

Anàlisi crítica de llibres de text de català
per a no catalanoparlants adults en temps
de neoliberalisme

Pau Bori Sanz

TESI DOCTORAL UPF / 2015

DIRECTOR DE LA TESI

Dr. Daniel Cassany i Comas

DEPARTAMENT DE TRADUCCIÓ I CIÈNCIES DEL
LLENGUATGE

A Jelena,
el meu gran amor,
companya infatigable en aquesta
aventura de descobrir coses noves.

Agraïments

Són tantes les persones que m'han ajudat d'una forma o una altra en el llarg camí de l'elaboració d'aquest treball que no les podré anomenar totes, però sí que m'agradaria mencionar-ne algunes de qui guardo un record especial.

En primer lloc, el director de la tesi. Al professor Daniel Cassany li dec la confiança decidida des del primer moment en les hipotètiques capacitats investigadores de qui, quan ens vam conèixer, era un simple admirador de la seva obra i tasca com a docent. Sota el seu mestratge, he après molt sobre el món de la recerca i la lingüística, i també sobre mi mateix. M'és un grat deure reconèixer la seva paciència, els consells preciosos, la lectura atenta d'esborranys i capítols, i la celeritat amb què sempre m'ha ajudat. Per a mi, ha estat un privilegi poder compartir en aquests darrers anys tants moments amb un professor i investigador que sempre em serà un model a seguir.

En segon lloc, vull expressar la meva gratitud al cap del Departament d'Estudis Ibèrics de la Universitat de Belgrad, el professor Dalibor Soldatić, que sempre m'ha donat suport a nivell professional i m'ha animat a completar aquesta investigació. També a la professora Jelena Filipović, que al principi de la recerca em va orientar i recomanar lectures que m'han estat de gran ajut. A més, dec un agraïment especial a diferents professors catalans que, durant la seva estada a la Universitat de Belgrad, van tenir l'amabilitat d'escoltar-me, donar-me valuosa informació i encoratjar-me a tirar

endavant aquesta investigació. Són Montserrat Vilà, Llorenç Comajoan, Encarna Atienza, Glòria Bordons i Mercè Picornell.

També voldria donar les gràcies al professor i amic Quim Capdevila que, en les nostres trobades al Foment de Sant Martí de Maldà, sempre m'ha donat idees i ànims per continuar amb la recerca.

M'és un deure mencionar també diferents persones que, en moments puntuals de la investigació, em van facilitar materials o informació: Montserrat Gimeno del Gabinet de Didàctica, Elena Heidepriem del Centre de Documentació de Política Lingüística, Jordi Font del Centre de Normalització Lingüística de Barcelona, Albert Vilagrassa de l'Escola Oficial d'Idiomes, l'amiga i també professora de català Anna Meda, i les desenes de professors de d'universitats catalanes i estrangeres i de centres del Consorci per a la Normalització Lingüística que es van prestar a respondre una enquesta sobre materials didàctics de català. També expresso el meu reconeixement a Ivana Ćirović de l'Institut de Recerca Pedagògica de Belgrad per la seva col·laboració en l'anàlisi estadística de les dades quantitatives d'aquest treball.

Gràcies també als meus pares, i la meva tia Goyi, per l'educació que m'heu donat, i sobretot per estimar-me tant. I a la meva germana gran, Mònica, que m'ha donat suport en tot moment, i sobretot a la mitjana, Teresa, per la infinita paciència i generositat, i aquesta capacitat ingent d'orientar-me en la investigació, tot i tractar-se d'un camp ben allunyat de la seva especialitat. No puc deixar tampoc d'anomenar aquí Radmila Petanović, de la meva família sèrbia, que amb molta saviesa i afecte, m'ha sabut transmetre

l'interès per la recerca, a més de valuosos consells per progressar en l'apassionant món de la investigació.

Per últim, l'agraïment més gran és per a tu, Jelena. Sense les moltes converses, lectures, hores de treball i tot l'amor que hem compartit, aquesta tesi no hauria estat possible.

Resum

Aquesta tesi estudia llibres de text per a no catalanoparlants adults publicats entre 2005 i 2015 des d'una perspectiva crítica. Els dos objectius principals són: (a) explorar de quina forma el context macro influeix la naturalesa dels materials objecte d'estudi, i (b) examinar la relació entre el contingut dels llibres i les condicions socioeconòmiques de l'actual fase del capitalisme.

Per assolir el primer objectiu, fem una anàlisi crítica de l'evolució de l'ensenyament i materials de llengües estrangeres en relació amb el seu context macro. L'estudi suggereix que les polítiques del Consell d'Europa tenen un gran impacte en l'ensenyament de llengües estrangeres, i també en els llibres de català per a no catalanoparlants adults. Aquesta institució ha promogut l'ensenyament comunicatiu d'una llengua instrumental amb un seguit de projectes que han dut a un accelerat procés d'estandardització, centralització i homogeneïtzació de l'ensenyament i els materials didàctics. Les propostes del Consell d'Europa s'han desenvolupat en sintonia amb l'esperit mercantilista que el neoliberalisme propugna per a totes les esferes de la vida.

Per atènyer el segon objectiu, es desenvolupa una anàlisi quantitativa del contingut del corpus seguida d'una de més interpretativa centrada en els móns de la feina, els viatges i l'habitatge. Els resultats apunten que les pràctiques i valors neoliberals solen aparèixer des d'una perspectiva positiva, com a fenòmens naturals, sense que s'hi mencionin aspectes negatius o limitacions. Els llibres, a més, proposen un tipus d'activitats que

podrien contribuir a desenvolupar entre els aprenents els rols de consumidors i treballadors emprenedors i flexibles que l'ordre socioeconòmic vigent requereix.

Abstract

This thesis studies contemporary course books for Catalan as a foreign language published from 2005 to 2015 from a critical perspective. Two main objectives of this study are: (a) to describe in what way the macro context influences the nature of the studied materials, and (b) to examine the relationship between the content of the course books and the socio-economical conditions in the latest phase of capitalism.

In order to accomplish the first objective, the study explores the ways foreign and second language learning processes and textbook design evolved relating them to the wider macro context. The study suggests that the language policies from the Council of Europe have a major impact on foreign language teaching in Europe and are subsequently influencing on curriculum and course book design of Catalan as a foreign language. This institution has been actively

involved in creation and promotion of the communicative language teaching with the emphasis on instrumental language. It has also been a firm promoter of the processes of standardization, centralization and homogenization of foreign language learning and course book design. The Council of Europe's projects for language learning, have been developed in accord with the mercantilist spirit of neoliberalism that extends to all spheres of life.

