARTER CLASSROOM ACTIVITIES (ECCA)

Informe final
Elija Lutze



Informe final
Elija Lutze

Informe final ECCA/CELROM. Resum	3
01. Resum de l'acte de cloenda i valoració global del projecte ECCA	4
1.1 Visió general del projecte ECCA	4
1.2 Acte de cloenda del projecte ECCA	5
1.3 Valoració global del projecte ECCA	10
02. La participació de la Xarxa Vives d'Universitats i el català en ECCA.....	12
2.1 Què és la Xarxa Vives d'Universitats?	12
2.2 El cas del català entre les llengües regionals o minoritàries d'Europa	12
2.2 Algunes experiències en la normalització del català	15
03. Consideracions finals	20
Bibliografia	27

INFORME FINAL ECCA/CELROM. RESUM

El projecte ECCA/CELROM: cloenda, valoració i conclusions

Resum: En aquest últim informe fem un resum de les eines que el projecte ECCA ha pogut desenvolupar des del curs 2019-2020 per tal de contribuir a la difusió de la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries i sensibilitzar la ciutadania europea del valor de la diversitat lingüística mitjançant l'educació. A més a més, s'informarà del desenvolupament de l'acte de cloenda, el dia 1 d'octubre a Trento. Tot seguit, reflexionem sobre el paper del català i la Xarxa Vives d'Universitats en projectes com ECCA. Finalment, traiem conclusions del projecte i proposem algunes consideracions personals per a projectes futurs.

Paraules clau: Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries, diversitat lingüística, llengües regionals, llengües minoritàries, educació, política lingüística

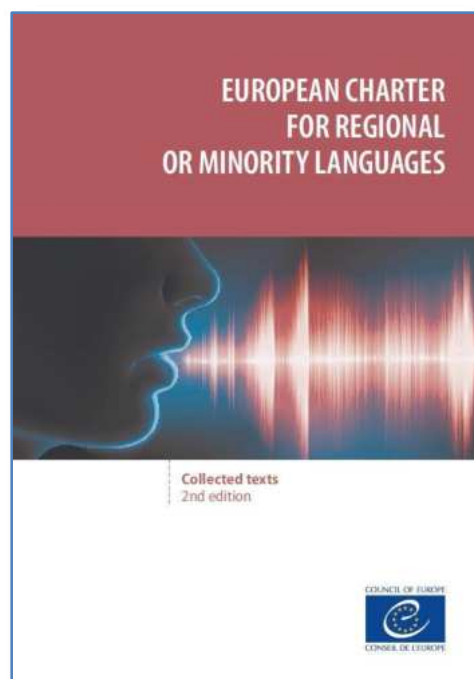
Autoria: Elijia Lutze, Universitat de València / Xarxa Vives d'Universitats

01. RESUM DE L'ACTE DE CLOENDA I VALORACIÓ GLOBAL DEL PROJECTE ECCA

1.1. Visió general del projecte ECCA

L'1 d'octubre de 2021 va tenir lloc la jornada de cloenda del projecte "European Charter Classroom Activities" (ECCA)¹ a la ciutat de Trento. Aquest projecte pilot, impulsat per 7 membres² de la Xarxa Europea per a la Diversitat Lingüística (NPLD per les sigles en anglès), que representen cinc comunitats lingüístiques diferents (l'hongaresa a Romania, la ladina, la friülana, la frísia i –representada per la Xarxa Vives d'Universitats– la catalana), i creat l'any 2019, amb la reunió inicial el 15 de novembre de 2019 a Brussel·les, pretenia promoure la diversitat lingüística, difondre la *Carta europea de les llengües regionals o minoritàries* (d'ara endavant, CELROM) del Consell d'Europa (1992), l'únic tractat internacional legalment vinculant i creat exclusivament per a la protecció i la promoció de la diversitat lingüística europea, i fomentar-ne els valors.

El primer pilar del projecte ECCA fou la traducció a les llengües del projecte i l'adaptació didàctica de la guia educativa *Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries. Activitats a l'aula* (Brohy et al., 2019), publicada pel mateix Consell d'Europa per a facilitar l'aplicació i la difusió de la CELROM i els seus valors a l'àmbit educatiu.³ És clar que el context de cada llengua i



“La Carta dona drets al jovent en les regions lingüístiques, cosa que sovint ni tan sols saben” (Dra. Sabrina Rasom)

¹ Que cal no confondre amb l'European Climate Change Adaptation Conference, també anomenat ECCA.

² Aquestes institucions són la Universitat d'Udine – CIRF (Centri pal Disvilup de Lenghe e de Culture dal Friül), el Comun General de Fascia, la província de Fryslân, l'Agència Regional de la Llengua Friülana - ARLeF (Agjenzie Regionâl pe Lenghe Furlane), la Universitat Cristiana del Partium, Afûk i la Xarxa Vives d'Universitats.

³ Vegeu el primer informe (Lutze 2020a) per a més informació sobre la diversitat lingüística europea, la CELROM i aquesta guia educativa, que està a disposició a tothom per a l'ús a l'escola.

escola és diferent, així que aquesta part era essencial per a posar a prova i en pràctica les propostes educatives de la guia i fornir-nos d'un bon nombre d'experiències i unitats didàctiques per al futur.

L'altre pilar fonamental del projecte era la mobilitat dels estudiants. Més enllà d'adquirir coneixements sociolingüístics, reflexionar i valorar més la llengua pròpia⁴ i la diversitat lingüística, i trencar prejudicis, aquest projecte europeu volia posar en contacte persones joves parlants de llengües regionals o minoritàries; en definitiva, teixir una xarxa i mostrar que no estem sols i que som més forts units. Per tal de decidir quines persones i escoles participarien en aquest intercanvi escolar s'organitzà un concurs de vídeos al voltant de la qüestió "Què significa la teua llengua per a tu, ara i en el futur?", que recollí respostes i produccions audiovisuals interessantíssimes i ben diverses, íntimes i universals, que miraven el futur i el passat de la llengua.⁵ Malauradament, la segona meitat del curs 2019-20 es caracteritzà per la pandèmia de la COVID-19, que truncà la mobilitat escolar; després d'ajornar-la, finalment s'hagué de suspendre del tot, malgrat que s'havia celebrat el concurs i se n'havien seleccionat els guanyadors que participarien en l'intercanvi, i el nou curs acadèmic 2020-21 tampoc prometé cap recuperació de la normalitat en aquest sentit.

1.2. Acte de cloenda del projecte ECCA

Per tot això, es decidí tancar el projecte en acabar el curs acadèmic, mitjançant la celebració de la conferència de cloenda del dia 1 d'octubre de 2021. A banda de parlaments de les autoritats polítiques del Comun General de Fascia - la província de Trento, amfitrions de l'acte i socis del projecte, que ressaltaven la importància d'aquesta mena de projectes europeus i de la promoció de la diversitat lingüística, i discursos d'obertura de la jornada per part del procurador del Comun General de Fascia, Giuseppe Detomas, i la presidenta de la NPLD,

⁴ En la tradició sociolingüística catalana s'usa aquest terme per a fer referència a la llengua autòctona i històrica, la pròpia d'un territori i d'un poble, fins i tot en els àmbits jurídics. Així, en els estatuts d'autonomia de Catalunya, Illes Balears i la Comunitat Valenciana, es diferencia entre el castellà, llengua oficial (de l'Estat espanyol), del català, oficial i pròpia dels territoris esmentats.

⁵ En el segon informe (Lutze, 2020b), trobareu més informació sobre aquestes tres activitats així com altres que s'havien proposat en el marc del projecte.

Agustina Villaret, la conferència comptà amb ponències i activitats diverses.⁶



Participants del projecte a l'acte de cloenda a Trento

Primer les coordinadores del projecte ECCA, Ypie Boersma i la Dra. Sabrina Rasom, en repassaren els objectius, l'evolució i les activitats proposades i realitzades. A més de les activitats ja esmentades, el projecte també creà cartells amb les instruccions sanitàries contra la propagació de la COVID-19 en les llengües del projecte, mascaretes i un mapa lingüístic d'Europa. A més a més, es presentà el projecte a la conferència “Llengües com a herència cultural”, organitzada pel Portal d'Educació Escolar (School Education Gateway, en anglès) juntament amb la Comissió Europea.⁷ Quant als objectius, la Dra. Rasom destacà que calia arribar a sensibilitzar o conscienciar no sols els professionals de la llengua, sinó tota la població, la “gent normal”, per la qual cosa és tan important l'educació. Cal que se sensibilitze tota la ciutadania, que es coneguen els nostres drets i que se'n faça ús; essencialment, volem

⁶ Tot l'acte fou transmès, endemés, en directe per videoconferència.

