

«Lo color vermell serà lo roig».
Ús dels geosinònims en la població escolar d'Alcanar

Amanda Ulldemolins-Subirats

Universitat Autònoma de Barcelona

1. Objectiu, objecte d'estudi i marc teòric*

L'objectiu d'aquest article és oferir els resultats d'un estudi sobre la variació de l'ús de geosinònims occidentals en el registre oral col·loquial i en el registre escrit en un grup representatiu dels alumnes de primer de primària del CEIP Joan Baptista Serra, a Alcanar (Montsià). Com a hipòtesi de partida, es va plantejar, en l'oralitat, l'ús de mots tortosins proposats en l'estàndard per l'Institut d'Estudis Catalans i, en l'escriptura, la presència dels geosinònims orientals.

Aquesta presumpció ve causada, per un cantó, per la influència del model de llengua difós pels mitjans de comunicació de massa catalans en els programes destinats a la població infantil –en què gairebé la totalitat de veus són centrals– i, per l'altre, pel patró lingüístic vehiculat en els manuals escolars de Catalunya, que només divulguen les formes estàndards del català central.

Per tant, en aquest article ens proposem mostrar si s'està produint un canvi lingüístic cap a les formes del català central entre la població escolar, centrada en el camp del lèxic que, d'acord amb Veny (1985: 57) és l'àmbit lingüístic que ofereix, “quantitativament”, més fragmentació arreu del domini.

El marc teòric d'aquest treball se situa en el procés de planificació lingüística ideat per Haugen (1972) en què es proposen quatre fases de planificació lingüística: selecció de les variants, codificació, vehiculació i elaboració. Si el procés és reeixit, donarà lloc a la varietat estàndard (Haugen, 1972: 134), és a dir, com indica Lamuela (1987: 66), la llengua estàndard “és el resultat d'un procés reeixit de vehiculació de la varietat codificada”.

Com sabem, l'estàndard català s'ha creat a partir de dos premisses: d'una banda, la composicionalitat, és a dir, “es potencien els elements lingüístics compartits per un major nombre de dialectes i se n'aparten els que tenen una implantació menor o local” (Massanell 2012: 58). De l'altra, el polimorfisme, això és, l'acceptació “de diverses formes alternatives com a solucions equivalents” (Pradilla, 2006: 28).

En aquest article, ens centrem en la tercera fase haugeniana: la vehiculació de les formes codificades a través de l'ensenyament a la població d'Alcanar, atès que tal com ho expressen diversos autors com Sistac (2000) i Pradilla (2006), i resumit per Costa (2010: 252), «la vehiculació del model planificat és clarament l'estadi en què la situació del català és pitjor». Es creu que s'ha fet una lectura simple –la majoria de les formes coincidents amb la varietat central– de la normativa catalana, que ha tingut com a conseqüència la vehiculació parcial de les formes codificades i proposades en el corpus normatiu. En altres paraules, no s'ha tingut en compte la visió diasistemàtica de Fabra, per tant, s'ha deixat de banda el model composicional i polimòrfic.

2. Contextualització

Geogràficament, Alcanar és el punt més meridional del Principat de Catalunya, i és per això que és interessant estudiar com impacta el caràcter fronterer d'aquesta zona en la llengua de la població que, recordem-ho, se situa en les comarques centrals dels Països Catalans.

El parlar d'Alcanar és el tortosí, que es caracteritza per ser un geolècte de transició entre el nord-occidental i el valencià. Concretament¹, el tortosí s'estén pels territoris de l'antiga diòcesi de Tortosa, això és, a Catalunya –en les comarques del Baix Ebre, Terra Alta, Ribera d'Ebre, Montsià i alguns municipis del Priorat i Baix Camp–, al País Valencià –Baix Maestrat, Ports i alguna localitat de l'Alt Maestrat– i, finalment, a la Franja d'Aragó –al Matarranya. Com veiem, el tortosí sobrepassa les fronteres autonòmiques i assegura l'existència del contínuum lingüístic. Això no obstant, Pradilla (1996: 71-72) alerta que en aquesta zona «s'està produint un doble procés de signe diferent en funció de l'adscripció administrativa: mentre que a les comarques del nord del País Valencià es detecta un procés de «valencianització», a les comarques del sud del Principat de Catalunya es fa evident un procés d'«orientalització», que ara per ara afecten fonamentalment l'àmbit formal de la llengua, sobretot en els nivells lèxic i morfosintàctic».