To accomplish the second objective a quantitative analysis of the corpus was developed followed by a more interpretative one centered on the topics of work, housing and travel. The results suggest that practices and values of neoliberalism usually appear in a positive, naturalized way without mentioning their negative aspects or limitations. Moreover, the course books analyzed propose activities which support and develop the roles of consumers and entrepreneurs in students that the current economic order requires.

Prefaci

L'origen del meu interès pels llibres de text de català per a no catalanoparlants adults es remunta al curs acadèmic 2005/2006, quan vaig començar a fer de professor de català a la Universitat de Belgrad (Sèrbia) amb un lectorat de l'Institut Ramon Llull. Des d'aquell curs i fins a l'actualitat, he utilitzat diferents llibres de text per facilitar l'ensenyament del català a universitaris serbis. Tot i que a l'aula ens servim de diferents materials didàctics, els llibres de text de català van jugar, sobretot al principi, quan tenia menys experiència, un paper central a les classes.

A mesura que anava treballant amb diferents llibres de text, vaig detectar unes similituds enormes entre les diferents col·leccions. Vaig tenir la sensació que, en conjunt, tendien a presentar una llengua eminentment pràctica per solucionar situacions quotidianes força trivials; els textos solien ser poc profunds, sense donar gaire joc a activitats intel·lectualment estimulants per als estudiants, i presentaven una realitat altament idealitzada, sense conflictes, amb un èmfasi especial en qüestions relacionades amb l'entreteniment, el consum o l'individualisme.

Parlant amb d'altres professors de català a no catalanoparlants adults i amb companys de la Universitat de Belgrad que ensenyaven altres llengües estrangeres, vaig adonar-me que, en gran part, compartien també aquestes impressions i que, com jo, consideraven problemàtic el contingut dels llibres de text. Va ser aleshores, amb ja uns quants anys d'experiència en la docència, que vaig decidir estudiar els llibres de text de català per comprovar si aquestes

impressions tenien fonament o no i, més endavant, per mirar d'esbrinar per què tots els llibres de text optaven per uns plantejaments tan similars. El resultat d'aquest període de recerca i aprenentatge és el que recull aquesta tesi.

Índex

Resum.....	ix
Prefaci.....	xiii
1. INTRODUCCIÓ GENERAL.....	1
1.1 Plantejament	1
1.2 Neoliberalisme.....	2
1.3 Objectius i preguntes de recerca.....	4
1.4 Corpus d'estudi.....	6
1.5 Procés d'elaboració de la tesi	7
1.6 Organització de la tesi	12
1.7 Contingut dels capítols	13
1.8 Rellevància de l'estudi	19
2. PERSPECTIVA CRÍTICA.....	23
2.1 Introducció.....	23
2.2 Perspectiva crítica.....	24
2.3 La Teoria crítica de l'Escola de Frankfurt.....	27
2.3.1 Indústria cultural.....	29
2.3.2 Crítica a la raó instrumental.....	32
2.3.3 La societat de l'espectacle	33
2.4 Pedagogia crítica.....	34
2.4.1 Ideologia i currículum	35
2.4.2 Tradició marxista.....	37
2.4.3 Materials escolars	40
2.5 Estudis crítics sobre llibres de text de llengües estrangeres.....	43
2.5.1 Gènere i sexisme.....	44
2.5.2 Perspectiva socioeconòmica.....	45
2.5.3 Identitat.....	48
2.5.4 Representacions culturals	49
2.5.5 Raça i ètnia	50
2.5.6 Recepció dels materials	53

2.6. Neoliberalisme i lingüística aplicada.....	55
2.6.1 Llenguatge en l'era neoliberal	61
2.6.2 Neoliberalisme i llibres de text de llengües estrangeres.....	64
2.7. Recapitulació	71
3. ENSENYAMENT DE LENGÜES ESTRANGERES I MATERIALS DIDÀCTICS A EUROPA: CONTEXT SOCIOHISTÒRIC.....	73
3.1 Introducció.....	73
3.2 Abans dels mètodes comunicatius.....	74
3.2.1 Mètode de gramàtica i traducció	74
3.2.2 Mètode directe	75
3.2.3 Mètode audiolingual	76
3.2.4 Ensenyament situacional de la llengua.....	79
3.3 El mètode comunicatiu	82
3.3.1 Presentació.....	82
3.3.2 El Consell d'Europa.....	85
3.3.3 El síl·labus nocional-funcional i <i>The Treshold Level</i>	90
3.3.4 Materials didàctics comunicatius.....	95
3.3.5 Crítiques al mètode comunicatiu	97
3.4 MECR.....	99
3.4.1 Els antecedents (1980-2000)	99
3.4.2 El document i la seva influència.....	103
3.4.3 Crítiques al MECR	107
3.4.3.1 Crítiques polítiques.....	108
3.4.3.2 Crítiques a la naturalesa del document	110
3.4.4.3 Crítiques dels continguts	111
3.4.4.4 Un text 'sagrat'	114
3.5 Ensenyament de llengües al segle XXI	116
3.5.1 Neoliberalisme i educació	124
3.5.2 L'economia del coneixement	128
3.5.3 Aprenentatge al llarg de la vida.....	131
3.5.4 El procés de Bolonya i el MECR	135
3.5.5 El Portafolis europeu de les llengües i l'Europass	141
3.6 Recapitulació	143

4.	L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ A NO CATALANOPARLANTS ADULTS I L'IMPACTE DE LES PROPOSTES DEL CONSELL D'EUROPA A CATALUNYA.....	149
4.1	Introducció.....	149
4.2	Les primeres classes de català per a no catalanoparlants adults.....	150
4.3	La dècada dels vuitanta.....	154
4.3.1	Cursos oficials de català per a adults.....	154
4.3.2	Recepció de les propostes del Consell d'Europa.....	157
4.3.3	Nivell llindar per a la llengua catalana	161
4.3.4	El Digui, digui	163
4.4	La dècada dels noranta	168
4.4.1	El CPNL i el català per a estrangers a les universitats catalanes.....	168
4.4.2	Consolidació de les polítiques lingüístiques del Consell d'Europa a Catalunya	170
4.4.3	El nou Nivell Llidar per a la llengua catalana	175
4.5	<i>Segle XXI</i>	178
4.5.1	Immigració d'origen estranger a Catalunya	178
4.5.2	Augment del nombre d'estudiants no catalanoparlants adults.....	181
4.5.3	El MECR en català	183
4.5.4	Programes i programacions de català per a adults.....	188
4.5.5	Els certificats de llengua catalana.....	191
4.6	Recapitulació.....	194
5.	MATERIALS DE CATALÀ PER A NO CATALANOPARLANTS ADULTS: EVOLUCIÓ I ESTUDIS.....	197
5.1	Introducció.....	197
5.2	Primers materials	198
5.3	Primers llibres de text.....	203
5.4	Materials de les dècades dels vuitanta i noranta.....	205
5.4.1	El Digui, digui	207
5.4.2	Retalls	209

