

- INSTITUT DE TECNOLOGIA DE LA CONSTRUCCIÓ DE CATALUNYA, *Lèxic IITEC [Fitxer informàtic], versió 1.0: programa de consulta, correcció i traducció del lèxic de la construcció, català-castellà i castellà-català* (Barcelona, Institut de Tecnologia de la Construcció de Catalunya, 1993).
- LAJO, Rosina, *Lèxic d'art* (Madrid, Akal, 1993), 213 ps.
- PORTA I CASANELLAS, Jaume [et al.], *Lèxic de la ciència del sòl: català, castellà, francès, anglès* (Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya. Servei de Llengües i Terminologia, Departament de Meteorologia i Ciències del Sòl, 1989), 115 ps.
- SANTACANA I GASSULL, Alfred, *Lèxic bàsic de la visita mèdica: vocabulari d'equivalències català-castellà, castellà-català* (Barcelona, Associació Professional d'Informadors Tècnics Sanitaris, 1990), 422 ps.
- TERMCAT (Centre de Terminologia), *Lèxic català-anglès de futbol americà* (Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura, 1993), 2 fulls plegables.
- TERMCAT (Centre de Terminologia), *Lèxic d'arts gràfiques i edició* (Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament d'Indústria i Energia, 1993), 35 ps.
- TERMCAT (Centre de Terminologia), *Lèxic de begudes* (Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament d'Indústria i Energia, 1993), 34 ps.
- TERMCAT (Centre de Terminologia), *Lèxic de maquinària i material elèctrics* (Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament d'Indústria i Energia, 1993), 37 ps.
- TERMCAT (Centre de Terminologia), *Lèxic de mobles. Lèxic de productes del suro* (Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament d'Indústria i Energia, 1994), 63 ps.
- TERMCAT (Centre de Terminologia), *Lèxic de productes alimentaris* (Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament d'Indústria i Energia, 1993), 62 ps.
- TERMCAT (Centre de Terminologia), *Lèxic de productes químics* (Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament d'Indústria i Energia, 1994), 50 ps.
- TERMCAT (Centre de Terminologia), *Lèxic de tèxtil i confecció* (Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament d'Indústria i Energia, 1993), 43 ps.

La facilitació: una hipòtesi per a comprendre millor la recessió de la llengua catalana a Espanya, França i Itàlia, per Miquel Pueyo

La facilitació de l'aprenentatge i de l'ús de la llengua nacional

Facilitar significa fer més senzilla alguna cosa, aconseguir que esdevingui assequible quelcom que no era fàcil d'obtenir, i, certament, que tota una comunitat lingüística —o una part substancial d'aquesta— aprengui efectivament una llengua que li era inicialment aliena no és fàcil, i encara n'és menys que aquesta comunitat redueixi complementàriament l'ús de la seua pròpia llengua i *decideixi*, finalment, transmetre la llengua superposada a les generacions següents.

Els factors que incrementaren la *facili-*

tació del francès, de l'espanyol o de l'italià, en l'àmbit de la comunitat lingüística catalana, al llarg del segle XIX i del primer terç del XX, són molt diversos, però podem citar algunes condicions objectivament mesurables: la mobilitat intergeneracional i intrageneracional; els desplaçaments de població i les migracions; la implantació escolar i l'alfabetització; la influència dels mitjans de difusió; les noves pautes dominants en les interaccions entre individus; la centralització administrativa i la constitució d'una casta funcional poderosa i prestigiada; la difusió de la tecnologia i l'aplicació de pautes d'origen urbà, en la

vida quotidiana; la implantació del servei militar obligatori; la creació d'una xarxa de carreteres i vies fèrries, que possibilità una activitat viatgera més freqüent i generalitzada; l'aplicació de mesures coercitives i unificadores, aplicades a camps tan diversos de l'activitat humana com els plans d'ensenyament o els sistemes de pesos i mesures, etcètera.

Malauradament, sabem moltes coses sobre com *no* s'ensenyava el català, a les escoles espanyoles, franceses i italianes dels segles XIX i una gran part del XX, però en desconeixem moltes més, en relació amb com s'aprenien l'espanyol, el francès i l'italià, en aquestes mateixes escoles i fora d'elles.