D'altra banda, hem de tindre present que en el Decret 75/1992, de 9 de març², s'estableix que els ensenyants han de «fomentar el sentiment de pertinença i estima al país amb les seves característiques socials, culturals, geogràfiques, històriques i lingüístiques, alhora que promoure el coneixement d'altres pobles i comunitats».

* Aquesta investigació s'ha dut a terme al Grup de Recerca en Història de la Llengua Catalana de l'Època Contemporània de la UAB en el marc del projecte FFI 2016-80191 (AEI/FEDER, UE), «Extensión social de la norma lingüística en los medios de comunicación». ¹ Vegeu Navarro i Cubells (2010) per a una anàlisi detallada del tortosí.

² Es va publicar al Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, en el número 1578, el 3 d'abril del 1992.

Per tant, a través d'aquests documents normatius ens adonem de la importància d'ensenyar i promoure la llengua del medi escolar. Igualment, en el Projecte lingüístic de centre³ del CEIP Joan Baptista Serra s'especifica:

“Al primer curs d'educació infantil s'introduirà la llengua catalana oralment atenent a l'estàndard occidental, donant a conèixer progressivament els altres estàndards normatius”.

3. Metodologia

En relació amb la metodologia que s'ha seguit, en primer lloc, s'ha seleccionat vuit parelles geosinònimes, és a dir, que tenen una variant tortosina i una del català central que, excepte en el vuitè cas, és la que apareix promocionada en els llibres de text. Tenint en compte l'edat dels informants, totes les paraules formen part del vocabulari bàsic d'un xiquet de sis anys, això és, noms d'animals i aliments. A més, són recollides en el *Diccionari de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans⁴ (DIEC).

En segon lloc, s'ha entrevistat quinze xiquets (cinc de cada aula) del primer curs de Primària de l'escola Joan Baptista Serra, d'Alcanar. El qüestionari s'ha basat en un àlbum d'imatges a partir del qual els informants han hagut de dir com designen el que apareix a les fotografies en dos contextos diferents. Per un cantó, com ho anomenen a casa?, és a dir, en la llengua col·loquial⁵. Per l'altre, com ho escriuen? Amb això es pretén comparar el model lingüístic après i usat a casa –en el seu entorn més pròxim– amb el que es vehicula a l'escola –tant a través dels ensenyants com del material escolar. Creiem que els llibres de text que s'empren a Catalunya són un element potencialment afavoridor del canvi lingüístic. Així doncs, comparem el col·loquial oral local amb l'estàndard escrit.

En tercer lloc, s'ha passat un qüestionari a les tutores dels tres grups enquestats en què han hagut d'emplenar diverses formes lèxiques.

³ El projecte lingüístic de centre és, segons el Departament d'Educació, “l'instrument que possibilita que els centres educatius organitzin i gestionin, d'acord amb la normativa vigent, però de manera autònoma, determinats aspectes en referència a l'estat i a l'ús de les llengües al centre i al tractament curricular de les diferents llengües que hi són presents”.

⁴ És necessari assenyalar que totes aquestes variants també són recollides en el *Diccionari normatiu valencià* (2014) de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua. De fet, en aquest diccionari apareixen com a variants preferents, mentre que en el DIEC són recollides com a formes secundàries, és a dir, en l'entrada dels mots tortosins es redirecciona l'usuari a la veu dels geosinònims del català central. Creiem que això condiona l'usuari a l'hora de validar, escollir i usar una forma lèxica. Així, es tria ans la variant del català central que no pas la genuïna.

⁵ Per tant, cal tindre en compte que les dades de l'entorn familiar han estat recollides en l'entorn escolar.

4. Anàlisi de les dades recopilades

A continuació, presentem els resultats dels qüestionaris passats als alumnes canareus. Sempre que és possible es comparen els seus resultats en les variants que apareixen en el llibre de text de català que s'empra en aquests grups i, també, amb les solucions anotades per les tutores en el qüestionari que han contestat.

a) *botella* – *ampolla*

Segons Buj Alfara (2003a: 150), la variant tortosina genuïna és *botella*, forma que és compartida amb la resta de bloc occidental.