5.5 Materials del segle XXI.....	211
5.5.1 Llibres de text	212
5.5.2 Materials digitals	214
5.5.3 Materials per a grups específics.....	219
5.6 Estudis sobre materials didàctics de català.....	221
5.7 Recapitulació	228
6. CORPUS I METODOLOGIA.....	231
6.1 Introducció.....	231
6.2 Explicació i justificació del corpus.....	231
6.2.1 Selecció dels materials	231
6.2.2 Descripció del corpus	236
6.3 Metodologia.....	243
6.3.1 Paradigma de recerca.....	244
6.3.1.1 Primera fase	246
6.3.1.2 Segona fase	246
6.3.2 Disseny de l'anàlisi quantitativa del contingut.....	248
6.3.2.1 Selecció dels textos.....	248
6.3.2.2 Anàlisi quantitativa del contingut dels textos.....	251
6.3.2.3 Categories superiors per a l'anàlisi quantitativa...	254
6.3.2.4 Desenvolupament de l'anàlisi quantitativa.....	260
6.3.3 Disseny de l'anàlisi qualitativa del contingut.....	263
6.3.3.1 Desenvolupament de l'anàlisi qualitativa.....	265
6.3.3.2 Feina	266
6.3.3.3 Viatges i turisme.....	269
6.3.3.4 Habitatge.....	273
6.3.3.5 Un exemple.....	274
7. ANÀLISI DEL CONTINGUT.....	279
7.1 Introducció.....	279
7.2 Anàlisi quantitativa del contingut.....	280
7.2.1 Nombre de textos extensos	280
7.2.2 Classificació dels textos en categories superiors.....	281
7.2.3 Classificació dels textos per col·leccions	285
7.2.3.1 Veus	286
7.2.3.2 Nou Nivell Bàsic i Elemental	287
7.2.3.3 Passos	288

7.2.3.4 Català Inicial, Bàsic i Elemental.....	289
7.2.3.5 Fil per randa.....	290
7.2.3.6 Curs de català bàsic	291
7.2.3.7 Parla.cat	292
7.2.4 Recapitulació	294
7.3 Anàlisi qualitativa del contingut.....	295
7.3.1 Feina	296
7.3.1.1 Veus	299
7.3.1.2 Nou Nivell Bàsic i Elemental	303
7.3.1.3 Passos	310
7.3.1.4 Català Inicial, Bàsic i Elemental.....	317
7.3.1.5 Fil per randa.....	325
7.3.1.6 Curs de català bàsic	334
7.3.1.7 Parla.cat	344
7.3.2 Viatges i turisme.....	348
7.3.2.1 Veus	352
7.3.2.2 Nou Nivell Bàsic i Elemental	357
7.3.2.3 Passos	359
7.3.2.4 Català Inicial, Bàsic i Elemental.....	362
7.3.2.5 Fil per randa.....	368
7.3.2.6 Curs de català bàsic	372
7.3.2.7 Parla.cat	380
7.3.3 Habitatge.....	381
7.3.3.1 Veus	387
7.3.3.2 Nou Nivell Bàsic i Elemental	394
7.3.3.3 Passos	399
7.3.3.4 Català Inicial, Bàsic i Elemental.....	405
7.3.3.5 Fil per randa.....	408
7.3.3.6 Curs de català bàsic	413
7.3.3.7 Parla.cat	418
7.3.4 Recapitulació	422
8. CONCLUSIONS.....	429
8.1 Introducció.....	429
8.2 Conclusions	429
8.2.1 Primer objectiu	429
8.2.2 Segon objectiu	432
8.3 Implicacions i recomanacions de l'estudi.....	435
8.3.1 Per a autors i editors de llibres de text.....	436

8.3.2 Per a docents.....	437
8.3.3 Reflexions finals.....	440
8.4 Limitacions de l'estudi i futures línies de recerca.....	441
Bibliografia.....	449
Contingut dels annexos digitals.....	493

1. INTRODUCCIÓ GENERAL

1.1 Plantejament

El propòsit d'aquesta tesi és contribuir a l'estudi de materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults des d'una perspectiva crítica. En un sentit ampli, un material didàctic d'una llengua és tot aquell que pot servir per facilitar l'aprenentatge d'un determinat idioma: no només llibres de text o quaderns d'exercicis, sinó també pel·lícules, obres literàries, cançons o programes de televisió, entre d'altres recursos autèntics, emprats amb objectius pedagògics i més o menys adaptats o manipulats per a ser usats en aquest nou context.

En aquesta tesi, però, ens servim del terme *material didàctic* per referir-nos específicament a aquells materials dissenyats i produïts per a l'aprenentatge d'una llengua i, especialment, al *llibre de text* (també anomenat *manual*, *llibre de classe* o *llibre de l'alumne*). Ens centrem en els llibres de text per la seva rellevància en el procés d'ensenyament i aprenentatge d'una llengua, com han explicat múltiples autors (Sheldon, 1988; Hutchinson i Torres, 1994; Cortazzi i Jin, 1999; Byrd, 2001; Awhasti, 2006; Thornbury, 2013).

Des d'una perspectiva crítica, els llibres de text (i els materials didàctics en general) són molt més que una eina pedagògica que conté explicacions i activitats per aprendre una matèria

determinada. Lluny de ser eines neutres o objectives, els llibres de text transmeten coneixements i valors particulars en sintonia amb els interessos de les elits polítiques, socials i econòmiques (Apple i Christian Smith, 1991). Els materials didàctics, doncs, són un potent mitjà per difondre una concepció del món que les classes dirigents de cada període històric volen transmetre al conjunt de la població i perpetuar en la comunitat.

Els llibres de text són també productes culturals del seu temps. És a dir, no són uns productes nascuts enmig del no-res, sinó que estan *situats* en un moment i un lloc determinats de la història i, en conseqüència, estan influenciats pel context socioeconòmic, històric i polític on s'han concebut (Littlejohn, 2012). Per tant, a l'hora d'estudiar els materials didàctics des d'una perspectiva crítica, no només és necessari analitzar què hi ha a dins els materials (el contingut), sinó també tenir presents els factors externs (el context macro).