De fet, les primeres polítiques lingüístiques aplicades en el segle XVIII no anaven adreçades a fer desaparèixer el català, el basc o el bretó, sinó a difondre el coneixement i a incrementar l'ús de la llengua estatal respectiva, la llengua *nacional* per excel·lència. En alguns casos, aquesta expansió encara s'havia de fer a costa del llatí. És curiós de comprovar, per exemple, que a partir del segle XV el nombre de protocols redactats en llatí va començar a baixar, mentre que augmentava el dels que estaven escrits en català (SOLÉ i COT, 1982), i aquest procés va augmentar fins i tot després del decret de Nova Planta. Simultàniament, en l'ensenyament secundari —minoritari i restringit a les classes superiors i a la burgesia emergent— també es va anar reduint el pes de la docència del llatí i en llatí, a pesar que les llengües clàssiques i les humanitats no van deixar de presidir, en tot moment, el batxillerat del segle XIX. N'hi ha prou de recordar que l'any 1890, a França, encara s'impartien cinquanta-nou hores de llatí i grec, al costat de divuit hores de francès (PROST, 1968: 251) i fins l'any 1902 no es va reglamentar definitivament l'opció de batxillerat sense llatí.

L'escola primària del segle XIX —si més no, en els països catòlics del sud d'Europa— era molt diferent de la idea que nosaltres tenim d'aquesta institució: subordinada al

control i a l'orientació de l'Església; escola d'hivern (sobretot, per als fills dels pagesos) i per als nois; instal·lada en casalots tronats, en el millor dels casos, on un mestre —sovint sense cap mena de titulació, que també exercia de sagristà, organista o barber— s'escriuava, davant d'una tropa de nois i noies de totes les edats. Quant a l'ensenyament secundari, era enormement elitista, gairebé tant com l'universitari, i, per tant, només en l'escola primària es continuava utilitzant la llengua del país, especialment perquè, sovint, era l'única coneguda per la majoria dels alumnes i, de vegades, dels mestres. L'any 1886, a la revista «El Archivo», el prevere valencià Roc Chabàs escrivia el següent: «[...] *como los niños sólo saben el dialecto peculiar de esta región no pueden comprender un tecnicismo, que no corresponde al valenciano, mayormente, si como es regular, el maestro hace su explicación en castellano, idioma extraño para ellos. Llegarán los niños por este camino hasta á saber leer y escribir, aprenderán, si se quiere, la gramática castellana, pero nunca la comprenderán.*» (CHABÁS, 1886: 58).

Chabàs, com tants altres pedagogs i polemistes catalans, era dels qui creien en la utilitat de servir-se de les llengües *regionals* per ensenyar la llengua *nacional*. A Occitània, per exemple, es va popularitzar el mètode Savinien, que proposava anar d'allò conegut (l'occità) a allò desconegut (el francès). En aquesta banda de la frontera, almenys des de la invasió napoleònica i les Corts de Cadis, cap veu no s'aixecà per discutir la primàcia de l'espanyol. Ara bé, no tan sols es reeditaren, durant molts anys, clàssics catalans com el *Llibre de bons amonestaments* o el *Romiatge del venturós pelegrí* i, sobretot, les *Instruccions per l'ensenyança de minyons*, de Baldri Reixac (MARQUÈS, 1999), sinó que molts llibres de text espanyols incloïen referències pràctiques a la llengua catalana. Segons l'opinió de Mila Segarra: «Molts dels diccionaris i tractats [...] no tenien encara l'objectiu, lloable, de reivindicar l'ús culte de la nostra llengua, sinó la intenció pràcti-

ca d'ensenyar el castellà als naturals del país, especialment aquells que es van confegir després de la cèdula real de 1768 [...]» (SEGARRA, 1985: 55).

En general, un dels inconvenients més greus per a la difusió de l'escola, en el segle XIX, va ésser una crònica manca de recursos, especialment a Espanya. De fet, calgué esperar a la Restauració i a les reflexions que seguiren a l'ensopagada de 1898, perquè l'escola espanyola assolís un cert grau de dignitat i comencés a consolidar-se. Macías Picavea escrigué, l'any 1899: «[...] *los franceses, los ingleses, los alemanes afirman con racionalista y abominable unanimidad que hoy para salir de pobres no se conoce más camino que el de la ciencia, única señora que sabe alumbrar, y alumbrar honradamente la riqueza. De modo que, si algún sacrificio ha de hacer el pobre, es por ella. Pero nosotros, los españoles, somos de otro temple, tenemos miras más hazañosas, y esperamos todavía... o esperábamos... hacernos ricos, no por el trabajo ilustrado, sino por el método antiguo, es a saber, por las conquistas, piraterías, colonias, invasiones y aventuras... hasta que ;también en esto ha venido el cruel latigazo a enseñarnos que la ciencia, tanto como la riqueza, es hoy asimismo el poder militar, la fuerza y la victoria! El valor inerme y bárbaro representa ya bien poca cosa ante la prudencia armada y civilizada.*» (MACÍAS, 1899: 144).