⁷ Encara podeu veure aquest webinar i la presentació del projecte en <https://youtu.be/AOZcCU3UbtA>.

poder parlar la nostra llengua i (sobre)viure-hi.

De fet, els estudiants i professors implicats en el projecte ressaltaven també aquest fet en la segona part d'aquest bloc, en què se'ls donà la paraula. Així l'estudiant ladí Mattia Valentini afirmà que “sense la meua llengua no puc estar/ser” i que “és una part de mi” i també reclamà que la llengua es vera com una “oportunitat”. L'estudiant Noemi Zatyko, membre de la minoria hongaresa a Romania, projectà un vídeo impactant que havia lliurat per al concurs del projecte, sobre la seua estima per la seua llengua materna, però també la discriminació que havia patit per parlar-la, i parlà de “l'odi que no ens mereixem”, però també de les coses positives que ens aporten les nostres llengües. En aquest sentit, el seu professor posà èmfasi en la importància de projectes com aquest per a visibilitzar la llengua i els drets que atorga la CELROM i en demanà la continuïtat. També el friülà Marco Torresin en destacà la importància, atès que “junts som més forts” que tots sols. Més enllà de parlants nadius, també hi hagué els exemples d'alumnes que no eren parlants habituals de la llengua regional o minoritària, com ara l'alumna ladina Sara Sommariva o l'alumna valenciana Lara Oliver Marco que estigueren presents en l'acte i compartiren l'experiència amb el projecte: Sara explicà en el seu vídeo com l'ha ajudat a sentir el ladí més part d'ella mateixa i com se n'enorgulleix i vol parlar més i mantenir la llengua; Lara, que entrevistà les seues iaies catalanoparlants per al concurs, relatà com el projecte l'havia feta sentir més a prop i connectada amb les iaies, i també que calia lluitar perquè no es perdera la llengua. El professor frisó Aant Jelle Soepboer reblà el clau pel que fa a la dimensió identitària i emocional de les llengües en emfasitzar que “ens estimem molt la nostra llengua”, que les llengües maternes són “la llengua del nostre cor” i afirmà que el projecte havia servit per a treballar “la consciència [...] [dels estudiants] de la seua llengua, la seua identitat i els seus drets”. Hi afegí que el problema anava més enllà de la llengua i que calia treballar també la història des del punt de vista de la comunitat lingüística⁸. Finalment conclougué que el fet que tantes persones i llengües arreu d'Europa compartien una situació pareguda podia ser un motiu per a la cohesió i l'enfortiment mutu. Així mateix, el seu company Stephan Berger va

⁸ L'historiador valencià Vicent Baydal afirma el mateix (“aprendre història universal, europea, hispànica i valenciana a partir de l'experiència pròpia”) en una entrevista reproduïda en la unitat 17 del manual de català *Punt per punt C2* de la Universitat d'Alacant (Martínez Amorós *et al.*, 2019: 141). Voldria recordar, així mateix, que “l'ensenyament de la història i de la cultura de les quals la llengua regional o minoritària és expressió” (CELROM, art. 8.1.g) és un dels compromisos que preveu la CELROM (i subscrit per Espanya i els Països Baixos).

deixar clar que projectes com ECCA facilitaven que els alumnes aprengueren sobre la llengua pròpia al mateix temps que aprenen sobre altres.

A continuació, el professor Marco Stolfo de la Universitat d'Udine presentà el curs multidisciplinari i modular que dissenyà i implementà per als estudiants de Dret de la mateixa Universitat. Aquest curs combina la teoria i la conscienciació per tal de superar prejudicis i estereotips, i consta de diferents parts: un marc teóricoconceptual, un marc historicoinstitucional i, finalment, un marc geogràfic: Europa, la Unió Europea (amb el seu lema "Units en la diversitat") i el Consell d'Europa (amb la CELROM i el Conveni marc per a la protecció de les minories nacionals com a referents essencials) i, més específicament, Itàlia i el cas del friülà. Per concloure, el Prof. Stolfo remarcà que el curs fou una experiència reeixida que calia eixamplar ara també a altres estudiants.

El bloc següent comptà amb dues ponències magistrals. En primer lloc, Kristina Cunningham, especialista de la Direcció General d'Educació i Cultura de la Comissió Europea, repassà l'encaix del projecte ECCA en les recomanacions de multilingüisme de la Unió Europea. Després de subratllar la rellevància del multilingüisme per a la Unió Europea, explicà que el 9 % dels ciutadans europeus de quinze anys parlen una llengua diferent a casa que a l'escola. Tenint en compte la relació entre llengua materna i benestar i salut dels alumnes a l'escola, per un costat, i la importància de la llengua materna a l'hora d'evitar el fracàs o abandonament escolar, per l'altra, s'aprovà el maig de 2019 una "Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages" (vegeu Consell de la Unió Europea, 2019). Si bé la política educativa se centrava abans en les llengües oficials de la UE, segons Cunningham, ara el paradigma havia canviat atès que es tenen en compte tres llengües diferents: 1. la llengua d'escolarització, 2. una altra llengua europea (que en el 97 % dels casos és l'anglès) i 3. una llengua tercera. A més, Cunningham insistí en la mobilitat com a base per a l'aprenentatge de llengües i exposà els canvis introduïts en el programa Erasmus+ a fi de reforçar l'enfocament digital, verd i integrador.

Tot seguit, Vesna Crnić-Grotić, la presidenta del Comitè d'experts de la CELROM, qui ja participà en la reunió inicial del projecte ECCA a Brussel·les, parlà del paper que fan totes les parts interessades, la societat civil i els mons educatiu i polític, en la ratificació (i el desplegament)

de la CELROM. Informà de noves signatures (Portugal)⁹ així com noves proteccions lingüístiques (a Alemanya, el Regne Unit o Noruega, entre altres) de la CELROM alhora que advertí que una ratificació “massa ambiciosa” s’havia mostrat sovint menys efectiva que no una ratificació realista d’acord amb les possibilitats i la voluntat de totes les parts involucrades. En aquest sentit, recordà que “discriminar també és tractar igual a qui és diferent”, per exemple, quan es pretén aplicar totes les mateixes mesures a totes les llengües regionals o minoritàries sense tenir en compte les circumstàncies i el context sociolingüístic de cada cas. Finalment, també observà que la pandèmia global havia demostrat novament com hom s’oblida, de vegades, de les llengües regionals o minoritàries i el dret dels parlants d’aquestes a la informació, en aquest cas, sanitària.

Després d’aquestes dues ponències es procedí a debatre breument el futur d’aquest projecte. Com ja he relatat més amunt, tot el món confirmà la rellevància de promocionar la diversitat lingüística i la CELROM en l’àmbit educatiu, la vàlua d’un projecte com ECCA, també per a teixir una xarxa d’interessos i de recerca-acció, i l’interès en la continuïtat mitjançant projectes europeus similars. En l’última secció d’aquest informe aportaré algunes idees personals que espere que puguen ser d’interès per al desenvolupament futur. La jornada concloué amb una visita pintoresca i lingüísticament fascinant a Luserna i la comunitat lingüística del cimbríà, una de les comunitats més petites d’Europa.



Fragment del full amb instruccions sanitàries en les llengües del projecte (ací, en friülà)

⁹ En aquest sentit cal agrair també la ponència a l’acte de cloenda d’Elena Testor, membre del Senat italià, entorn del tema de la ratificació de la CELROM a Itàlia. Unes setmanes després d’aquest parlament, les comissions d’Afers Constitucionals i d’Afers Exteriors del Senat van iniciar l’examen conjunt dels projectes de llei encaminats a la ratificació de la CELROM. Tanmateix, al meu saber, encara no s’ha procedit a la ratificació. Itàlia va signar la CELROM ja l’any 2000, però no l’ha ratificada des de llavors.

1.3. Valoració global del projecte ECCA

En el primer informe vaig recollir la reivindicació d'un dels autors de la guia educativa de Brohy *et al.* (2019), Vicent Climent-Ferrando, que estigué present també en la reunió inicial a Brussel·les, que la guia no es quedara "en un calaix", sinó que s'aprofitara per a sensibilitzar i conscienciar el jovent d'aquest singular instrument que és la CELROM, dels seus valors i dels drets que atorga i que tenim els parlants de llengües regionals o minoritàries. En aquest sentit, no hi ha dubte de l'èxit d'aquest projecte. ECCA ha donat a conèixer la CELROM entre estudiants de Secundària d'arreu d'Europa, ha promogut el desenvolupament per part dels docents d'unitats didàctiques a partir de la guia educativa i ha contribuït a la reflexió per part dels estudiants entorn de la seua llengua, de les llengües regionals o minoritàries europees i de la diversitat lingüística en general.