En els grups enquestats, el 80 % d'alumnes diu que a casa anomena *botella* aquest objecte, és a dir, fa servir la solució local. L'altre 20 % el designa *ampolla*, això és, la variant característica del bloc oriental. Ara bé, per escrit la variant més anotada és *ampolla* (anotada pel 60 % d'enquestats). Concretament, sobta com el grup 1, en què quatre xiquets (80 % del grup) declaren que a casa utilitzen el geosinònim tortosí, a l'hora d'apuntar la forma escrita, tres d'aquests apunten *ampolla* (això és, el 60 % del grup). La diferència que implica el canvi de registre, per tant, és evident.

De fet, un alumne del grup 2 –on tothom diu i apunta *botella*– comenta que “a P5 hi havia una cançó que diem *ampolla*”.⁶ Veiem, a través d'aquesta paraula que no només els llibres de text són agents vehiculadors d'un model de llengua aliè a l'entorn de l'alumne, sinó que també s'ha de tindre en compte el material complementari, això és, cançons⁷, àudios, làmines que es pengen a l'aula i diccionaris escolars⁸.

b) *dèssset* – *disset*

D'entre aquesta parella de geosinònims, el numeral típic canareu és *dèssset* (Buj Alfara, 2001: 103). En equilibri amb el medi local, el 93 % dels xiquets empra la forma territorial a casa, el darrer 7 % (un alumne) diu que empra *disset*. Com a anècdota, un integrant del grup 1 remarca: “Aquí ningú diu *disset*”.

Atès que l'entrevistadora no havia anomenat aquesta solució, podem afirmar que els xiquets són conscients de la variació geolectal. Quant al registre escrit, el 80 % dels alumnes registra *dèssset*, mentre que el 20 % restant inscriu *disset*. És il·lustratiu comentar com en el grup 1, en què a l'aula tenen una làmina amb la variant *dèssset*

⁶ Es fa transcripció no normativa dels comentaris dels alumnes i mestres.

⁷ Buj (2003b) presenta el CD-ROM *Cantem i contem: cançons i contes per a les nostres escoles*, en el qual s'empren les formes estàndards del català occidental.

⁸ Buj (2003c) assenyala que els diccionaris escolars no recullen les variants occidentals: “La responsabilitat dels diccionaris (generals i, potser, sobretot escolars) no és gratuïta, ja que els mots escollits, per a demostrar este tractament anòmal cap al nostre lèxic, pertanyen al vocabulari bàsic”.

escrita, el 100 % dels xiquets apunta *dèssset*. Per tant, la introducció d'aquest element a l'aula esdevé model per als alumnes, que validen la forma que porten de casa. En els altres dos grups, en què no hi ha aquest material a les classes, el numeral *dissset* apareix a l'escriptura en tres ocasions, tot i que *dèssset* continua sent el vocable més reeixit (amb set de les deu respostes, el 70 %).

c) *mançana* – *poma*

A Alcanar, *mançana* és el mot característic per a designar aquesta fruita (Buj Alfara, 2001: 183) i la totalitat dels informants ha indicat que és la solució que fa servir a casa.

Això no obstant, aquesta variant es veu substituïda en l'escriptura per la forma *poma*. Concretament, el 67 % dels alumnes l'escriu, mentre que només el 27 % transcriu la solució autòctona. També un dels enquestats apunta *maçana*, variant típica de poblacions veïnes com ara Ulldecona o la Sénia (Buj Alfara, op. cit.).

Notem, doncs, la substitució de la variant tradicional pel geosinònim del català central, que és l'única solució vehiculada pel llibre de text de llengua catalana que es fa servir a l'escola.



A propòsit d'aquest exemple, quan es pregunta a la tutora del grup 2 si reforça les formes genuïnes i normatives de la població, explica: “Això ho faig molt, ho tinc molt present. Si surt *poma*, [pregunto]: «Com diem natros? *Mançana*». Si ho han d'escriure ells, escriurem *mançana*, però si és del llibre, perquè treballem la lletra *p*, posaran *poma*”.