En línies generals, la consolidació escolar va avançar més lentament en els estats meridionals catòlics i això es pot comprovar comparant diverses variables significatives: índexs d'alfabetització; ritme d'obertura d'escoles i de contractació de nous professors; promulgació de disposicions legals, referides a punts clau del procés (obligatorietat, gratuïtat, uniformitat dels continguts...); percentatge pressupostari assignat a la instrucció pública, etcètera.

L'escola a Espanya, França i Itàlia, entre els segles XVIII i XX

1. *L'escola a Espanya.*— El 1718, es cons-

tituí la Universitat de Cervera, única en el Principat i reeditora de nombrosos clàssics catalans, com ja hem dit.¹ La penetració de l'espanyol a les aules era molt lenta i, fins ben avançat el segle XIX, calgué recórrer al català com a referència per a accedir a la llengua nacional, la qual cosa explicaria —si més no, parcialment— la florida de gramàtiques i diccionaris bilingües. En gran mesura, la inexistència d'una administració i d'un sistema educatiu eficaços i ben implementats justifica l'extraordinària lentitud amb què es generalitzaren el coneixement i l'ús de l'espanyol, al llarg dels segles XVIII i XIX. L'intent modernitzador de les Corts de Cadis va ésser aixafat pel retorn de Ferran VII i les oscil·lacions entre innovacions modernitzadores i mesures reaccionàries van marcar el segle XIX espanyol. En paraules de Pierre Vilar: «[...] en el segle XIX, l'Estat espanyol no es va situar en la línia dels grans *Estats-nacions-potències* europees [...] Espanya, davant les renaixences romàntico-nacionalistes que es produïen en el seu sòl, es trobà en una situació que recorda més Àustria o Turquia que no pas la França de Jules Ferry o l'Alemanya de Bismarck.» (VILAR, 1983: 40).

En general, les escoles elementals espanyoles de la primera meitat del segle eren horripilants. Així descriu la seua el famós *padre* Manjón, fundador de les escoles de l'Ave Maria, que passà per l'escola de Sargentos (Burgos), entre 1855 i 1860: «*El maestro de aquella lúgubre y angustiosa escuela era [...] casado y con tres hijos, sin título alguno [...] quien sabía hacer letras, pero sin ortografía; leer, pero sin gusto, y calcular, pero en abstracto, y, sólo con números enteros [...]. El señor Maestro se sentaba en un sillón magis-*

1. Afegim-hi, encara, els textos de Carles Ros i el pare Galiana, al País Valencià; els *Principis de lectura menorquina* d'Antoni Febrer i Cardona, i les múltiples edicions i traduccions pietoses, com el *Menor catechisme històric, qui conté summaríament la història Sagrada y la doctrina christiana*, del rector de Ribesaltes, a la Catalunya del Nord.

tral, obra de sus manos, y allí fumaba [...], conversaba con cuantos ventan a pasar el rato, saltía a tomar el sol y el aire a la calle, encargando a los muchachos que leyeran a voces, y si acaso el guirigay cesaba, él entraba furioso en clase, empuñaba las disciplinas y a todos zurraba hasta ponerles las orejas encarnadas [...]. Como la dotación era escasa, el señor Maestro reunía varios cargos y oficios, con los cuales medio vivía, pues era Maestro de Escuela, Sacristán, Cantor, Campanero, Relojero, Barbero, Carpintero, Cazador, Pescador, Secretario, Amanuense [...]» (cit. per TURIN, 1967: 77-78).

A principis del segle XIX, hi havia Normals que només tenien entre sis i vint-i-cinc alumnes, i el govern es plantejava de tancar-ne algunes. L'any 1857, s'aprovà la llei Moyano, constitutiva de la nervadura de l'edifici educatiu espanyol, però aquest avançà tan lentament com els altres dos fronts de l'estat modern: l'organització del fisc i el servei militar obligatori. Durant dècades, la llei Moyano va ésser la gran inaplicable, i n'hi ha prou de resseguir els elevats índexs d'analfabetisme per comprovar-ne la inaplicació. Fins a 1886, l'estat no es va fer càrrec del manteniment de les Escoles Normals, i dels instituts —que, fins aleshores, depenien de les diputacions provincials—, fins a l'any següent.