Pense que s'ha de celebrar especialment la implicació dels centres educatius o, dit d'una altra manera, dels professors en el projecte. Si mirem, per exemple, el cas del català, veiem que cinc centres valencians s'apuntaren al projecte pilot a pesar que el curs acadèmic ja havia començat i malgrat la falta de temps per a conèixer la guia i per a adaptar-la a les seues classes. Aquest compromís també es reflecteix en com han sabut motivar els alumnes a participar en el concurs de vídeos, com han convençut les direccions dels centres perquè tant professors com alumnes pogueren participar en la jornada inicial de la Xarxa Vives d'Universitats a la Universitat Jaume I a Castelló de la Plana, com també en la qualitat de les unitats didàctiques. Aquesta implicació i aquestes ganes caracteritzen tots els participants del projecte ECCA.

Pel que fa a les unitats didàctiques a les quals he tingut accés, cal dir que aprofiten moltes de les propostes de la guia educativa de Brohy *et al.* (2019), que eren: 1. Què és una llengua minoritària?; 2. Prejudicis lingüístics; 3. Biografia d'un/a parlant famós/famosa d'una llengua minoritària; 4. Dia/dies o setmana de la llengua minoritària; 5. Toponímia i paisatge lingüístic; 6. Editatò (en l'àmbit catalanoparlant conegut com a *viquimarató*), l'activitat d'editar la Wikipedia; 7. Nous parlants; 8. Varietat de sistemes d'escriptura; 9. Llengües no territorials; i 10. Llengües de signes. D'aquestes propostes, els docents es basaren sobretot en les activitats núm. 1, 2, 3 i 5, però també, en menor grau, les activitats núm. 4 i 7. A més a més, s'elaboraren també activitats del tot noves, al voltant de temes com ara els drets lingüístics, la literatura, la música o, en general, la sociolingüística. Algunes propostes didàctiques que m'han cridat

especialment l'atenció són: la seqüenciació mateixa de les activitats que prepararen Afûk i Cedin per al frisó (des del “jo” en la primera unitat, fins al “nosaltres” en l'última, passant per “ells” en la unitat intermèdia, és a dir, una progressió intercultural que inclou el jo i l'altre en un conjunt, tot ressaltant els trets en comú entre les diferents comunitats lingüístiques)¹⁰, com aprofitaren els vídeos en altres idiomes del concurs de vídeos d'ECCA per fer reflexionar els alumnes i també les seues activitats de reconeixement de les diferents llengües del projecte a partir de cançons; però també l'ús de la música en català, l'augment de l'autoestima i l'assertivitat lingüístiques, el treball de recerca sociolingüística a classe i entre les famílies dels alumnes, el repte de ser nou parlant durant un dia o la publicació de tot un llibre sobre la toponímia d'un poble (*l'Onomasticon Aielonae*), mitjançant una unitat didàctica transdisciplinari, en el cas dels professors valencians; o la utilització de poesia, personatges coneguts o jocs, en el cas de les unitats didàctiques ladines.¹¹

Tanmateix, cal dir que la pandèmia impedí un bon nombre de les activitats previstes en el marc del projecte ¹². El més important: l'intercanvi escolar que havia d'“acostar joves i docents de diferents regions lingüístiques”, en paraules de la Dra. Sabrina Rasom durant la reunió inicial a Brussel·les. També, la realització d'enquestes i altres treballs de recerca i d'avaluació del projecte amb estudiants i docents, així com la publicació dels informes tercer, quart i cinquè, previs a aquest informe final. Per totes aquestes limitacions, aquesta no pot ser més que una valoració parcial del projecte.



Mattia Valentini amb la mascareta del projecte ECCA

¹⁰ Podeu consultar aquestes unitats didàctiques (en frisó, neerlandès i anglès) en: <https://ecca.edufrysk.nl/>

¹¹ Algunes de les unitats didàctiques valencianes i ladines estan penjades en el web del projecte: <http://www.thisismylanguage.eu>

¹² Vegeu l'informe segon (Lutze, 2020b) per a més informació sobre les activitats inicialment proposades.

02. LA PARTICIPACIÓ DE LA XARXA VIVES D'UNIVERSITATS I EL CATALÀ EN ECCA

2.1. Què és la Xarxa Vives d'Universitats?

La Xarxa Vives d'Universitats és la xarxa de les universitats de la catalanofonia, de la regió lingüística catalana. Més que agrupar universitats del sud d'Europa o de la Mediterrània Occidental o d'una euroregió específica, el factor que cohesiona aquesta xarxa és el de la llengua pròpia. Per això, no ens ha d'estranyar que la normalització¹³ del català siga un dels seus principals objectius i principis fonamentals i fundacionals. De fet, la Xarxa Vives és l'única institució d'un mateix domini lingüístic integrat per 4 estats que disposa d'un Pla de Política Lingüística propi per a les seues universitats. Així doncs, la Xarxa Vives representa i coordina l'acció conjunta de 22 universitats, totes les quals amb vincles geogràfics, històrics i culturals (a més dels lingüístics) comuns, mitjançant els òrgans de govern, la Secretaria Executiva i els diferents grups de treball i les comissions. La Xarxa Vives col·labora, a més a més, amb altres organitzacions de l'entorn, com és l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, i representa la comunitat lingüística catalana en organitzacions com la Xarxa Europea per a la Diversitat Lingüística (NPLD).

2.2. El cas del català entre les llengües regionals o minoritàries d'Europa

El cas concret del català d'entre les llengües regionals o minoritàries és, sens dubte, una mica peculiar. Amb més de 5.000.000 de parlants nadius, aproximadament 10.000.000 persones que el saben parlar i més de 13.000.000 persones que afirmen entendre'l, no es tracta precisament d'una comunitat lingüística petita o una llengua poc parlada, sinó que entraria en la categoria de les comunitats lingüístiques mitjanes, d'entre 1 i 25 milions de parlants, com ara el danès, el finès, el txec, el noruec, l'eslovè, el lituà, l'estonià o el neerlandès (Bastardas, 2019: 1). De fet,

¹³ Concepte de la tradició sociolingüística catalana que expressa la política lingüística que té com a finalitat revertir la substitució lingüística i que la llengua minoritzada recupere o ocupe tots els àmbits d'ús, tant formals com informals; que esdevinga normal, al capdavall.

és una de les poques “llengües acadèmiques” mundials (de les quals hi ha una setantena, vora un 1 % de les llengües del món), és a dir, una llengua usada com a llengua vehicular en ensenyaments universitaris no estrictament lingüístics o literaris (Vila, 2018: 18).

Això no obstant, tant demogràficament com políticament, la situació del català és diferent d'aquestes comunitats lingüístiques: “Un fet diferencial important, però, és que aquests parlants nadius del català conviuen en els seus territoris amb més de 8.000.000 de persones que tenen com a llengua inicial una de les llengües mundials més esteses, el castellà” (Bastardas, 2019: 4), d'una banda; “[e]l factor clau per entendre el poder de les comunitats lingüístiques és l'Estat. És aquest Estat la institució que legitima, empodera al màxim una comunitat lingüística” (Bastardas *et al.*, 2018: 12). I aquest(s) estat(s), en el cas català, va(n) en contra de l'empoderament de les llengües diferents de les estatals:

El català a Espanya (i aclaparadorament més a França), però, està amenaçat. En primer lloc l'Estat li juga gairebé sempre a la contra. Els òrgans centrals de l'Estat rarament usen el català i segueixen polítiques castellanitzadores ara i adés. [...] El Govern central és el valedor màxim de l'hegemonia del castellà, vist com a llengua comuna que es pot exigir arreu [...]. No debades la mateixa sacrosanta Constitució espanyola privilegia el castellà i relega les altres i innombrades llengües espanyoles deixant-les *de iure* i *de facto* en una posició subalterna, opaca, secundària,¹⁴ fet que inevitablement aliena les minories militants lleials al català, al galleg i al basc, que se senten poc respectades en un tret fonamental de la seva cultura.