1.2 Neoliberalisme

Entre els termes emprats per anomenar l'actual període històric, hi ha *neoliberalisme* (Harvey, 2005; Dardot i Laval, 2013), *nou capitalisme* (Fairclough, 2002), *capitalisme tardà* (Duchêne i Heller, 2012), *hipercapitalisme* (Lipovetsky i Serroy, 2010), *era de la informació* (Castells, 2000a), *societat o economia del coneixement* (Graham, 2000; Hargreaves, 2003), *modernitat líquida*

(Bauman, 2000), *postmodernisme* (Harvey, 1989; Jameson, 1991) o *globalització*, tot i que aquest darrer concepte s'empra sovint per descriure fenòmens diferents (Held, McGrew, Goldblatt i Perraton, 1999; Block i Cameron, 2002).

D'aquestes diferents denominacions existents per anomenar el context macro (o període històric) on situem els artefactes culturals objecte d'estudi, en aquesta tesi emprem el terme *neoliberalisme*, seguint autors propers al nostre treball com Block, Gray i Holborow (2012), Littlejohn (2012 i 2013) o Bernstein, Helmich, Katznelson, Shin i Vinall (2015).

En aquest treball, el neoliberalisme no és només la teoria econòmica de l'actual fase del capitalisme, vinculada a unes pràctiques polítiques concretes, sinó també una cosmovisió de la societat i de l'individu que ha esdevingut hegemònica en les darreres tres dècades o, en paraules de Dardot i Laval (2013, p. 8), *la forma de la nostra existència*: una mena de norma existencial que configura totes les esferes de la vida, des de l'organització dels estats o el comerç internacional, fins als aspectes més íntims dels humans, passant per l'educació i, també, l'ensenyament i aprenentatge de segones llengües.

En aquest darrer sentit, segons diversos investigadors crítics, el neoliberalisme ha esdevingut avui dia el nou sentit comú del nostre temps (Peck i Tickell, 2002; Harvey, 2005), en què la lògica del lliure mercat es converteix en el motor principal de les societats, amb la comercialització de tots els àmbits de la vida, i la concepció del ciutadà com a consumidor compulsiu, competidor i emprenedor,

abocat a concebre's a si mateix com si fos una empresa, i a adaptar-se constantment als canvis per poder sobreviure en un món on el destí humà només depèn d'un mateix.

Hem decidit situar el neoliberalisme en el centre del nostre interès en aquesta anàlisi crítica de materials didàctics de català perquè l'ensenyament de llengües estrangeres (i els seus materials didàctics) s'han convertit en un objectiu i un mitjà per a la naturalització de les idees neoliberals i, d'altra banda, perquè considerem que l'àmbit educatiu (incloent-hi l'ensenyament de llengües) pot esdevenir un espai per a la resistència i el qüestionament crític de la cosmovisió que el neoliberalisme proposa per a la vida (Giroux, 2004; Bernstein et al., 2015).

1.3 Objectius i preguntes de recerca

Prenent com a punt de partida que la naturalesa dels llibres de text, en tant que artefactes culturals, ve determinada per l'orde socioeconòmic i cultural del seu temps, aquest estudi té dos objectius principals.

Primer objectiu: Contextualitzar els llibres de text objecte d'estudi dins el seu marc històric, polític i socioeconòmic, i examinar la influència d'aquests factors externs sobre els materials didàctics i, en general, sobre l'ensenyament i aprenentatge de llengües estrangeres.

Per assolir aquest objectiu principal, formulem tres preguntes de recerca:

1. En quina mesura el neoliberalisme —entès com a política econòmica, i també com a una nova cosmovisió del món— influencia l'ensenyament i els llibres de text de segones llengües a Europa?
2. De quina forma i en el marc de quin context socioeconòmic les polítiques lingüístiques del Consell d'Europa s'introdueixen en l'ensenyament del català per a no catalanoparlants adults a Catalunya?
3. Com han canviat, al llarg de la història, els materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults? Quin és l'esperit general dels llibres de text de català del segle XXI?

Al capítol 3 responem a la primera pregunta de recerca, mentre que als capítols 4 i 5 abordem la segona i tercera pregunta, respectivament.

Segon objectiu: Identificar quina realitat socioeconòmica apareix al contingut dels llibres de text objecte d'estudi, relacionat amb tres àmbits fonamentals (feina, viatges i habitatge); analitzar el tractament que se'n fa, i examinar la seva relació amb el neoliberalisme.

Per assolir aquest segon objectiu de la tesi, al capítol 7 responem a aquestes tres preguntes de recerca:

1. Quina presència quantitativa tenen al contingut del corpus els móns de la feina, els viatges i l'habitatge?

2. Quina és la realitat socioeconòmica que presenten els llibres de text del corpus en aquests tres àmbits? Quins són els estils de vida i classes socials predominants dels personatges dels materials? En quins rols socials i situacions els llibres situen als aprenents?
3. Quines pràctiques, valors i característiques neoliberals apareixen al contingut relacionat amb feina, viatges i habitatge, i de quina manera es presenten?

1.4 Corpus d'estudi

El corpus d'estudi d'aquesta tesi està format per sis col·leccions de llibres de text (amb un total de 19 volums) d'editorials catalanes i pels sis mòduls dels dos primers cursos de la plataforma digital *Parla.cat*. Tots són materials didàctics de català general per a no catalanoparlants adults principiants i inicials (corresponents als nivells A1, A2 i B1 del *Marc Europeu Comú de Referència*), publicats a Catalunya entre 2005 i 2015, i d'ús actual en l'ensenyament i aprenentatge del català.

L'elecció d'aquests materials respon a diversos factors. En primer lloc, perquè són els materials que conec millor arran de la meua experiència com a professor de català per a primers nivells a la Universitat de Belgrad (Sèrbia). En segon lloc, perquè els llibres de text són els materials més utilitzats als cursos de català per a no catalanoparlants adults, tant als Països Catalans com a fora de les

nostres fronteres lingüístiques. En tercer lloc, perquè aquests materials de nivell inicial són, sobretot a l'estranger, un dels primers contactes que els aprenents tenen amb la cultura catalana. I, finalment, perquè el professorat amb menys experiència —en general, el que fa major ús dels materials didàctics prefabricats a l'aula— sol impartir cursos d'aquests primers nivells. Al capítol 6 justifiquem i expliquem amb més detall l'elecció dels materials del corpus, i a l'annex II fem una descripció de cadascun dels ítems.

1.5 Procés d'elaboració de la tesi

El plantejament d'aquesta tesi és el resultat d'una evolució interna que he fet com a investigador al llarg d'aquests últims quatre anys. Les causes d'aquest procés són diverses: els interessos personals, concreció de l'objecte d'anàlisi per poder anar més a fons, les descobertes de nous enfocaments i l'experiència prèvia de recerca.