Imatge 1. Detall del llibre de text en què apareix el mot del català central.

En el cas de la imatge de més amunt, l'activitat consistia a apuntar *m* o *p* segons convingués. Altrament, aquest mot és localitzat reiterades vegades al llarg del manual, com ara en el fragment “Una poma vermella”. Tot i aquestes opinions de l'ensenyant del grup 1, quatre dels cinc –això és, el 92 % del grup– alumnes han escrit *poma*, per tant, tot i que la forma genuïna es veu reforçada oralment a l'escola, els informants prefereixen registrar per escrit l'única variant que, tanmateix, han vist escrita. Així, el model de la mestra competeix directament amb el dels manuals.

d) *palometa* – *papallona*

Buj Alfara (2003a: 155) apunta que la forma canareva és *paloma* o *palometa*, mots que comparteix amb la resta de bloc occidental (ALDC, mapa 1530). Per contra, tots els alumnes diuen que a casa s'usa el mot *papallona*, característic del bloc oriental. Igualment, la totalitat dels enquestats anota aquest terme.

Quan havien acabat d'escriure'l, l'entrevistadora va preguntar als diferents grups si coneixien que una paloma –o palometa– i una papallona eren el mateix animal. Només en una ocasió (6,6 % del total) en el grup 2, un xiquet contesta: “Conec *palometa*, però dic més *papallona*”.

Per tant, la variant tortosina es troba totalment substituïda pel geosinònim *papallona*. De fet, hi ha dos estudis que ja indiquen aquest canvi lingüístic entre els alumnes occidentals. D'una banda, Izquierdo Salom (2003: 354), en la investigació que va dur a terme sobre el model lingüístic de 178 alumnes⁹ d'una escola de Tortosa, assenyala: “Si alguna paraula pròpia ja ha estat substituïda del tot, aquesta és la *paloma* o *palometa*, ja que no n'hi ha cap, totes són *papallones*”.

De l'altra, al País Valencià, Segura Llopis (2002: 135) estudia la incidència del model estàndard en 350 informants de diferents generacions del Baix Vinalopó. Sobre el mot que analitzem, exposa: “Un exemple paradigmàtic es troba en el cas de *palometa*. Forma aquesta única del model de llengua tradicional que es veu substituïda per *maripossa* en el sector infantil escolaritzat bàsicament en castellà o per *papallona* en els infants pertanyents a programes d'ensenyament en valencià”.

Com veiem, doncs, l'expansió del mot *papallona* es troba arreu del territori occidental. Sobre aquest canvi provocat per l'ensenyament, Buj Alfara (2001: 77) apunta: “El model dels llibres de text ha obviat totalment les formes pròpies¹⁰ del català occidental; amb la qual cosa, si el professorat no mostra interès per vehicular també les formes catalanes d'aquestes contrades, s'aboca els alumnes a un canvi lingüístic irreversible. Aquest fet porta a un menysteniment de les formes genuïnes i la pèrdua d'un patrimoni lingüístic català considerable”.

e) *xocolate* – *xocolata*

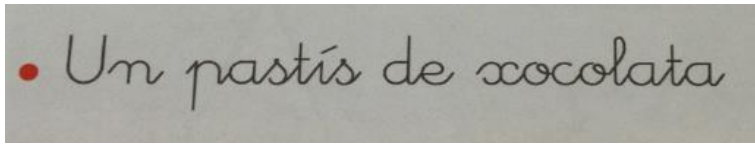
Xocolate és la solució genuïna d'Alcanar –així com també del bloc occidental. A més, es conserva el so africacat postalveolar sord ([tʃ]ocolate) típic del català occidental (Massip, 1989: 40). El 100 % dels enquestats ha dit que a casa fa servir aquest mot¹¹, tot i que, a l'hora d'escriure'l, el 80 % apunta la forma oriental *xocolata*. L'altre 20% anota el mot local.

⁹ Més concretament, l'autora analitza estudiants des de P5 fins a 2n de l'antic Cicle Superior (el darrer curs ans d'entrar a l'ESO).