(Bastardas *et al.*, 2018: 15)

Per tant, el català no és una llengua petita, però sí que es pot considerar una llengua *minoritzada* i, en efecte, reuneix les característiques d'una llengua *regional o minoritària* en el sentit de la CELROM, ja que és una llengua diferent de la llengua oficial dels estats on es parla (tret d'Andorra, on no es pot considerar cobert per la CELROM), per un costat, i una llengua parlada per un grup numèricament inferior a la resta de la població de l'estat, per l'altre. De la mateixa manera, també s'ha de considerar la comunitat lingüística catalana una minoria lingüística, per constituir-la menys de la meitat de la població de l'Estat, tal com defineix l'ONU aquest concepte¹⁵, tant a Espanya com a França i Itàlia, amb tot el que això implica quant als

¹⁴ Vegeu Tasa Fuster (2019) sobre l'oficialitat asimètrica del castellà i el català i la jerarquia lingüística a Espanya.

¹⁵ L'Estat espanyol no accepta aquesta definició; vegeu Consell de Drets Humans de les Nacions Unides (2020b).

tractats internacionals de protecció de minories. A més, avui dia és fins i tot minoritària en parts del propi territori lingüístic, pràcticament tots els catalanoparlants també dominen la llengua oficial, i dominant, dels seus respectius estats i hi conviuen amb altres que poden no dominar el català o decidir no parlar-lo. A això se suma la percepció que els parlants mateixos tenen de la llengua:

La vitalitat etnolingüística subjectiva (VES) (Giles, 2001) del català, és a dir la percepció de l'estatus i de la utilitat d'una llengua pels seus parlants, és força limitada. Molts parlants de la Mediterrània catalana, en feliç expressió de Pierre Deffontaines, veuen la seva llengua com un capital poc útil per a l'Estat i per al mercat perquè la comparen amb les llengües gegantines veïnes com el castellà, el francès o l'italià, o encara més amb l'inevitable anglès. El panorama s'enfosqueix si observem aquesta vitalitat etnolingüística més microscòpicament. En certes zones del domini lingüístic català (sobretot en terres valencianes i, en menor grau, a les illes Balears), el particularisme és potent: el mallorquí o el valencià són vistos com a codis completament separats del català. Aquesta desintegració territorial fa que el grup etnolingüístic de pertinença es percebi encara més reduït. No es veu ni es viu la unitat de la llengua, de manera que el seu espai social i simbòlic i, per tant, la seva utilitat, encara es veuen més reduïts, més encogits encara.

(Bastardas *et al.*, 2018: 14)



Mapa lingüístic elaborat per la província de Frísia

En realitat, més enllà de la visió general (força positiva, en general) podem reconèixer a les set zones del territori lingüístic (Catalunya, el País Valencià, les Illes Balears, la Catalunya del Nord, Andorra, la Franja aragonesa i l'Alguer) tota mena de situacions sociolingüístiques diferents, així com, fins i tot, estadis diferents de substitució lingüística¹⁶. Al mateix temps, és evident que tant el nombre de parlants (inicials i de L2) com també el grau d'autogovern i el grau de codificació, normativització, ús i prestigi (literari) poden fer del català, en cert sentit, un exemple per a altres llengües regionals o minoritàries. Exemple, remarcaria, no sols en el sentit positiu de la paraula, sinó també quant a paranys, obstacles, desencerts, i discursos i tendències contràries a la normalització de la llengua pròpia i de la diversitat lingüística.

Per tot això, considere important que el català, mitjançant la Xarxa Vives, continue involucrant-se i participant en projectes com aquest i enfortint les altres llengües regionals o minoritàries alhora que també la pròpia.

1.3. Algunes experiències en la normalització del català

Sense ànim exhaustiu, oferiré a continuació alguns apunts, algunes possibles lliçons, que podem traure de les experiències del català:

- Reptes diversos per a una comunitat lingüística. Branchadell (2003) recull sis reptes per a la comunitat lingüística catalana, als quals Boix-Fuster (2012: 71) n'afeg un de setè (ací el número 6): 1. desintegració (pèrdua de la unitat i dialectalització), 2. divisió (enfrentaments interns i atomització), 3. dissolució (aproximació a la llengua majoritària), 4. devaluació (pèrdua d'ús i projecció socials), 5. desaparició (fi de la transmissió intergeneracional), 6. domini (falta de sobirania o agència, també sobre els afers lingüístics) i 7. desmobilització (pèrdua d'interès per mantenir la pròpia llengua i per reaccionar davant els reptes anteriors). Boix-Fuster (2012: 90) apunta, en canvi, a l'única eixida que tenim com a comunitat lingüística, la cooperació; segons ell, hom hauria

¹⁶ Diu així Boix-Fuster (2008: 12): "El drama és que aquest abandó de la llengua no és cap futurible hipotètic: la majoria dels catalanoparlants de Catalunya del Nord (justament en un dels llocs on va néixer el català, el català està morint) i de l'Alguer ja han deixat d'aprendre'l de llavis dels pares i el mateix podem dir en graus diversos a les ciutats d'Alacant, de València o fins i tot de Palma de Mallorca."

d'aspirar als cinc ideals de Pons (2005), als quals ell afig el darrer: 1. cooperació, 2. conveniència mútua, 3. benefici compartit, 4. igualtat, 5. reciprocitat, 6. generositat.

- Oficialitat de la llengua. Tal com va dir la professora Carme Junyent en la commemoració del 25è aniversari de la Declaració Universal dels Drets Lingüístics el 15 de juliol de 2021 a Oliva, durant un temps es pensava que l'oficialitat era la solució per a garantir la supervivència de la llengua, però s'ha vist que no és així. No sols és insuficient perquè en el cas del català a Espanya hi ha una oficialitat asimètrica (incompleta, falsa) entre el català i el castellà, sinó també perquè l'oficialitat, tota sola, no garanteix l'ús real ni la presència social de la llengua ni assegura la recuperació o el manteniment dels àmbits d'ús. Amb això no es vol dir, és clar, que l'oficialitat no importa, sinó que ha d'anar acompanyada de les mesures necessàries, d'una política lingüística eficaç, en definitiva.¹⁷ L'evolució de la política lingüística institucional als diferents territoris de la llengua catalana permet veure tant les limitacions i ineficàcies com els efectes positius d'algunes lleis¹⁸, així com també la necessitat d'adaptació constant a nous reptes¹⁹.



Còmic dibuixat per l'artista Fabio Vettori que mostra les passes que ha seguit el projecte ECCA (ací l'acte de cloenda de Trento)

¹⁷ Linguapax International organitzà el 2016 el simposi internacional "Llengües i estatus. L'oficialitat importa?". Més informació: <https://www.linguapax.org/publicacions/conferencies-i-simposis/simposi-llengues-i-estatus/>

¹⁸ Que obliga a plantejar, per exemple, una nova llei d'igualtat lingüística al País Valencià, d'acord amb Esteve i Esteve (2019).

¹⁹ Ens pot valdre d'exemple la legislació catalana, que anà ampliant els àmbits coberts per la política lingüística: des de l'administració, l'escola i els mitjans de comunicació catalans en la primera Llei de Normalització Lingüística del 1983; a l'administració estatal ubicada a Catalunya, les indústries culturals, el món socioeconòmic i la projecció exterior de la llengua, i el reconeixement explícit dels drets lingüístics, en la nova Llei de Política Lingüística del 1998; fins a la Llei d'Acollida del 2010, que prioritza l'aprenentatge del català.

- Autogovern. Parlant de jerarquies lingüístiques i oficialitats asimètriques, cal dir que també s'han vist en diferents àmbits els "límits" de l'autogovern (això és, què ens "deixen fer" i què no) i la vulneració dels nostres drets lingüístics per part de l'Estat del qual som ciutadans²⁰. Sense entrar en més detalls, es poden esmentar com a exemples les sentències dels tribunals espanyols contra el Decret 9/2017 de Plurilingüisme o contra l'Oficina de Drets Lingüístics al País Valencià o la darrera sentència que imposa un 25 % d'espanyol a les escoles catalanes.
- Ensenyament de i en la llengua. En el cas català s'han acumulat experiències (diferents als diferents territoris i en diferents etapes) tant amb sistemes educatius d'immersió lingüística per a tota la població (tant catalanoparlants com al·lòfons) com també sistemes de segregació per llengua i sistemes mixtos. També s'ha investigat sobre el tractament integrat de llengua i contingut perquè els alumnes aprenguen la llengua no sols a classe de llengua, sinó que la tinguen com a llengua vehicular de matèries no lingüístiques; així veuran que es pot usar en tots els àmbits. Això fa necessària també l'elaboració terminològica, en la qual les universitats (mitjançant els seus serveis lingüístics) fan un paper fonamental, junt amb altres institucions, com ara el TERMCAT (el centre de terminologia de la llengua catalana) en el cas català. Finalment, també s'ha experimentat en l'espai de la Xarxa Vives amb mètodes d'intercomprensió romànica, malgrat que les universitats de parla catalana no l'apliquen encara de manera sistemàtica (vegeu Flors-Mas i Vila, 2020).
- Ús de la llengua. Tot i que l'ensenyament (i, per tant, l'adquisició de competències lingüístiques de tota la població) és essencial²¹ i, de fet, el fenomen dels nous parlants és dels més encoratjadors per al futur de la comunitat lingüística, també s'ha constatat que la competència no és suficient per si sola, veient que no equival a l'ús i la presència social de la llengua. Per això és tan important que també es promoga activament l'ús de la llengua, no sols la competència comunicativa o la consciència sociolingüística. En aquest sentit, és essencial tenir en compte els discursos prevalents en la societat, tant els contraris a la