En un primer moment, vam recollir i descriure tots els materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults existents, amb la intenció d'elaborar un inventari complet —que no existia i que semblava ingènuament que havia de ser reduït. A banda de cercar materials en diferents biblioteques catalanes, aquesta tasca va consistir a fer un buidatge de la secció del web de la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya

dedicada a recursos per aprendre català¹. En descobrir el gran nombre de materials existents, vam optar per analitzar en profunditat només una part d'aquest corpus: els llibres de text (o llibres de l'alumne), ja que són els materials didàctics més utilitzats a les aules de català per a no catalanoparlants adults. Confirmen aquest fet, a més de les impressions personals exposades més amunt, una enquesta feta a professorat de la xarxa de l'Institut Ramon Llull d'estudis catalans a l'exterior i, més endavant, una altra enquesta revisada a professorat de centres d'ensenyament de català a no catalanoparlants adults a Catalunya.

A l'annex I presentem el contingut d'aquestes dues enquestes, com també el nombre d'informants. A banda de refermar la idea de la centralitat dels llibres de text a l'aula, les respostes del professorat a les enquestes van indicar la necessitat d'incorporar també al corpus d'estudi la plataforma en línia *Parla.cat*, emprada a la pràctica com un llibre de text digital en diversos contextos educatius. Les respostes a les enquestes van ser completades amb comunicacions personals amb professorat i amb recerca a la xarxa per esbrinar quins llibres de text s'empren en diferents centres de català. Tota aquesta informació ens va servir per confirmar l'interés del tema, però no l'utilitzem en els instruments de recerca, ja que no inclou dades prou rellevants per assolir els objectius de la tesi.

¹ Aquest catàleg bibliogràfic en línia està disponible en aquest web: <http://www14.gencat.cat/llc/AppJava/bibliografies.html> (recuperat per última vegada el 15 d'agost de 2015). Conté prop de 300 materials per a l'aprenentatge i l'ensenyament de la llengua catalana per a no catalanoparlants adults i es va ampliant a mesura que apareixen nous materials. Els recursos estan ordenats bàsicament per dos criteris: el suport (en paper, en línia o digital) i el nivell (inicial, bàsic, elemental, intermedi, suficiència i superior; i també hi ha materials adreçats al professorat).

En una segona fase de la recerca, vam començar l'anàlisi d'una part dels materials del corpus d'aquesta tesi per desenvolupar eines metodològiques i explorar possibles línies d'investigació, amb diferents treballs que vam presentar en congressos i publicar en revistes acadèmiques. Al principi, ens va interessar explorar la imatge de la cultura catalana als llibres de text (Bori i Cassany, 2014a). Paral·lelament, adoptant enfocaments de l'Anàlisi crítica del discurs i basant-nos en el concepte de currículum ocult, vam estudiar les representacions dels personatges immigrants als materials (Bori i Petanovic, 2011), i les relacions de poder, els rols i els punts de vista que apareixien als diàlegs (Bori i Cassany, 2014b). Més endavant, vam adoptar una perspectiva més cultural per investigar les representacions de les cultures estrangeres als materials (Bori, 2014a) i per comparar de quina manera apareixien la cultura catalana i les cultures internacionals als llibres de text (Bori, 2014b), a partir de conceptes com els enfocaments monocultural, intercultural, multicultural i transcultural (Risager, 1998).

Tots aquests treballs van servir, d'una banda, per afinar les eines metodològiques a utilitzar en la tesi i, d'altra banda, per constatar que el contingut dels materials didàctics està, en general, vinculat a estils de vida de classes mitjanes (o altes) occidentals. A més, vam descobrir que sovint hi apareixen vides de famosos rics, junt amb consells per gestionar l'estrès i l'ansietat, unes dosis de bon menjar, acompanyades de recomanacions per portar una vida sana i tenir cura del cos.

En definitiva, a través d'aquests primers treballs, vam adonar-nos que la realitat presentada als materials era força similar a la dels anuncis i els magazines d'entreteniment: banal, sense gaire interès intel·lectual i, en ocasions, ximple, però a la vegada amb una presentació lluent, plena de fotos espectaculars i cares somrients. A més, també vam detectar que aquest contingut més aviat mediocre amagava a voltes una incomprensió absoluta d'allò que és diferent, i promovia una particular concepció de la vida —estereotipada i feliç—, com quelcom absolutament normal, sense cap particularitat ni problema.

En una tercera fase de la recerca, ens va semblar rellevant anar encara més enllà i investigar per quins motius apareixia sempre aquest tipus de contingut als diferents materials. Per això, vam centrar el nostre focus d'interès en el context polític, socioeconòmic i històric d'on havien sorgit els materials didàctics objecte d'estudi. Seguint la tradició de l'Escola de Frankfurt i de la Pedagogia crítica, ens va interessar explorar les bases materials i econòmiques de la societat d'on havien sorgit les col·leccions del corpus. D'aquesta manera, vam arribar a autors com David Block, John Gray, Marnie Holborrow o Andrew Littlejohn, que recentment han posat en relació l'ensenyament de llengües estrangeres (i els seus materials didàctics) amb l'actual ordre econòmic. En la investigació del context macro dels materials didàctics vam adonar-nos de la influència de les propostes del Consell d'Europa en la forma com s'ensenyen i s'aprenen les llengües estrangeres avui dia, incloent-hi també la catalana. També vam descobrir com les polítiques lingüístiques del Consell d'Europa han anat agafades de la mà de

les reformes educatives de caire neoliberal de les darreres dècades a la Unió Europea, com relatem al capítol tercer.

Finalment, en la darrera fase de la investigació, ens hem centrat a identificar i analitzar característiques, pràctiques i valors neoliberals que apareixen al contingut dels materials didàctics objecte d'estudi. Inicialment, volíem incloure en aquesta anàlisi qualitativa tot el contingut on apareixien aspectes relacionats amb el neoliberalisme. Tanmateix, a causa de la gran quantitat d'exemples que hem identificat i també per l'extensió de la part dedicada al context macro dels llibres de text, hem optat per analitzar únicament el contingut relacionat amb tres dels temes més freqüents al corpus que considerem especialment rellevants per a l'anàlisi crítica del contingut: la feina, els viatges i l'habitatge.