En conseqüència, a començaments del segle XX, el sistema educatiu espanyol encara es trobava molt allunyat dels grans principis de l'estàndard educatiu dels països avançats: obligatorietat, gratuïtat, neutralitat religiosa, formació pedagògica dels ensenyants, etcètera. Des de 1832, els afers educatius havien passat pels ministeris de Foment General del Regne; Interior; Governació; Comerç, Instrucció i Obres Públiques; Gràcia i Justícia; un cop més, Foment, i, finalment, l'any 1900, es va crear el Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, successivament dirigit per García Alix i Romanones. Finalment, l'any 1901, Romanones aconseguí que els mestres fossin pagats directament per l'estat, a fi de sos-

treure'ls a l'estreta vigilància dels cacics i dels rectors de poble, però els índexs d'escolarització i d'analfabetisme continuaren essent, durant anys, dels pitjors d'Europa, si exceptuem Grècia i Portugal.

Per tant, el sistema educatiu espanyol no estava suficientment implantat ni era prou efectiu, en el salt del XIX al XX, com per garantir un nivell de difusió de la llengua nacional, que n'assegurés completament el coneixement i l'ús. La Segona República assajà una *nacionalització* de la cultura i de les institucions docents que ha estat molt mitificada, però, en línies generals, el punt òptim pel que fa a la facilitació del coneixement i l'ús de la llengua nacional no s'assolí pas en aquest període, prematurament truncat per la revolta militar de 1936, i, en molts aspectes, hom pot dir que va coincidir amb l'expansió econòmica i el desplaçament educatiu dels anys seixanta.

L'escola a França.— Des de 1659, la francesització de la Catalunya del Nord només havia trastornat les elits, i el gruix de la població no se'n va veure afectada fins un segle més tard, amb les guerres entre la Revolució i l'Imperi, d'una banda, i la monarquia espanyola, de l'altra. La Revolució Francesa, entre altres institucions, infantà una administració molt poderosa —si més no, en va plantar la llavor— i l'escola va ésser una de les eines més eficaces de què va disposar la República, anys a venir, per enfortir la cohesió estatal, limitar la diversitat interior i incrementar les diferències en relació amb l'exterior.

L'any 1793, Grégoire va presentar el seu famós informe sobre el coneixement del francès: només dues cinquenes parts dels ciutadans eren francòfons de naixement; tres milions havien après el francès com a segona llengua; sis milions podien parlar-lo amb dificultats, i per als sis milions restants resultava tan desconegut com el xinès. En conseqüència, els convencionals van realitzar propostes maximalistes: Rous-

seville proposà la deportació dels alsacians;² Barère presentà el seu cèlebre report, on afirmava que «la langue d'un peuple libre doit être une et la même pour tous» (citat per DE CERTEAU, JULIA i REVEL, 1975: 297); per a Deleyre, representant de la Gironda, la millor solució era la següent: «Un des moyens les plus sûrs de répandre dans toute la République la pureté de la langue française, tant pour la diction que pour la prononciation, ce serait d'envoyer les enfants du Midi dans les gymnases du Nord où l'en parle le mieux, et les enfants du Nord dans les gymnases du Midi pour y porter le bon usage de notre langue.» (citat per DUCHÉ, 1985: 179).

En general, la Revolució no se'n va sortir, però aconseguí de fixar els grans principis que el sistema educatiu francès adoptà al llarg del segle XIX: gratuïtat, obligatorietat, ús exclusiu de la llengua francesa i neutralitat religiosa. Les altres llengües eren considerades còmplices del clericalisme i la reacció i instruments de desintegració i desacord. Per tant, l'assimilisme lingüístic era presentat com l'única via vàlida de progrés històric, enfrontada a les opcions medievalitzants i cavernícoles. Passar del bretó al francès era considerat com un autèntic avantatge, i així s'expressava, en relació amb els infants bretons, l'inspector i pedagog Mr. Carré, l'any 1888: «*Le petit Breton es abandonné à lui-même dès qu'il peut marcher. A peine vêtu, malpropre, il patauge toute la journée par les chemins, mange à l'écart un morceau de pain noir, joue peu et ne parle pas... S'il a huit ans d'âge physiquement, il en a trois à peine pour le développement intellectuel. Y a-t-il lieu, dans ces conditions, de tenir compte des quelques mots bretons qui*

2. Tanmateix, la Revolució no disposava dels mitjans necessaris per a dur a bon terme aitals projectes. En canvi, cent cinquanta anys més tard, Stalin —gràcies a la magnífica organització de la burocràcia i dels ferrocarrils soviètics— sí que va estar en condicions de deportar, després de la Segona Guerra Mundial, més d'un milió i mig de ciutadans i ciutadanes nacionalment suspectes: alemanys del Volga, búlgars, grecs, armenis, tàtars, calmuks, txetxens, etcètera.

lui ont suffi pour traîner jusque-là une vie aussi rudimentaire? Je ne le crois pas. Mieux vaut admettre qu'il ne sait rien et commencer avec lui par le commencement, comme on fait à l'école maternelle.» (citat per CALVET, 1974: 174, 175).