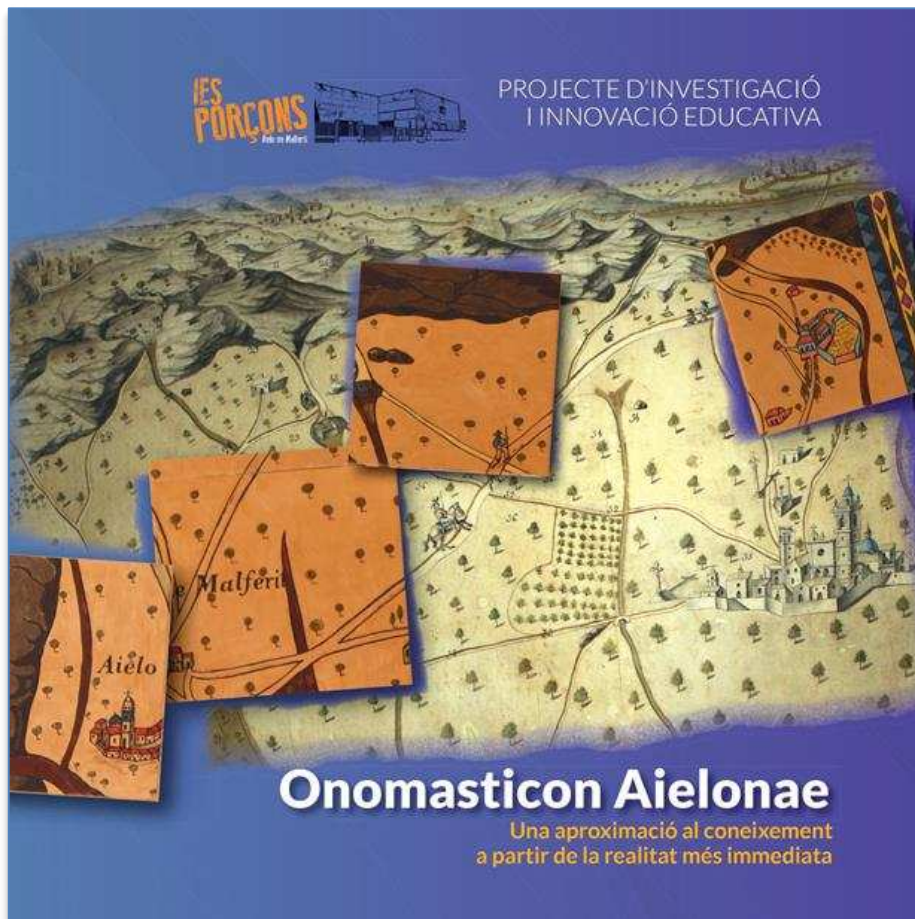
²⁰ Vegeu, per exemple, les recomanacions del Comitè d'experts de la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries (2019) o l'informe de la societat civil (Plataforma per la Llengua, 2018).

²¹ Per això considere important que la formació en català que realitzen les universitats de la Xarxa Vives es tinga en compte en els indicadors de política lingüística de la Xarxa Vives d'Universitats.

llengua pròpia i a la diversitat lingüística, com els que hi són favorables, si volem contrarestar-los i fer campanyes efectives a favor de la llengua.

- Canvi de consum audiovisual i emergència de les tecnologies de la informació i la comunicació, les xarxes socials i les intel·ligències artificials. Fins i tot en cas que disposem de canal de radiotelevisió en la nostra llengua, avui dia les xarxes socials i la reproducció per Internet de sèries i pel·lícules han irromput en la nostra vida, especialment dels joves, i han canviat completament el nostre consum. Sovint aquests continguts no estan disponibles en la nostra llengua, ni als cinemes tradicionals ni en les plataformes de transmissió de reproducció en línia. Com va dir Vicent Climent-Ferrando en la reunió inicial a Brussel·les, és important que vinculem la llengua simbòlicament a la utilitat i el futur, no sols a la identitat i el passat. En aquest sentit, es fan també avanços per a contribuir a la presència del català en les xarxes socials (tant projectes individuals i cooperatius com també iniciatives institucionals), en el món d'Internet (cal mencionar l'activitat dels voluntaris viquipedistes) o el món de la intel·ligència artificial, com ara el reconeixement de veu, per tal que la gent no haja de canviar de llengua (a la dominant) perquè els entenga el GoogleMaps o Alexa o perquè WhatsApp pugui escriure-hi correctament missatges dictats, posem per cas.
- Universitats, voluntariats i associacions. Hi ha universitats de la Xarxa Vives (així com altres organitzacions no universitàries) que disposen de voluntariats lingüístics que fan un paper important per a millorar la integració sociocultural dels nous parlants, per a facilitar l'adquisició de la llengua i per a promoure l'ús de la llengua. A més a més, la Xarxa Vives pot aportar expertesa en àmbits com els drets lingüístics (per exemple, la Càtedra de Drets Lingüístics de la UV o el diploma universitari de la UIB), discursos (el diploma universitari organitzat pel CUSC-UB), diversitat lingüística (la Càtedra UNESCO de Diversitat Lingüística de l'Institut d'Estudis Catalans, el Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades de la UB o el MOOC "Linguistic Diversity, What for?" de la UAB, dissenyar per Linguapax International) o sociolingüística (com ara, el Grup de Recerca Sociolingüística de la UIB o el Centre de Recerca en Sociolingüística i Comunicació de la UB), entre molts altres. Fora del món universitari, cal destacar voluntariats que fomenten la integració lingüística, però també d'altres que promouen la presència del català en el món digital (com ara, els voluntaris de Softcatalà, que tradueixen programari al català i desenvolupen eines i

recursos digitals per a la llengua, o l'Amical Wikimedia, els voluntaris en llengua catalana de la Viquipèdia) o que defensen els drets lingüístics dels catalanoparlants (com ara la Plataforma per la Llengua).



Llibre publicat a partir d'una unitat didàctica del projecte ECCA, a l'institut IES Porçons d'Aielo de Malferit

03. CONSIDERACIONS FINALS

Estic convençut de la conveniència de col·laborar en aquesta mena de projectes. ECCA ha donat bons fruits que ara s'haurien de generalitzar a més escoles de les nostres regions²² i eixamplar a altres comunitats lingüístiques, incloent-hi regions sense llengua regional o minoritària²³, a més de l'àmbit universitari, que encara està per explorar. La difusió de la CELROM continua sent una necessitat i hauria d'interessar totes les llengües regionals o minoritàries d'Europa. Dit això, a continuació apuntaré breument algunes recomanacions i consideracions personals:

1. Projectes com ECCA haurien de preveure també material d'aprenentatge inicial de les llengües que representen. Durant la jornada de cloenda es va veure la necessitat d'utilitzar llengües hegemòniques com l'anglès, l'italià o el castellà per a la comunicació entre els participants, i és possible que el mateix haguera passat en el cas dels intercanvis escolars. És comprensible l'ús de llengües franques²⁴, sempre que no perdem de vista l'objectiu del projecte i el principi de subsidiarietat lingüística: que tot el que es puga fer en la llengua local, no s'ha de fer en la llengua global. Quin és el missatge implícit que donem als nostres estudiants valencians, ladins, friülans, frisons o hongaresos quan reben estudiants d'intercanvi que es passen a la llengua dominant, que els parlen en castellà al País Valencià, en italià a la Vall de Fascia o al Friül, per exemple? En lloc de trencar prejudicis, podríem estar reforçant la visió que, en realitat, les nostres llengües no serveixen ben bé per a res.²⁵

²² De fet, pense que seria interessant fomentar també els intercanvis escolars entre escoles d'una mateixa regió i crear, fins i tot, una mena d'Erasmus+ intern a l'espai Vives per a promoure l'ús del català i el reconeixement de la unitat i el territori lingüístics.