En resum, al llarg del procés d'elaboració d'aquesta tesi, hi ha hagut tres desplaçaments de l'objecte i el focus de l'estudi. En primer lloc, de la totalitat dels materials didàctics vam passar a una selecció actual de llibres de text. En segon lloc, d'una anàlisi més descriptiva vam passar a un estudi crític del context macro i a una anàlisi més qualitativa d'una part del contingut dels materials elegits. Finalment, d'una perspectiva eminentment culturalista vam passar a un punt de vista més polític, centrat en la política econòmica i, més concretament, en una crítica del neoliberalisme. En el fons, aquesta evolució com a investigador ha estat, per sobre de tot, un procés d'aprenentatge, en el qual a mesura que fèiem recerca, anàvem descobrint noves perspectives i àrees d'estudi que ens han dut al plantejament final de la tesi.

1.6 Organització de la tesi

El mètode de treball per a la realització d'aquest estudi, seguint els postulats de la Teoria crítica, parteix de la idea que per analitzar un determinat artefacte cultural és necessari relacionar-lo amb el seu context macro: aspectes socioeconòmics, polítics i històrics que condicionen la naturalesa de l'objecte d'estudi, a la llum dels quals es pot fer una interpretació crítica. Per assolir el primer objectiu de la tesi, als capítols 3, 4 i 5 expliquem des d'una perspectiva crítica l'evolució de l'ensenyament i els materials didàctics a Europa i a Catalunya. Per atènyer el segon objectiu de l'estudi, al capítol 7 fem una anàlisi del contingut dels materials examinant la seva relació amb el neoliberalisme. A la taula 1 resumim l'organització global de l'estudi:

Taula 1. Organització de la tesi

Capítol 1	Introducció general Plantejament i objectius principals de la tesi, a més de resum del contingut dels diferents capítols.
Capítol 2	Perspectiva crítica Marc teòric de la tesi i estat actual de la qüestió, amb els principals estudis crítics sobre llibres de text i la relació entre neoliberalisme i lingüística aplicada. <i>Primer objectiu:</i>
Capítol 3	Ensenyament de llengües estrangeres i materials didàctics a Europa: Context sociohistòric Canvis en l'ensenyament i els materials a Europa en les darreres dècades fins arribar als nostres dies, posant-los en relació amb l'evolució del capitalisme.
Capítol 4	L'ensenyament del català a no catalanoparlants adults i l'impacte de les propostes del Consell d'Europa a

	Catalunya Etapas de l'ensenyament del català a no catalanoparlants adults, amb un èmfasi especial en la recepció i l'aplicació de les propostes del Consell d'Europa.
Capítol 5	Materials de català per a no catalanoparlants adults: Evolució i estudis Materials didàctics existents en relació amb el context sociohistòric i investigacions prèvies més interessants.
	<i>Segon objectiu:</i>
Capítol 6	Corpus i metodologia Descripció del corpus i la metodologia emprada en la seva anàlisi i interpretació.
Capítol 7	Anàlisi del contingut Resultats de l'anàlisi quantitativa del contingut i de l'anàlisi qualitativa del contingut relacionat amb la feina, els viatges i l'habitatge.
Capítol 8	Conclusions Resum de les conclusions de l'estudi, com també les implicacions de la recerca i les seves limitacions.

1.7 Contingut dels capítols

Al **capítol 2** expliquem el marc teòric d'aquesta investigació, a partir de la perspectiva crítica de diferents autors. Tot i interessar-se per qüestions diverses i adoptar metodologies variades, tots aquests investigadors comparteixen un mateix interès per analitzar les relacions de poder i esbrinar de quina manera les desigualtats es reproduïen dins les societats. Les idees dels pensadors de l'Escola de Frankfurt són especialment rellevants per a aquesta tesi, a fi i efecte d'establir un paradigma teòric per explicar la vinculació entre un artefacte cultural com els materials didàctics i el seu marc

socioeconòmic i polític. Autors com Horkheimer, Adorno o Marcuse van destacar la necessitat d'examinar tot fenomen social en relació al seu context macro. En els seus estudis, aquests investigadors crítics van assenyalar com el 'fetitxisme de les mercaderies' (un concepte de Marx) havia penetrat en totes les esferes de la vida de les societats capitalistes, provocant la mercantilització, la massificació i l'estandardització dels productes culturals i, en general, de tots els aspectes socials del seu temps.

A més, en aquest capítol també recollim les aportacions més rellevants per al nostre estudi de la sociologia crítica de l'educació, d'altres treballs crítics sobre materials didàctics i d'investigacions recents que vinculen neoliberalisme i lingüística aplicada. Aquests plantejaments crítics basteixen els fonaments teòrics que ens permeten al llarg de la tesi investigar les relacions entre el sistema polític i econòmic de l'actual fase del capitalisme i els llibres de text de català per a no catalanoparlants adults del corpus.

Al **capítol 3** expliquem l'evolució de l'ensenyament i dels materials didàctics de llengües estrangeres a Europa, posant-la en relació amb el context sociohistòric. Argumentem que en les darreres dècades els materials didàctics han seguit els mètodes d'ensenyament en voga del seu temps, els quals estan determinats pels canvis econòmics i l'organització política a Europa des del final de la Segona Guerra Mundial. També expliquem que el Consell d'Europa ha desenvolupat un paper central en el canvi de paradigma en l'ensenyament de llengües modernes. Des de la dècada dels setanta, el Consell d'Europa ha introduït progressivament l'ensenyament d'una llengua més pràctica, relacionada amb habilitats concretes

perquè els aprenents puguin resoldre situacions suposadament reals del seu entorn més immediat. Des d'una perspectiva crítica, comentem que aquest canvi de paradigma vers un enfocament comunicatiu va estar en sintonia amb les necessitats del nou capitalisme que en aquella època es gestava. Ja a la dècada dels noranta, expliquem que, mentre el Consell d'Europa desenvolupa el *Marc Europeu Comú de Referència* (MECR) publicat el 2001, la Comissió Europea inicia una sèrie de reformes de caire neoliberal per a l'educació en general, coincidint amb la transformació del capitalisme cap a una economia postindustrial global. En enumerar característiques de les reformes educatives neoliberals, maldem per relacionar-les amb les tendències més recents de les polítiques de segones llengües a Europa. En aquest sentit, justifiquem que l'economia del coneixement i l'aprenentatge al llarg de la vida són dos dels pilars fonamentals tant de l'ensenyament de segones llengües com de l'educació en general al segle XXI. També assenyallem que l'homogeneïtzació i centralització de l'ensenyament de llengües i dels seus materials d'aquests darrers anys està en consonància amb la major estandardització i la pèrdua constant d'autonomia del professorat que impliquen les reformes neoliberals de l'educació general. Finalment, per il·lustrar els paral·lelismes de les polítiques d'ensenyament de llengües en particular i de l'educació en general, comparem l'anomenat procés de Bolonya i el MECR: els dos documents no només proposen la unificació de l'educació, sinó que es basen en uns mateixos conceptes (mobilitat, '*competivitat*' i *employability*) que són al moll

de l'os de la nova organització neoliberal de les societats contemporànies.