L'any 1833, el ministre Guizot encomanà a 490 funcionaris una gran inspecció general de les escoles, i el resultat demostrava que l'afany assimilista havia de vèncer, encara, grans obstacles, ja que el coneixement del francès era escàs, en les comunes no francòfones. El mateix any, però, Guizot impulsà la llei que es coneix amb el seu nom i que consolidà les bases de l'escola elemental i impulsà l'obertura d'una escola en cada comuna i d'una Escola Normal en cada departament. Gràcies a l'impuls de la llei Guizot, hom passà de 49.092 escoles, l'any 1832, a les 63.028 de 1847 (PROST, 1968: 108). I, tanmateix, una nova enquesta sobre l'estat general de l'escola francesa, l'any 1860, encara donava la imatge d'una societat rural, molt impermeable a la penetració del francès, especialment a Occitània —on assoliren gran èxit les missions religioses en la llengua del país—, a la Catalunya del Nord i a Bretanya, on el bretó va ésser la llengua predominant, en els sermons i la catequesi, gairebé fins al segon quart del segle XX.

L'autèntica edat d'or de l'escola francesa fou, sens dubte, la dels vuitanta. A conseqüència de la guerra francoprussiana, s'ensorrà l'Imperi i s'inicià un nou i llarg període republicà. L'escola gratuïta i obligatòria va ésser una de les prioritats de la Tercera República i, especialment, de Jules Ferry. No és pas per atzar que Ferry sigui, simultàniament, el pare de l'escola nacional francesa —que basava el seu assimilisme en tres matèries principals: la llengua, la geografia i la història— i l'home de l'expansió territorial a Tunísia i Indoxina. L'any 1899, l'estat es va fer càrrec dels honoraris dels mestres —l'ensenyament era gratuït, des de 1881, i obligatori, des de 1882— i la seua imatge i situació van millorar enormement.

En conseqüència, la victòria en la Primera Guerra Mundial va ser considerada la revenja de la derrota de 1871 i fou atribuïda, en certa mesura, als èxits escolars i a la seua energia centralista i assimiladora, generadora d'orgull i d'entusiasme patriòtic. En definitiva, la Primera Guerra Mundial ha d'ésser considerada una fita important, fins i tot un símbol, pel que fa a l'aprenentatge i l'ús del francès.³ Sens dubte, el paper de petits però influents notables locals que els mestres van tenir i l'increment del seu prestigi i consideració afavoriren, a través de llur ascendent sobre els pares, variacions decisives en les normes d'ús lingüístic inculcades als infants i en les pautes de transmissió intergeneracional de la llengua a la Catalunya del Nord.

L'escola a Itàlia.— Després de Napoleó, la península italiana quedà dividida en vuit estats independents i el procés d'unificació, el *Risorgimento*, s'articulà al voltant del pal de pallar que fou el regne del Piemont i Sardenya, on senyorejava la dinastia dels Savoia, un dels quals —Vittorio Emanuele II— esdevingué el primer rei peninsular. En aquest procés, el Piemont actuà com una autèntica locomotora, mentre que Sardenya va continuar essent encara, per molts anys, una societat replegada en ella mateixa i poc interessada en els afers peninsulars.

A més, el jove estat italià del darrer terç del segle XIX s'incorporà relativament tard a l'eclosió dels nacionalismes estatals europeus, heretà un seguit de greus problemes polítics, econòmics i socials i, sobretot, una enutjosa contradicció que consistia en l'escassíssim coneixement que es tenia i el poc ús que es feia de la llengua nacional, fora

3. En molts sentits, la guerra fou una autèntica revàlida de patriotisme, per als no nacionalment francesos. A la Catalunya del Nord, «els soldats se n'anaren al front molt animats, com a arreu de França, però aquí encara més, perquè el cap d'Estat Major era un home del país, oriünd de Ribesaltes: el general Josep Joffre.» (MARCET, 1992: 43)

de Roma i la Toscana, en contrast amb la profunda vitalitat dels dialectes.⁴

Certament, l'any 1859, el comte Gabrio Casatti promulgà la llei coneguda amb el seu nom —i estesa, en els anys 1860 i 1861, a la resta dels territoris italics—, a través de la qual l'administració piemontesa procurava d'ampliar la seua capacitat de controlar la tasca educativa i establia els fonaments d'una xarxa nacional d'ensenyament incipient. Per a molts italians, però, el primer contacte intens amb l'italià unitari no els el proporcionà l'escola, sinó el servei militar, que els desplaçava, durant tres anys, de llur entorn habitual i els sotmetia a pressions favorables a l'aprenentatge i a l'ús de la llengua nacional. Tanmateix, l'any 1877 s'aprovà l'anomenada llei Coppino, inspirada per la necessitat d'alfabetitzar la massa camperola i treballadora del nou estat, a partir de la instauració —molt limitada per la realitat del treball infantil— de l'escola elemental. A poc a poc, l'actitud dels camperols envers l'escolarització anà canviant, gràcies, sobretot, a la influència dels *americani*: aquells set milions d'emigrants que abandonaren el país, entre 1871 i 1951.