²³ Recorde que la part II (de ratificació obligatòria) de la CELROM comporta el compromís de "promoure [...] la comprensió mútua entre tots els grups lingüístics del país, especialment de tal manera que el respecte, la comprensió i la tolerància envers les llengües regionals o minoritàries figurin entre els objectius de l'educació i de la formació dispensades en el país, i a encoratjar els mitjans de comunicació de masses a perseguir el mateix objectiu" (CELROM, art. 7.3). De la mateixa manera, en el cas espanyol, el relator sobre qüestions de minories de l'ONU recomanà a l'Estat espanyol "campanyes de conscienciació i altres activitats perquè el públic general celebri l'associació rica del país amb moltes cultures, llengües i religions i les reconega com a parts íntegres de la societat espanyola moderna" (Consell de Drets Humans de les Nacions Unides, 2020: 16). [La traducció de l'anglès al català d'aquesta darrera cita és meua.] ECCA seria un bon punt de partida per a aquest fi.

²⁴ En la pregunta 35 del *Vademècum* del projecte europeu MIME, Marác (2018) conclou que caldria acostar-se als reptes de la comunicació multilingüe i transnacional mitjançant l'ús de tota una caixa de sastres amb diferents ferramentes. N'és una la de la llengua franca (l'anglès), però altres poden ser la intercomprensió, alternatives a l'anglès com l'Esperanto, la traducció i la interpretació i l'aprenentatge de la llengua estrangera.

²⁵ No sols això, podríem obstaculitzar l'aprenentatge intercultural. En la pregunta 49 del *Vademècum* de MIME, Iannàcaro (2018: 132) diu: "el nostre estudi qualitatiu amb estudiants universitaris europeus matriculats en programes d'estiu en diferents països mostra que aquests tendeixen a estar d'acord que l'anglès com a llengua franca no fomentava la comprensió cultural ni la immersió; mentre que valoraven el seu domini d'anglès, també estaven a favor d'aprendre i usar llengües

He de dir que estic en desacord amb la idea de la mobilitat com a base per a l'adquisició de llengües que plantejà Kristina Cunningham durant la jornada de cloenda. És possible que això pugui funcionar amb les llengües dominants, encara que diria, en general, que cal partir d'un nivell determinat (com ara el B1 del MECR²⁶) perquè es pugui produir vertaderament una immersió lingüística. Altrament, hom recorre a les llengües dominants que ja coneix per a comunicar-se i, en el cas de les llengües regionals o minoritàries, que sempre es troben en una situació de contacte amb una altra llengua més dominant, és possible que hom ni tan sols s'adone de l'existència de l'altra llengua. En el cas de l'Erasmus+ universitari i la mobilitat escolar, s'hi suma que ha de ser una experiència intercultural i acadèmica i que, possiblement, les classes són en la llengua regional o minoritària. Per això, és de felicitar el compromís dels governs català, valencià i balear de promoure la inclusió de la llengua catalana a la plataforma Online Linguistic Support per al programa Erasmus+ 2021-2027. Aquest suport lingüístic en línia hauria d'acompanyar-se de programes d'acollida lingüística, voluntariats i cursos (d'estiu o propedèutics) presencials com els que es feien fa uns anys i també cursos en línia inicials com és el MOOC de frisó de la Universitat de Groningen.

2. En aquest sentit, a més de preveure la formació bàsica en l'altra llengua, podria ser interessant tenir en compte el concepte de *llengües col·laterals* i experiències prèvies com el projecte europeu EBP-ICI. El punt de partida d'aquest projecte fou el següent:

Aquests treballs han posat de manifest, entre altres coses, a les escoles bilingües o d'immersió en la llengua regional, les disposicions favorables per a l'educació en plurilingüisme a partir de llengües col·laterals o de la mateixa família (francès/cors/occità/català; francès/cors/italià), la proximitat lingüística de les quals mereixia ser més explotada. La noció de "llengües col·laterals" (Eloy, 2001) ens semblava especialment adequada per a les llengües minoritàries que tenen una relació de proximitat lingüística amb la llengua dominant de l'estat on es parlen. Permet parlar d'una "llengua pont", primer cap a llengües genèticament pròximes (llengües romàniques, llengües germàniques), però també geogràficament (llengües dels països veïns) i més

addicionals". A continuació, Iannàcaro (2018) insisteix en la importància de mostrar i establir la pluralitat lingüística com a resultat desitjable de la mobilitat i d'"integrar l'ensenyament de la llengua, història i cultural regionals (incloent-hi de regions transfrontereres veïnes) tant per a aprenents en edat escolar com per a adults, en entorns formals, no formals i informals" en la política educativa (133). [La traducció de les cites de l'anglès al català és meua.]

²⁶ Aquest és, de fet, el nivell d'alemany, anglès o francès que la Universitat Jaume I demana als seus estudiants perquè puguin fer l'Erasmus+ en un país de parla alemanya, anglesa o francesa.

àmpliament cap a “altres llengües” (McPake *et al.*, 2007).

(Cortier i Cavalli, 2013: 7)²⁷

Si aprofitem la intercomprensió entre llengües de la mateixa família i la combinem amb l'ensenyament de l'altra llengua, no sols serà més fàcil que no calga recórrer a cap llengua franca i que hi pugui haver una immersió real en la llengua i en la cultura de l'altre, sinó que podríem mostrar les nostres llengües com a *llengua pont* cap a altres²⁸, cosa que en reforçaria una percepció d'utilitat. Practicada per totes dues bandes la intercomprensió permetria que cadascú continuara parlant la llengua pròpia, sense la necessitat de convergir a cap llengua (dominant). Constituiria, per tant, un enfocament sostenible i respectuós. De fet, la *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (Beacco *et al.*, 2016) del Consell d'Europa recomana que en Secundària s'aprofundisca en el concepte de les famílies lingüístiques per a augmentar la consciència sociolingüística dels alumnes, especialment en els casos de les llengües regionals o minoritàries (Beacco *et al.*, 2016: 113)²⁹. També en la presentació de mètodes d'aprenentatge que faciliten l'educació plurilingüe i intercultural aquesta guia (Beacco *et al.*, 2016) recull la intercomprensió (159) i preveu que les llengües involucrades en els intercanvis i la realització d'activitats conjuntes (“Encounter Pedagogy”) i la mobilitat virtual siguin o bé llengües que s'ensenyen a l'escola o bé llengües pròximes de la mateixa família lingüística (160). Així doncs, en lloc d'emparellar els participants dels intercanvis de manera aleatòria, caldria considerar la conveniència d'ajuntar parlants de llengües de la mateixa família lingüística.

3. Semblantment a la publicació final del projecte EBP-ICI (Cortier i Cavalli, 2013), considere convenient que futurs projectes en la línia d'ECCA recullen les experiències i especialment les unitats didàctiques elaborades pel professorat en un llibre (digital i en paper). No sols és un reconeixement cap a la seua feina, sinó que ajudaria a difondre i facilitar l'accés a la bona praxi i el coneixement acumulat pel projecte. Per a tal fi, caldria estandarditzar els

²⁷ La traducció d'aquesta i totes les altres citacions al català són meues.

²⁸ Un manual que fa això és el *Punt per punt C1*, de la Universitat d'Alacant, de Martínez Amorós *et al.* (2018).

²⁹ Per a augmentar la consciència sociolingüística (i facilitar la recerca) abans, durant i després del projecte o l'intercanvi seria interessant aprofitar el Portafoli Europeu de les Llengües.

critèris i especificar bé les característiques que haurien de tenir les unitats didàctiques o, si més no, les memòries finals dels col·laboradors. Finalment, seria interessant tenir-hi en compte el *Marc de referència per als enfocaments plurals de les llengües i de les cultures* (MAREP; Candelier, 2012) del Consell d'Europa.