Al **capítol 4** expliquem la manera com les polítiques lingüístiques del Consell d'Europa han penetrat en el context del català per a no catalanoparlants adults. La dictadura franquista, amb les seves polítiques de persecució de la llengua catalana, va influenciar fortament el panorama sociolingüístic català i també l'ensenyament i l'aprenentatge del català. Després de la mort del dictador, les institucions catalanes van fer una aposta clara de recuperació d'àmbits d'ús per a la llengua catalana. En el marc d'aquestes polítiques, la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya, seguint les recomanacions del Consell d'Europa, va impulsar l'ensenyament del català per a no catalanoparlants adults. Tres dels exemples més rellevants de la introducció de les polítiques lingüístiques del Consell d'Europa a casa nostra, que expliquem en aquest capítol, són la versió catalana de *The Treshold Level*, la publicació del *Digui, digui*, i la incipient aplicació d'enfocaments comunicatius a les aules. L'adopció de les recomanacions metodològiques del Consell d'Europa continua a la dècada dels noranta, coincidint amb la progressiva incorporació de Catalunya (i de tot l'estat espanyol) a una economia de lliure mercat global. Aquest procés culmina a la primera dècada del segle XXI amb la recepció a Catalunya del MEQR, amb l'elaboració de nous programes de català per a adults i amb la instauració d'un nou sistema de certificats, sempre sota les directrius del Consell d'Europa.

Al **capítol 5** narrem l'evolució dels materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults que ha conduït fins a la publicació de les col·leccions del corpus d'aquesta tesi. Després de presentar alguns dels materials més antics, ens centrem en la dècada dels vuitanta que és quan augmenta la publicació de llibres de text per a no catalanoparlants adults. El més utilitzat de tots és el curs multimèdia *Digui, digui*, impulsat per la Generalitat de Catalunya sota els auspicis del Consell d'Europa, concebut a imatge i semblança del curs comunicatiu d'anglès *Follow me* del British Council i la BBC. La dècada dels vuitanta representa la incorporació definitiva de l'estat espanyol al bloc capitalista occidental, després de l'ingrés a l'OTAN i a la Comunitat Europea (anomenada després Unió Europea). Des d'aleshores, els materials didàctics catalans experimenten un creixent procés d'estandardització i centralització, en el sentit que tots segueixen uns mateixos paràmetres: les recomanacions del Consell d'Europa per a l'ensenyament de llengües estrangeres. Amb l'entrada al segle XXI, coincidint amb l'augment d'estudiants estrangers de català i l'expansió de l'economia neoliberal a nivell global, el nombre de materials augmenta i es diversifiquen els formats, amb l'expansió de l'internet. A la vegada, però, es consolida el procés d'homogeneïtzació dels materials iniciat uns anys abans.

Al **capítol 6** primer expliquem i justifiquem el corpus d'estudi. Després, per atènyer el segon objectiu de la tesi, proposem una metodologia mixta que desenvolupem al capítol 7, consistent en una anàlisi quantitativa del contingut seguida d'una de més qualitativa on ens centrem en el tractament que fan els materials del contingut

relacionat amb la feina, els viatges i l'habitatge, i en l'anàlisi de la seva relació amb característiques, pràctiques i valors neoliberals.

Al **capítol 7**, a través d'una anàlisi quantitativa dels textos extensos dels materials didàctics del corpus, demostrem que la feina, els viatges i l'habitatge són tres esferes de la vida rellevants al contingut dels llibres de text de català per a no catalanoparlants adults objecte d'estudi. A l'anàlisi qualitativa d'aquest mateix capítol descobrim una tendència dels materials a presentar una versió del món de la feina, els viatges i l'habitatge força idealitzada i connectada amb estils de vida de classes mitjanes occidentals. També hi identifiquem múltiples pràctiques, valors i característiques del neoliberalisme: mercantilització, consumisme, flexibilitat, mobilitat, individualisme, esperit emprenedor, responsabilitat i llibertat personals, aprenentatge al llarg de la vida, el risc com a un repte vital, entre d'altres. En general, s'hi presenten com a fenòmens naturals i, majoritàriament, des d'una òptica positiva. A més, també constatem que els autors dels llibres de text sovint es converteixen en experts que guien els estudiants per adaptar-se a la flexibilitat i mobilitat del nou món laboral, a la creixent mercantilització de l'habitatge o al consumisme característic del turisme en temps de neoliberalisme.

Al **capítol 8** retornem als dos objectius de la tesi i presentem les conclusions finals que es deriven del conjunt de l'estudi. També assenyallem les implicacions de la recerca, les seves limitacions i futures línies de recerca.

La tesi es completa amb tres annexos digitals². A l'**annex I**, presentem dues enquestes adreçades a professorat de català que hem fet al llarg del procés d'elaboració de la tesi per esbrinar quin ús es fa dels llibres de text objecte d'estudi. A l'**annex II**, recollim les taules que hem elaborat per fer una descripció detallada de cadascun dels ítems del corpus d'estudi que presentem al capítol 6. A l'**annex III**, apleguem les graelles que hem elaborat a partir de cadascuna de les 7 col·leccions del corpus que ens serveixen per generar els resultats de l'anàlisi quantitativa que expliquem a la primera part del capítol 7.

1.8 Rellevància de l'estudi

Els estudis de lingüística aplicada han començat tot just en aquests últims anys a considerar el neoliberalisme com a una àrea de recerca rellevant, especialment en el camp de l'anglès com a llengua estrangera. En l'àmbit català (i, en general, a l'estat espanyol), tanmateix, els canvis que el nou ordre socioeconòmic i polític implica per a l'ensenyament de llengües estrangeres i els seus llibres de text no han estat encara objecte de recerca. Per tant, considerem que aquest estudi pot ser rellevant en aquests quatre aspectes:

² Els annexos digitals de la tesi estan disponibles en un disc compacte que acompanya aquest estudi i també es poden descarregar directament de la xarxa, com expliquem en el darrer apartat de la tesi.