¹⁰ L'Institut d'Estudis Catalans empra l'etiqueta “propi” en la *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana* (1992 [3a ed. 1999: 12]) per a distingir entre les formes “pròpies de l'àmbit general” (presentes en dos dels cinc dialectes territorials) i les “pròpies de l'àmbit restringit” (típiques d'un dialecte). Ara bé, aquesta darrera etiqueta limita l'ús d'aquest tret únicament “quan la locució va dirigida a un auditori lingüísticament uniforme”.

¹¹ A més, també el pronuncien com indica Massip (1989: 40), això és, amb l'africada postalveolar sorda.

És d'allò més il·lustratiu un comentari d'un alumne del grup 2, que indica que poden escriure "les dos coses", tot i que es decanta per la solució oriental, que és la que apareix al llibre de text de català:



Imatge 2. Detall del manual de llengua catalana en què es vehicula el mot del català oriental.

Paral·lelament, com hem indicat a l'apartat de metodologia, les tres tutores dels grups enquestats van haver de contestar un xicotet qüestionari en què, entre altres coses, se'ls demanava que apuntessin quina forma empren per a anomenar aquest dolç a l'aula. Per tant, pel que fa a aquesta variant, podem relacionar les dades extretes dels alumnes amb les de les respectives ensenyants.

En primer lloc, la mestra del grup 1 diferencia, en el qüestionari, entre la solució que empra oralment, "lo xocolate", i la que ensenya que s'ha d'usar en el registre escrit, "la xocolata". Així, oralment fa servir el mot occidental i, a més, vehicula l'article *lo* –que, a diferència de la variant *xocolate*, no forma part de l'estàndard¹². En canvi, per escrit creu que s'ha de difondre la paraula que privilegia el manual escolar.

D'acord amb aquesta alternança de formes, hem de suposar que l'ensenyant creu que la variant oriental és més apta per al llenguatge escrit que no pas el geosinònim occidental. És més, així ho corrobora el fet que tots els enquestats d'aquest grup anoten *xocolata*.

En segon lloc, la tutora del grup 2 apunta la solució local com a resposta al qüestionari. Paral·lelament, tres dels cinc alumnes d'aquesta classe l'anota (el 60 %), mentre que els altres dos escriuen *xocolata* (representen el 40 % del grup).

En tercer lloc, la mestra del grup 3 anota, com la primera tutora, la forma oriental i, amb correspondència a la seua tutora, els cinc alumnes enquestats registren la forma amb *a*.

Aquestes dades posen de manifest la influència no només del model dels llibres de text en el patró lingüístic de l'alumnat, sinó també del de les ensenyants. Sobre el paper dels mestres quant a la llengua dels infants, López del Castillo (1976: 17) ja indicava:

¹² La *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana. II. Morfologia*. (1992 [3a ed. 1999: 17]) de l'IEC assenyalava que l'article *lo* és admissible, en els registres informals de l'àmbit restringit. Ara bé, en els primers cursos escolars l'objectiu prioritari és assentar la llengua del lloc en què es troba l'escola, per a fer, a poc a poc, el salt cap a la llengua estàndard. Per tant, els ensenyants poden usar aquest article.

“Ja des de Preescolar caldria tenir un respecte absolut del llenguatge que el nen aporta al grup (i que aquest respecte sigui dut pel mestre fins a les últimes conseqüències: que hi jugui net, que aquest llenguatge sigui de veritat la matèria primera del treball de classe, no pas una ocasió de convertir el nen al llenguatge dels adults)”.

Per fer-ho, caldria més formació entre els docents i, també, un increment de la consciència lingüística. És més, és des de l'escola des d'on s'ha de despertar aquesta actitud a l'alumnat, ensenyant-lo i fer-lo particip d'aquesta comunitat lingüística, perquè puga “veure que el seu dialecte és una eina important de comunicació i el valor” (Areny, 2002: 106).

f) *roig – vermell*

En canareu, com en la resta de bloc occidental, el significat per indicar aquest color és *roig* (Navarro i Cubells, 2010a: 393). Així mateix, és l'única variant que els informants indiquen que empren en el llenguatge col·loquial. A l'hora d'anotar la forma escrita, el 73 % d'enquestats apunta la variant local *roig*, mentre que el 27 % es decanta per *vermell*.