4. Durant la jornada de cloenda em vaig adonar que no hi havia cap activitat preparada o orientada al jovent ni dinàmiques perquè es conegueren o es pogueren ensenyar quelcom de la seua llengua. De fet, les converses que sorgiren espontàniament entre els joves començaren i acabaren sent, igual com en el cas dels adults majoritàriament, en anglès, italià o castellà. En el desenvolupament de les unitats didàctiques, alguns professors havien preparat jocs (de cartes i de memòria), la lectura de poesia³⁰ i l'ús de la literatura, entre altres activitats ludicoeducatives. També hi havia una prova amb cançons en les llengües del projecte i els alumnes havien de reconèixer en quina llengua es cantava. De fet, la música és un dels elements socioculturals més presents, un denominador comú de les unitats didàctiques de llengües ben diferents. La música és atractiva i universal, però expressa alhora el passat, la identitat i la història de cada comunitat; alhora, té i implica futur. Per això, pense que caldria treballar-hi encara més, amb la música, i organitzar activitats més ludicoculturals en cas que els alumnes hagen de participar en la jornada: recomanar-se mútuament música en diferents idiomes, crear-ne, fer-ne concursos, realitzar una mena d'Eurovisió de les llengües regionals o minoritàries³¹, etc. A més a més, tant si es pot dur a terme un intercanvi presencial com si no, es podrien realitzar intercanvis virtuals, ja sia per correspondència, ja sia per àudio, vídeo o xarxa social. Lligat a un aprenentatge inicial de la llengua de l'altre (sumat a la potenciació de la intercomprensió), es reforçarien així l'aprenentatge de la llengua, la significativitat de l'aprenentatge i la percepció d'utilitat de la llengua i es facilitaria la futura immersió en cas d'un intercanvi presencial.

³⁰ Pense que seria interessant aprofitar projectes com "Versions Múltiples", en el qual fa ja un bon grapat d'anys que col·labore, atès que són autors i traductors de llengües minoritàries que s'autotradueixen mútuament, sovint mitjançant llengües pont.

³¹ El fet que el grup Tanxugueiras, que canta en gallec, amb la cançó "Terra" i la frase "No hi ha fronteres" en diferents llengües minoritàries d'Espanya, fora el més votat tant en el televot com en el vot demoscòpic espanyol durant la preselecció del candidat a l'Eurovisió, és ben indicatiu, pense, de l'interès a organitzar quelcom semblant.

5. Considere que seria interessant ampliar l'experiència pilot d'ECCA al món universitari. Tal com va explicar el Dr. Avel·lí Flors Mas a la jornada inicial a Castelló de la Plana, d'una banda, és més fàcil que una persona canvie els hàbits quan fa un canvi d'etapa vital, per exemple de Primària a Secundària, de Secundària a la universitat o quan comença a treballar, ja que és en aquest moment quan canvia d'àmbit, de context, de relacions socials, etc.; de l'altra, durant l'adolescència, és possible que un parlant d'una llengua regional o minoritària no mostre la seua llengua per no voler destacar, per ser com els altres, per camuflar-s'hi. Per tant, en aquests dos canvis d'etapa (el pas a la universitat i les primeres experiències laborals, que són vinculades sovint encara a la universitat, en la forma de pràctiques), convé que hi incidim i mostrem que la nostra llengua és apta també per a la vida adulta, que és útil i que pot ajudar-te a fer amistats i construir nous cercles socials. En la Xarxa Vives, alguns voluntariats lingüístics universitaris pretenen fer justament això. A més, cal que projectes com ECCA es realitzen també a les universitats perquè és ací on es formen i preparen els futurs professionals, especialment d'àmbits públics (o d'interès públic) com són l'ensenyament, la salut, la justícia, els mitjans de comunicació o la traducció, àmbits, al capdavall, que també es reflecteixen en la CELROM. Tots aquests professionals han de ser conscients també dels drets que tenen els parlants i de les obligacions que açò comporta per a l'Estat (i per a les empreses que presten serveis i per a ells com a treballadors professionals i competents), perquè només hi pot haver una "seguretat lingüística veritable" si els drets van lligats a obligacions, com recordà el professor Rafael Castelló a la jornada inicial a Castelló de la Plana. Cal, per tant, conscienciar especialment els nostres estudiants universitaris. Sens dubte, seria interessantíssim realitzar trobades de voluntaris lingüístics, amb un alt grau de consciència sociolingüística, de diferents regions amb llengua regional o minoritària. Finalment, considere que les universitats són un món idoni per a aquesta mena de projectes perquè ja disposen de tota la infraestructura necessària per a connectar actors socials de diferents àmbits i alhora acompanyar-ho tot amb la recerca capdavantera necessària.
6. En relació amb el punt 1, voldria recordar que, per a visibilitzar-nos, per a fer veure tota la diversitat lingüística europea i per a canviar els marcs mentals de la gent, primer ens hi hem de mostrar. De manera gens exhaustiva ni representativa, vaig fer una ullada a algunes memòries de les estades Erasmus+ d'estudiants alemanys a la Universitat Jaume I i a la

Universitat de València i aquestes ni tan sols mencionaven el fet que ací parlem una llengua pròpia. Pense que seria interessant realitzar un estudi a la Xarxa Vives així com a les universitats d'altres comunitats lingüístiques per a veure si realment ens veuen o si passem desapercebuts o camuflats entre les llengües estatals dominants. També qüestionaria quina mena d'immersió cultural i lingüística, quina mena d'Erasmus+, han fet els estudiants si ni tan sols s'han adonat o els ha cridat l'atenció l'existència d'una llengua subordinada durant l'estada. Si bé fer-se notar fa por, no sols en l'adolescència, és un prerrequisit per a la reflexió, la conscienciació i la sensibilització i el canvi de marcs mentals, hàbits, actituds i l'erradicació de prejudicis. Com va dir Stefano Riz a la reunió inicial a Brussel·les, les nostres llengües són “una nova manera [la nostra] de sentir-nos europeus”; no amaguem la nostra manera de ser europeus.

Vaig començar l'informe primer parlant de l'Any de les Llengües Indígenes (2019), en el moment de publicar aquest informe final acabem d'entrar en la Dècada de les Llengües



Dècada de les Llengües Indígenes de l'ONU

Indígenes (2022-2032) de l'Organització de les Nacions Unides. En l'àmbit català parlem de llengua *pròpia* i pot ser que això de les llengües *indígenes* ens faça pensar que no va amb nosaltres, potser fins i tot seria contraproductiu emprar aquest terme per possibles prejudicis, perquè fa pensar en el passat més que no el futur i la modernitat. Tanmateix, el nom que rep aquesta dècada en francès, la dècada de les *langues autochtones*, ens deu resultar molt més pròxim al nostre de la *llengua pròpia* que no el nom usat en anglès o castellà i, de tota manera, el que pretén posar en relleu aquesta Dècada és la diversitat lingüística global i la crisi o emergència lingüística: la pèrdua, mort o substitució de la majoria de les llengües del món. Endemés, ens trobem en una cruïlla en què haurem de decidir el nostre futur en molts sentits, pel que fa al medi ambient, la diversitat (lingüística i d'altra mena) o la democràcia, entre molts altres, cosa que fan palesa els objectius de desenvolupament sostenible de l'Agenda 2030 de l'ONU i també la Conferència sobre el Futur d'Europa, que finalitzarà just enguany. En aquest sentit, val la pena reclamar un 18è objectiu de desenvolupament sostenible per a les llengües,

com fa Xavier Mir i Oliveras mitjançant el compte de Twitter @SDGforLanguages, i demanar que es continuen i redupliquen els esforços per a promocionar i normalitzar la diversitat lingüística tot començant per les nostres llengües pròpies, mitjançant xarxes àmplies i alhora estretes entre comunitats lingüístiques tant regionals o minoritàries com dominants conscienciades, i projectes ambiciosos com ECCA.

BIBLIOGRAFIA

- Bastardas, Albert, Emili Boix-Fuster i Rosa Maria Torrens Guerrini (2018): "Introducció", en Bastardas, Albert, Emili Boix-Fuster i Rosa Maria Torrens Guerrini (coords.): *El català, llengua mitjana d'Europa. Multilingüisme, globalització i sostenibilitat lingüística*, p. 9-22. Barcelona: Octaedro. Disponible en línia en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/151338/1/El-catala-llengua-mitjana-Europa.pdf>
- Bastardas, Albert (2019): "El català: llengua minoritària o llengua mitjana?". *Apunts de sociolingüística i política lingüística*, núm. 8, abril de 2019. Disponible en línia en: <https://cuscub.files.wordpress.com/2019/04/apunts-cusc-num-8-abril-2019-catala-llengua-mitjana.pdf>
- Boix-Fuster, Emili (2008): "Un panorama sociolingüístic dels territoris de llengua catalana", en Boix-Fuster, Emili (coord.): *Els futurs del català: un estat de la qüestió i una qüestió d'estat*, p. 11-26. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- Boix-Fuster, Emili (2012): *Civisme contra cinisme: llengües per viure i convidaure*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible en línia en: <https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/ambits-tematics/civisme/02serramoret2010/civisme-contr-a-cinisme.pdf>
- Branchadell, Albert (2003): "Algunes propostes de promoció del català. El cas de les institucions de l'Estat i el sector privat". *Idees*, núm. 18, p. 32-45.
- Brohy, Claudine, Vicent Climent-Ferrando, Aleksandra Oszmianska-Pagett i Fernando Ramallo (2019): *European Charter for Regional or Minority Languages. Classroom Activities*. Estrasburg: Consell d'Europa. [Traducció al català al càrrec del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya: *Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries. Activitats a l'aula*.]
- CELROM. Consell d'Europa (1992): *European Charter for Regional or Minority Languages*. Estrasburg: Consell d'Europa. [Traducció i publicació en català l'any 2001 al càrrec del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya: *Carta europea de les llengües regionals o minoritàries*.]
- Comitè d'experts de la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries (2019): *Fifth report of the Committee of Experts in respect of Spain*. Consell d'Europa, CM(2019)125. Disponible en línia en: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=090000168096fa01
- Consell de Drets Humans de les Nacions Unides (2020a): *Visit to Spain. Report of the Special Rapporteur on minority issues* [Fernand de Varennes]. UN Doc A/HRC/43/47/Add.1. Disponible en línia en: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G20/063/88/pdf/G2006388.pdf>
- Consell de Drets Humans de les Nacions Unides (2020b): *Report of the Special Rapporteur on*