Tanmateix, l'escola italiana heretada pel segle XX no era, encara, suficientment efectiva ni constituïa un motor de canvi i de desenvolupament econòmic. Pel que fa a Sardenya, no es poden passar per alt les diferències quantitatives i qualitatives, tant pel que es refereix a la implantació escolar, com pel que fa a la difusió efectiva de l'italià, en contrast amb les zones més desenvolupades de l'estat. I quant a l'Alguer, es pot assegurar que, fins ben avançat el segle XX, l'escola no va començar a tenir un paper decisiu en l'ampliació del coneixement de l'italià per part dels algeresos, quan coincidiren, cap als anys seixanta, un seguit

4. Segons alguns (DE MAURO, 1984), l'any 1861 no hi havia més de 600.000 parlants de l'italià unitari. Fora de Roma i la Toscana, el percentatge dels seus usuaris no depassava el 09% (DEL GUERRA i GÓMEZ, 1991).

de condicions objectives: la reforma de l'escola, l'esmicolament de la societat tradicional i dels seus modes de producció —amb el subsegüent trasbals del mercat de treball i dels ritmes demogràfics— i la transformació absoluta de les normes d'ús lingüístic intrafamiliar, que estroncà el procés de transmissió de l'alguerès.

Conclusions

A pesar que la pèrdua de la independència política i la fragmentació territorial de l'antiga Corona d'Aragó foren episodis anteriors a la Revolució Francesa, no és menys cert que en l'Antic Règim era la poderosa i carismàtica figura del monarca la que conjuntava un seguit de fidelitats territorials heterogènies. A partir de la Revolució Francesa i de la revolució industrial, totes les estructures es veieren sotragades per un conjunt de grans transformacions polítiques i socioeconòmiques i es produïren canvis essencials en la vida i en l'organització social dels pobles europeus. La burgesia, com a nova classe emergent, s'apoderà dels ressorts del poder econòmic i impulsà —amb major o menor èxit, segons els països— la consolidació d'un sistema polític més afí —la democràcia burgesa—, que demostrà la seua adaptabilitat a situacions que anaven des de la monarquia parlamentària a la república. I com que aquesta nova situació alterà l'equilibri de forces que garantien la cohesió estatal i la pau social en l'Antic Règim, calgué desenvolupar noves lleialtats i devocions que col·locaren el patriotisme com a valor suprem de l'estat-nació. Transformacions decisives, com la constitució d'un mercat únic, la consolidació administrativa, l'aplicació de tecnologia a la producció, la urbanització, l'aparició dels mitjans de difusió i la implantació escolar facilitaren l'expansió de la llengua nacional, al mateix temps que es decidia la condició de superflues de les anomenades llengües regionals.

He dedicat aquest article⁵ a considerar la recessió del català des d'una posició infreqüent; o sia, des del punt de vista de l'expansió de les llengües nacionals de cadascun dels tres estats (espanyol, francès i italià), i penso que es pot demostrar que els diferents ritmes en la recessió no depenien tant de la resistència oposada per la part afectada de la nostra comunitat, com de l'eficàcia i de la velocitat amb què els estats respectius difongueren i imposaren la que havia estat definitivament assenyalada com llur llengua nacional. Hem vist com difondre era més important i conclouent que imposar, a l'hora d'explicar perquè el català reculava, aquí o allà, amb major intensitat. Breument: el quid de la qüestió no es trobava en l'arxicitat edicte de l'anell o en les malvestats de l'animadversió borbònica, sinó en el sou i la preparació dels mestres o en la regularitat amb què les quintes s'incorporaven als exèrcits nacionals.

Deseixir-se d'una llengua implica la necessitat d'adoptar-ne una altra, lògicament, en un procés afavorit per la conjunció d'una sèrie de circumstàncies objectives: la mobilitat social, la incorporació a l'exèrcit, l'efectivitat de l'escolarització, els viatges, la unificació del mercat de treball... Naturalment, els decalatges històrics de la recessió del català a Espanya, França i Itàlia mantingueren una estreta relació amb el ritme corresponent d'implantació escolar i amb les característiques dels respectius processos de modernització, i, en conseqüència, el punt òptim de facilitació del coneixement i l'ús de la llengua nacional s'assolí —sobretot, des del punt de vista de l'optimització de les institucions educatives— al llarg d'una franja cronològica que abastaria els quaranta anys transcorreguts entre la fi de la Primera Guerra Mundial i l'inici dels anys seixanta del segle XX.