De fet, Massip (1996: 135) va analitzar “el possible canvi en l'ús de determinats mots, alguns característics del tortosí, d'altres castellanismes, provocat per l'escolarització” a partir de 154 informants d'alumnes de Batxillerat i COU de l'Institut Joaquim Bau, de Tortosa, i també del centre de Formació Professional. El mot *roig* apareixia en l'enquesta, i Massip (1996: 154) indica que: “Malgrat la majoria absoluta de la resposta *roig*, només 12 subjectes consideren explícitament de l'estàndard escrit *roig* (8 %)”.

g) *tomaca – tomàquet*

Tomaca és el substantiu tradicional d'Alcanar per a designar aquesta hortalissa (Buj Alfara, 2003a: 156). Homogèniament, és la forma que tots els enquestats diuen que fan servir en l'entorn familiar.

Això no obstant, en l'escriptura apareixen altres geosinònims. Per un cantó, la solució més concorreguda en el registre escrit és la variant local *tomaca*, anotada pel 60 % d'alumnes. Per l'altre, el segon mot més anotat és *tomàquet* amb el 27 % de les respostes. A més, és la solució que apareix en el llibre de text de llengua catalana. Finalment, el 13 % d'alumnes escriu *tomata*, que és la variant característica de poblacions veïnes com ara Sant Carles de la Ràpita o Vinaròs (Buj Alfara, 2001: 56 i Gimeno, 1997: 372).

Veiem, doncs, que tot i que no s'ha substituït el mot local pel geosinònim oriental, sí que es detecta la penetració d'aquesta variant en el registre escrit de l'alumnat enquestat.

h) mangrana – magrana

En darrer lloc, vam creure que seria interessant afegir al qüestionari un fruit que, tot i que forma part del vocabulari comú, no apareix en el llibre escolar de català. Es tracta del mot *mangrana*, que Gimeno (1997: 379) localitza en tot el territori tortosí.

En aquest cas, tots els alumnes diuen que en un context informal usen oralment la solució genuïna, això és, amb la ena adventícia. A més, el 100 % dels enquestats escriu *mangrana*. Per tant, creiem que es manté la variant occidental perquè aquest mot no ha entrat en conflicte amb el model dels llibres escolars, ja que no hi apareix. Així i tot, com hem assenyalat en l'apartat de Metodologia (2), *mangrana* apareix en el DIEC, tot i que, com la resta de mots analitzats, és recollida com a forma secundària de la variant *magrana*, solució del català central (ALDCL, mapa 1171).

4. Conclusions

Així les coses, les dades mostren que hi ha un canvi lingüístic en curs entre la població escolar enquestada. Cal distingir entre els dos registres analitzats. Per un cantó, en relació amb les variants emprades en l'entorn familiar, en primer lloc, es mantenen totalment els mots *mançana*, *roig*, *tomaca* i *xocolate*. A més, cal apuntar que, pel que fa a la fonètica, es conserven els trets propis del tortosí, com ara el vocalisme àton (*t[o]maca* i *x[o]colate*). El fet que es mantinga el mot territorial ja provoca que es preserve la realització fonètica tradicional, que, tanmateix, és l'àmbit menys permeable de la llengua.

En segon lloc, hi ha variació dels mots *botella* i *dèsset* ja que conviuen en l'entorn familiar amb *ampolla* i *dissset*, tot i que es detecta majoritàriament l'ús de la forma tortosina. Finalment, es confirma que la variant *palometa* ha desaparegut del llenguatge familiar dels alumnes enquestats a favor de *papallona*, tal com ja havia estat assenyalat en estudis anteriors.

Per l'altre, quant al registre escrit, únicament la variant *roig* (el 73 % dels alumnes l'anota) apareix també en l'escriptura. Totes les altres formes analitzades es troben en un procés abocat a la desaparició total –com *palometa*– en l'escriptura. Així, de més a menys representació en el registre escrit trobem *dèsset* i *tomaca*, en què la variant tortosina és escrita pel 60 % d'enquestats. A partir d'aquí, els altres significants occidentals ja van apareixent en menys proporció en l'escriptura i són reemplaçats pels geosinònims del català central, presents en el material escolar. D'entre aquests trobem que el 60 % d'alumnes escriu *ampolla*, el 73 % apunta *poma* i, finalment, el 80 % registra la forma oriental *xocolata*.