minority issues on his visit to Spain. Comments by the State. UN Doc A/HRC/43/47/Add.2. Disponible en línia en: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G20/064/20/pdf/G2006420.pdf>

Consell de la Unió Europea, 2019: *Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages.* Unió Europea, 2019/C 189/03. Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?toc=OJ:C:2019:189:TOC&uri=uriserv:OJ.C.2019.189.01.0015.01.ENG>

Cortier, Claude i Marisa Cavalli (eds.) (2013): *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue: langues d'ici, langues d'ailleurs.* Graz: Centre Européen de Langues Modernes / Estrasburg: Consell d'Europa.

Eloy, Jean-Michel (2001): "Des langues collatérales : problèmes et propositions", en Eloy, Jean Michel (dir.) *Des langues collatérales. Problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique* [Actes del Col·loqui internacional reunit a Amiens, del 21 al 24 de novembre de 2001], p. 5-25. París: L'Harmattan.

Esteve, Alfons i Francesc Esteve (2019): *Igualtat lingüística. Capgirar el desús i la subordinació.* Benicarló: Onada.

Flors-Mas, Avel·lí i F. Xavier Vila i Moreno (2021): *Intercomprensió en llengües romàniques en les universitats de l'espai Vives. Impacte de la política lingüística en el sistema universitari 2020.* Castelló de la Plana: Xarxa Vives d'Universitats.

Giles, Howard (2001): "Ethnolinguistic Vitality", en Mesthrie, Rajend (ed.): *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*, p. 472-473. Oxford: Elsevier.

Iannàccaro, Gabriele (2018): "How can the validation of language skills support mobility and inclusion?", en Grin, François et al. (ed.): *The MIME Vademecum. Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*, p. 132-133. Grandson: Artgraphic Cavin SA.

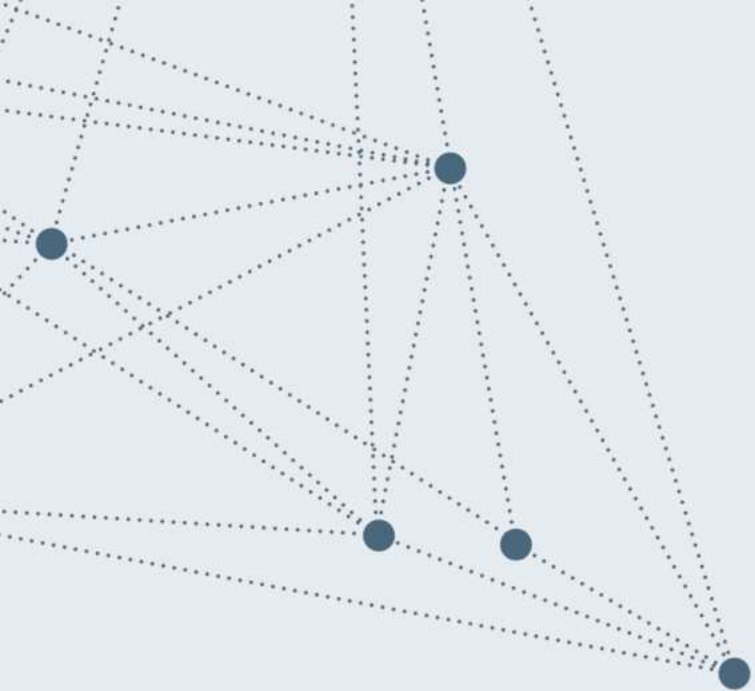
Lutze, Elija (2020a): "#01 Informe ECCA. El projecte ECCA/CELRoM: continguts i objectius". Pàgina web de la *Xarxa Europea per a la Diversitat Lingüística* (NPLD). Disponible en línia en: https://thisismylanguage.eu/wp-content/uploads/2020/09/ECCA-articulo-1_catalano.pdf

Lutze, Elija (2020b): "#02 Informe ECCA. El projecte ECCA/CELRoM: trobada inicial i eines a desenvolupar". Pàgina web de la *Xarxa Europea per a la Diversitat Lingüística* (NPLD). Disponible en línia en: https://thisismylanguage.eu/wp-content/uploads/2020/09/ECCA-articulo-2_catalano.pdf

Marácz, László (2018): "Why should we combine different communication strategies?", en Grin, François et al. (ed.): *The MIME Vademecum. Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*, p. 102-103. Grandson: Artgraphic Cavin SA.

Martínez Amorós, Juli, Lúdia Garrigós Miquel i Jesús Àngel López Ramón (2018): *Punt per punt C1. Curs de valencià de nivell C1.* Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant.

- Martínez Amorós, Juli, Lúdia Garrigós Miquel, Jesús Àngel López Ramón i Antoni Estévez March (2019): *Punt per punt C2. Curs de valencià de nivell C2*. Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- McPake, Joanna i Teresa Tinsley (coord.) (2007): *Valuing All Languages in Europe*. Graz / Estrasburg: Centre Europeu de Llengües Modernes / Consell d'Europa. Disponible en línia en: <http://archive.ecml.at/mtp2/publications/valeur-report-e.pdf>
- Plataforma per la Llengua (coord.) (2018): *Informe de la societat civil sobre les mancances en l'aplicació de la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries a l'Estat espanyol*. Barcelona: Plataforma per la Llengua. Disponible en línia en: https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/informe-de-la-societat-civil-sobre-les-mancances-en-laplicacio-de-la-celrom-a-lestat-espanyol_1544782505.pdf
- Pons, Damià (2005): *Països catalans, en plural*. Palma de Mallorca: Moll.
- Rasom, Sabrina (2019): "Presentation of the European Charter Classroom Activities (ECCA) project", European Charter Classroom Activities (ECCA) Kick-off Meeting, 15 de novembre de 2019, Brussel·les.
- Vila, F. Xavier (2018): "Origen i perspectives de les llengües mitjanes acadèmiques: alguns reptes i paradoxes", en Sánchez Ferriz, Miquel Àngel i Rosa Mateu (cur.): *La ciència en català: des del segle xiii fins avui*, p. 13-36. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. DOI: 10.2436/15.2503.02.45. Disponible en línia en: <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000261/00000021.pdf>



Xarxa Vives d'universitats

Universitat Abat Oliba CEU. Universitat d'Alacant. Universitat d'Andorra. Universitat Autònoma de Barcelona. Universitat de Barcelona. Universitat CEU Cardenal Herrera. Universitat de Girona. Universitat de les Illes Balears. Universitat Internacional de Catalunya. Universitat Jaume I. Universitat de Lleida. Universitat Miguel Hernández d'Elx. Universitat Oberta de Catalunya. Universitat de Perpinyà Via Domitia. Universitat Politècnica de Catalunya. Universitat Politècnica de València. Universitat Pompeu Fabra. Universitat Ramon Llull. Universitat Rovira i Virgili. Universitat de Sàsser. Universitat de València. Universitat de Vic · Universitat Central de Catalunya.

Secretaria Executiva
Universitat Jaume I
Edifici Àgora, local 10
12006 Castelló de la Plana
Tel. +34 964 728 993

Punt de suport Catalunya
Universitat de Vic - Universitat
Central de Catalunya
Rectorat
Sagrada Família, 7
08500 Vic
Tel. +34 938 861 855

Punt de suport Illes Balears
Universitat de les Illes Balears
Edifici Son Lledó
Ctra. de Valldemossa, km. 7,5
07122 Palma
Tel. +34 971 173 044

xarxa@vives.org
www.vives.org