Pel que fa a França i a Espanya, el volum de dades que podem arribar a acumular

5. Per a una perspectiva més àmplia, *vid. PUEYO, 1996.*

lar és relativament equivalent, a pesar que la comunitat catalana té, dins l'estat espanyol, un pes demogràfic i una situació històrica que la comunitat nord-catalana no ha assolit mai a l'estat francès, i això fa que les referències concretes sovintegin més en el primer cas que no pas en el segon. En relació amb l'Alguer, s'ha de considerar que no ha estat històricament una ciutat sarda, sinó que ha mantingut, fins al segle XX, un estatut específic, derivat de les peculiaritats de la seua vinculació a la Corona d'Aragó, i que un cop trencades —i, fins i tot, gairebé oblidades— les seues relacions amb la resta de la comunitat, conservà, al llarg de molts anys, tot el caràcter d'un microcosmos social i lingüístic, definit sovint per oposició al món pastoral de la Sardenya interior. Això implica, necessàriament, la conveniència de relativitzar l'extrapolació automàtica dels esdeveniments educatius i polítics de l'Estat italià i, fins i tot, de la mateixa illa de Sardenya.

De l'anàlisi de totes les dades —de les quals, en aquest article, només presento una sèrie reduïda— es desprèn la conclusió que no hi ha raons objectives per a suposar que la lleialtat lingüística dels parlants del català a Espanya, França i Itàlia havia de divergir sensiblement, *ab ovo*, i que, per tant, els decalatges, pel que fa a la recessió lingüística, entre els diferents territoris de parla catalana, s'han d'explicar prenent en consideració l'existència d'asincronismes innegables, pel que fa a la modernització dels estats respectius, a l'eficàcia de la implementació escolar i al moment històric en que s'assolí l'índex màxim de facilitació.

La jove Itàlia del darrer terç del XIX necessità temps i grans esforços per a estructurar un estat modern i una societat civil ben cohesionada. El panorama escolar era desolador, amb un 78% d'analfabetisme, l'any 1861 (DE MAURO, 1984: 43) i una escolarització que avançava molt lentament, especialment al sud i a les illes, i l'escola estava més preocupada per la generalització de l'italià unitari, que no pas per

l'assimilació lingüística dels territoris al·loglots. En relació amb la implantació escolar, la llei d'Instrucció Pública del comte Gabrio Casatti va ésser excessivament ambiciosa, mentre que la llei Coppino, per a l'obligatorietat de la instrucció elemental, data de 1877. Entre 1861 i 1921, el percentatge de catalanoparlants a l'Alguer s'incrementà de forma constant i passà del 8.357% al 9.964% (GROSSMAN, 1983: 13). En aquest cas, l'índex òptim de facilitació de l'italià no s'assolí fins a la dècada dels anys seixanta, en el nostre segle, quan es van desvetllar un seguit de transformacions que somogueren les estructures ciutadanes i els hàbits dels algueresos: turisme massiu, industrialització, creixement del sector terciari, instal·lació massiva de sards i italians peninsulars, etcètera. Finalment, l'any 1961, amb la reforma de l'escola mitjana inferior, va marcar l'inici d'un procés accelerat de reducció de l'analfabetisme i, de retruc, del nombre de parlants de l'alguerès.

A França, la Convenció va fixar les bases de l'escola obligatòria francòfona, amb la llei de 1793: eixorca i inaplicable, certament, però que anticipà els principis sobre els quals la llei Guizot, l'any 1833, inicià la construcció d'un sistema escolar definitiu, completat, entre 1881 i 1886, per les lleis que féu aprovar Jules Ferry i que establiren definitivament la laïcitat, l'obligatorietat i la gratuïtat de l'ensenyament, sense distinció de sexes, entre els sis i els tretze anys. La francesització de les classes populars —especialment al camp— no fou senzilla ni instantània, però l'escola francesa recorregué una corba ascendent, al llarg del segle XIX; la taxa d'analfabetisme anà disminuint, de tal manera que l'any 1901 només afectava el 165% de la població, mentre que a Itàlia no baixava del 48% i, a Espanya, oscil·lava entre el 587% (DE MAURO, 1984: 343) i el 63% (TURIN, 1967: 317). A partir de la Tercera República, el patriotisme i, en menor mesura, l'anticlericalisme, esdevingueren dues forces anive-

lladores que incrementaren encara més llur força, després de la Primera Guerra. És justament en aquest període, comprès entre les lleis de Jules Ferry i la postguerra, que l'índex de facilitació del francès assolí el seu nivell òptim.