Per tant, situem *roig* en l'extrem de més manteniment en l'escriptura, mentre que *palometa* –seguida de *xocolate*– se situa en el pol oposat, de més reemplaçament, és a dir, anivellament cap al model estàndard del català central.

Aquesta tendència a l'anivellament lingüístic es pot capgirar engegant diversos canvis. En primer lloc, tal com apunta Pont (2003: 555), cal adaptar el material didàctic i crear-ne de nou per “despenalitzar” formes genuïnes –sobretot en aquests cursos inicials. A més, tal com indica Bibiloni (1997: 41), fora necessari –ja que l'estàndard català és composicional– tindre en compte la noció de *transdialectalització*, això és, “el fet que les opcions adoptades per a l'estàndard, si són pròpies d'una part de la comunitat lingüística, siguin difoses i emprades a la resta de la comunitat. I és necessari, per descomptat, que la transdialectalització tingui un caràcter multidireccional, no l'unilateral propi dels models unitaristes”.

Així, hi hauria una intercomprensió entre els usuaris del català oriental i els de l'occidental i s'evitaria moments com el que descriu la mestra del grup 2:

“Penso que n'hi haurien d'haver [de formes occidentals als llibres de text], crec que és bo per als xiquets orientals, també. Si no, després passen les anècdotes que tots hem viscut: te'n vas a Tarragona o Barcelona i demanes una granera i no saben lo que és. De la mateixa manera que natros ho sabem, pels mitjans de comunicació, també trobo que estaria bé que ells ho sabessen”.

En segon lloc, cal que, des dels centres educatius, s'oferisca al professorat lectures i àudios que promoguen les variants locals estàndards perquè els mestres tinguen un model. Ara bé, cal tindre en compte que els mitjans de comunicació esdevenen un agent d'estandardització molt potent entre la població i, de fet, és l'únic referent en l'estàndard oral per als tortosins i, també, per als nord-occidentals. A Ulldemolins (en premsa) assenyalem aquesta qüestió:

“Cal posar de manifest l'estreta relació entre escola, mitjans de comunicació i model de llengua de la població. Els tres factors s'interrelacionen entre ells fins a convertir-se en un cercle viciós. Així, els parlants occidentals coneixen les variants pròpies que han après en el seu entorn més immediat –família i cercles d'amistat– i, també, les formes que han adquirit a l'escola, que queden validades, alhora, pels mitjans de comunicació orals i escrits –que empren, en un percentatge alt, el model central. Això dona lloc, moltes vegades, a la identificació –errònia– entre estàndard i varietat central”.

D'aquesta manera, el problema es va allargant en el temps i, com a conseqüència, s'assenta un model de llengua que només recull els trets fonètics, que són, com ja hem apuntat, més impermeables als canvis. En darrer lloc, lligat al que acabem d'apuntar, cal que els ensenyants dominen les formes estàndard occidentals, tant a nivell oral com escrit. De fet, la mestra del grup 1 explica que “el dubte sempre és [entre] l'oral i l'escrit”. Sovint, per dubte o desconeixement, els mestres substitueixen les variants genuïnes per les orientals, ja que saben del cert que aquestes darreres són estàndards. Així, cal prendre consciència del paper essencial que el sector educatiu té en aquesta empresa.

Referències bibliogràfiques

Areny, Maria (2002). «Directrius en relació amb l'estandardització i la diversitat dialectal en l'ensenyament infantil i primari a Catalunya». Alturo, Núria; Vila, Francesc Xavier (ed.). *Variació dialectal i estandardització*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Filologia Catalana, p. 99-108.

Bibiloni, Gabriel (1997). *Llengua estàndard i variació lingüística*. València: 3 i 4.

Buj Alfara, Àngela (2001). *Lèxic del Montsià. Estudi geolingüístic I*. Amposta: Consell Comarcal del Montsià.

— (2003a). «Alguns trets lingüístics comuns entre la parla d'Alcanar i el valencià». *Actes del II Congrés d'Història d'Alcanar*. Calaceit: Ajuntament d'Alcanar, p. 123-162.

— (2003b). *Cantem i contem: cançons i contes per a les nostres escoles*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

— (2003c). «Lèxic del català occidental en diccionaris generals i diccionaris escolars: entre la normalitat i el prejudici». Pradilla, Miquel Àngel (ed.). *Llengua i literatura a les comarques de la diòcesi de Tortosa*. Benicarló: Onada Edicions, p. 29-62.

Carrasco, Xavier (dir.) (2007 [5a ed. 2009]). *Llengua I: Cicle inicial*. Barcelona: Text-La Galera.

CEIP Joan Baptista Serra (2003). *Projecte lingüístic de centre*. [Disponible en línia:] <http://www.xtec.cat/ceip-jbserra-alcanar/pdf/PLC_aprovat%20copia.pdf>.

Costa Carreras, Joan (2010). «Conceptes labovians pertinents per a la planificació lingüística del català». *Llengua & literatura*, núm. 21, p. 249-268.

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (1992). «Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya», núm. 1578 (3 abril 1992), p. 2048.

Gimeno, Lluís (1997). *Atles lingüístic de la diòcesi de Tortosa*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Haugen, Einar (1972). «Linguistics and Language Planning». Dil, Anwar S. (ed.). *The ecology of language. Essays by Einar Haugen*. Stanford (California): Stanford University Press, p. 159-190.

Institut d'Estudis Catalans (1992 [3a ed. 1999]). *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana. II. Morfologia*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Izquierdo Salom, Tere (2003). «Els xiquets i xiquetes de Tortosa diuen nen i nena». Martines, Vicent (coord.). *Llengua, societat i ensenyament*, II. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, p. 347-362.

Lamuela, Xavier (1987). *Català, occità i friülà: llengües subordinades i planificació lingüística*. Barcelona: Quaderns Crema.

López del Castillo, Lluís (1976). *Llengua standard i nivells del llenguatge*. Barcelona: Laia.

Massanell, Mar (2012). «*Feve temps que no diva tants verbs!*» *Manteniment i transformació de paradigmes verbals en el català nord-occidental del tombant de segle*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Massip i Bonet, Maria Àngels (1989). *Aproximació descriptiva al parlar tortosí*. Tarragona: Institut d'Estudis Tarraconenses Ramon Berenguer IV.

Navarro, Pere; Cubells, Olga (2010). «Descripció lingüística del català a la diòcesi de Tortosa». Carbonell, Jordi À.; Vidal, Jacobo (ed.). *Història de les Terres de l'Ebre, V. Art i Cultura*. Tortosa, Tarragona: Fundació Il·lencavònia Futur, Universitat Rovira i Virgili, p. 383-399.

Pont, Màrius (2003). «Model de llengua a l'aula». Domingo, Anna (ed.). *Una radiografia social de la llengua catalana. Actes de les Jornades sobre la Llengua a les Comarques de Tarragona*. 2002. Tarragona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, p. 551-557.

Pradilla, Miquel Àngel (1996). «El procés d'estandardització: a propòsit de l'especificitat del tortosí». *Raïls* [Ulldecona], núm. 8, p. 70-76.

— (2006). «De fronteres administratives i límits geolectal. La cruïlla lingüística valencianocatalana (i aragonesa)». Cuenca, Maria Josep; Pitarch, Vicent. (ed.). *Jornades de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans a Morella (16 i 17 de desembre de 2005)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, p. 19-34.

Segura Llopis, Carles (2002). «Estàndard i variació dialectal en la població escolar del sud valencià». Alturo, Núria; Vila, Francesc Xavier (ed.). *Variació dialectal i estandardització*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Filologia Catalana, p. 125-147.

Sistac, Ramon (2000). «El català nord-occidental i la codificació fabriana». Argenter, Joan (ed.). *Simposi Pompeu Fabra. Jornades Científiques de l'Institut d'Estudis Catalans*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, p. 227-234.

Ulldemolins, Amanda (en premsa). «Integració dels dialectes occidentals a l'estàndard formal televisiu». *Llengua & Literatura*.

Veny, Joan; Pons i Griera, Lúdia (2001). *Atles lingüístic del domini català*.
Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. [En línia:] < <http://aldc.espais.iec.cat/>>.