En el segle XIX, l'estat espanyol ni es va situar en la línia de les potències europees ni estigué en condicions d'emular l'empena centralitzadora i assimilista de l'Administració francesa. La inestabilitat política crònica, les guerres civils, l'escapçament de la revolució burgesa i els conflictes de tota mena el condemnaren a deambular dins d'uns paràmetres més similars als de Turquia o Àustria. Els preludis del sistema educatiu espanyol daten de 1838 —any de la llei d'Instrucció Primària, Elemental i Superior, més coneguda com a llei Moyano, que establí l'obligatorietat entre els sis i els

nou anys—, però l'eficàcia de l'escola espanyola, al llarg de tot el segle XIX, fou extraordinàriament minsa. Fins a l'any 1900, no es va crear un ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, però en aquest mateix any, el pressupost de defensa era nou vegades superior al d'educació. En aquestes circumstàncies, no és d'estranyar que l'any 1877, entre el 75% i el 86% de la població del País Valencià i de les Illes fos analfabeta (L'URIN, 1967: 84), ni que l'any 1901, d'un total de 3.794.952 nens en edat escolar, només 1.617.323 assistissin regularment a les classes. L'escola espanyola, doncs, s'enfrontà al segle XX en unes condicions radicalment diferents a les de l'escola francesa. No ens equivocarem de gaire si afirmem que l'índex òptim de facilitació no s'havia assolit pas, íntegrament, en el primer terç del segle actual.

MIQUEL PUEYO

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- CAIVET 1974 Louis- Jean CAIVET, *Linguistique et colonialisme* (París, Honoré Champion, 1974).
- CHABAS 1886 Roc CHABAS, *La enseñanza de la Gramática Castellana en las escuelas del Reino de Valencia*, «El Archivo. Revista Literaria Semanal», núm. 8 (Dènia 1886), ps. 57-59.
- DE CERTEAU, M., JULIA, D. i REVEL, J. 1975 M. DE CERTEAU, D. JULIA I J. REVEL, *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois* (París, Éditions Gallimard, 1975).
- DEL GUERRA i GÓMEZ 1986 Rolando DEL GUERRA i Genoveva GÓMEZ, *Llengua, dialecte, nació, ètnia* (Barcelona, Edicions de la Magrana, 1986).
- DE MAURO 1984 Tullio DE MAURO, *Storia Linguistica dell'Italia Unita* (Bari, Editori Laterza, 1984).
- DUCHÉ 1985 Jean DUCHÉ, *Mémoires de Madame la Langue Française* (París, Olivier Orban, 1985).
- GROSSMAN, Maria 1983 Maria GROSSMAN, *Com es parla a l'Algèria? Enquesta sociolingüística a la població escolar* (Barcelona, Ed. Barcino, 1983).
- MACÍAS PICAVEA 1899 Ricardo MACÍAS PICAVEA, *El problema nacional* (Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1899).
- MARCET i JUNCOSA 1992 Alcía MARCET, *De l'home de Talteüll al segle XX*, dins Josep C. SERRA (coordinador), *Qui sem els catalans del nord?* (Perpinyà, Associació Arrels, 1992).

- MARQUÈS 1999 Salomó MARQUÈS, *Baldiri Reixac i el seu temps*, "Pedagogia a Catalunya" (Barcelona, Fundació Jaume I, 1999), ps. 6-15.
- PROST 1968 Alain PROST, *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967* (París, Librairie Armand Colin, 1968).
- PUEYO 1966 Miquel PUEYO, *Tres escoles per als catalans. Minorització lingüística i implantació escolar a Itàlia, França i Espanya* (Lleida, Pagès Editors, 1966).
- SEGARRA 1985 Mila SEGARRA, *Història de l'ortografia catalana* (Barcelona, Editorial Empúries, 1985).
- SOLÉ i COT 1982 Sebastià SOLÉ i COT, *La llengua dels documents notariaus catalans en el període de la Decadència*, «Recerques», núm. 12, ps. 39-56.
- TURIN 1967 Yvonne TURIN, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902* (Madrid, Editorial Aguilar, 1967).
- VILAR 1982 Pierre VILAR, *Procés històric i cultura catalana*, dins *Reflexions crítiques sobre la cultura catalana* (Barcelona, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 1983), ps. 7-51.