- Contribuir des de Catalunya al creixent volum d'estudis en l'àmbit internacional sobre lingüística aplicada i neoliberalisme, a la recerca de descobrir la manera com el neoliberalisme afecta l'ensenyament i aprenentatge de llengües estrangeres en general, i els llibres de text en particular.
- En situar els materials didàctics dins el seu context macro, aquest estudi pot ajudar a explicar la naturalesa dels llibres de text en tant que artefactes culturals, econòmics i ideològics, i assenyalar factors externs de gran rellevància en la seva configuració que sovint no s'han pres en consideració.
- Aquest treball aborda àrees de recerca que fins ara no s'havien estudiat des d'un punt de vista crític, com ara les connexions entre les polítiques educatives neoliberals i les polítiques per a l'ensenyament de segones llengües a Europa, o l'impacte de les propostes del Consell d'Europa en el català per a no catalanoparlants adults. En aquest sentit, aquesta tesi pot obrir noves línies de recerca crítica en uns camps que encara estan per explorar.
- Finalment, l'anàlisi crítica del neoliberalisme d'aquesta tesi pot ajudar aprenents, professors i d'altres investigadors a prendre una major consciència sobre les implicacions sociopolítiques del procés d'ensenyament i aprenentatge de llengües i els seus materials didàctics i, d'aquesta manera, prendre un major control sobre la seva tasca docent. Seguint la tradició de la Pedagogia crítica, l'aspiració d'aquest estudi és contribuir a desemmascarar l'actual procés de legitimació i naturalització

del neoliberalisme i obrir espais dins l'àmbit educatiu per a la resistència i les transformacions, a la recerca d'una societat menys injusta i desigual.

2. PERSPECTIVA CRÍTICA

2.1 Introducció

En aquesta tesi estudiem els llibres de text des d'un punt de vista crític, és a dir, en tant que artefactes culturals relacionats amb el seu context social i econòmic i també en tant que productes ideològics que transmeten uns determinats valors i pràctiques en detriment d'uns altres. Per als objectius d'aquesta tesi, doncs, ens fem nostre el punt de vista de John Gray (2013) a *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*:

“They are cultural artefacts from which meanings emerge about the language being taught, associating it with particular ways of being, particular varieties of language and ways of using language, and particular sets of values. At the same time, they are also ideological (in the Marxist sense) in that the meanings they seek to create tend to endorse and reproduce (although not invariably) existing power relations.” (Gray, 2013, p.3)

A continuació expliquem amb més detall què entenem per perspectiva crítica i quins són els corrents teòrics i recerques que més han influenciat el plantejament de la tesi i l'anàlisi de les dades recollides. En primer lloc, exposem breument les aportacions més importants per al nostre treball de la Teoria crítica de l'anomenada Escola de Frankfurt. En segon lloc, resumim alguns dels treballs més rellevants en l'àmbit de l'educació i dels materials didàctics fets per la Pedagogia crítica. Després, ja en l'àmbit específic de

l'ensenyament de segones llengües, comentem les principals línies d'investigació d'estudis crítics sobre materials didàctics d'un idioma estranger en les darreres tres dècades. Finalment, apuntem les aportacions més recents de diferents autors que han posat en relació la lingüística aplicada (i els materials didàctics) amb el seu context econòmic.

L'objectiu d'aquest capítol és resumir les lectures que més han inspirat el treball d'aquesta tesi, situar la nostra aportació dins un marc d'estudi més ampli i, a la vegada, establir les bases teòriques per a l'enfocament interdisciplinari que es proposa, a més de fonamentar conceptes que després usarem en l'anàlisi i la interpretació del contingut del corpus.

2.2 Perspectiva crítica

En el llenguatge quotidià el mot *crític* sovint té connotacions negatives en el sentit de fer notar els defectes de persones, coses o accions. En l'àmbit acadèmic, però, fa referència a un tipus d'enfocament que qüestiona els arguments i les idees prevalents o, com argumenta Alaistair Pennycook (2001, p. 7), adopta un punt de vista escèptic envers assumpcions i idees que han esdevingut 'naturals'.

Com explica Cassany (2006), si bé els orígens de la perspectiva crítica són antics i variats (Marx, Escola de Frankfurt, Freire,

Foucault, entre d'altres) ha estat en les darreres dècades quan la *críticitat* ha passat a ocupar un paper central en l'àmbit de l'educació i la lingüística. Així, hi ha nombrosos corrents d'investigació recents en aquests camps que usen el terme *crític* en la seva denominació: Pedagogia crítica (Giroux, 1988; McLaren, 1989; Apple, 1990), Anàlisi crítica del discurs (Fairclough, 1989), Lingüística aplicada crítica (Pennycook, 2001), Estudis crítics dels discurs (Van Dijk, 2009), Literacitat crítica (Cassany, 2003, 2006), Sociolingüística crítica, (Kress, 2001), Anglès crític per a fins acadèmics (Benesch, 2001) o Escriptura crítica (Canagarajah, 1993a), entre d'altres. A més, hi ha d'altres moviments que no porten el mot *crític* en la denominació principal, però que també adopten una perspectiva crítica a l'hora de fer recerca com, per exemple, el Feminisme, la Teoria *queer*, el Postestructuralisme, el Potscolonialisme o, de manera més general, els anomenats Estudis culturals (Pennycook, 2001, p. 12).

En el camp de la lingüística, aquests corrents crítics s'ocupen de la relació entre l'ús de la llengua, el poder i la societat —per dir-ho de manera simple—, i solen utilitzar treballs d'altres disciplines com ara l'Antropologia, la Sociologia, l'Educació, la Psicologia o l'Economia. Cada corrent crític, però, té les seves particularitats. Es segueixen línies de recerca diverses, s'empren metodologies diferents i, en ocasions, beuen de tradicions distintes. El denominador comú de tots aquests moviments crítics és la consideració que vivim en un món on les nostres circumstàncies estan condicionades per aspectes com ara la classe, la raça, l'ètnia,

el gènere, la sexualitat o la situació socioeconòmica i geopolítica (Canagarajah, 2005).

Si bé també hi ha diferents concepcions sobre què significa ser un investigador crític, per als objectius de la tesi, seguim una definició elaborada pels pedagogs crítics Kincheloe, McLaren i Steinberg (2011). Segons aquests autors (p. 164), un teòric, investigador o professor crític és aquell que concep la seva tasca com a una forma de criticisme social o cultural i accepta, entre d'altres, alguna de les assumpcions següents: a) els fets no poden ser aïllats dels valors dominants; b) la relació entre el concepte i l'objecte i entre el significat i el significat ve sovint determinada per les relacions socials de producció i consum capitalistes; c) certs grups socials i determinades societats tenen més privilegis que d'altres; d) l'opressió que caracteritza la societat contemporània es reproduïx amb més facilitat quan els grups subordinats accepten el seu estatus com a natural, necessari o inevitable.

En l'àmbit específic de l'anàlisi de materials didàctics de segones llengües, que és del que tracta aquesta tesi, la perspectiva crítica s'ha centrat especialment en qüestions com el gènere, el multilingüisme, el multiculturalisme, la raça o la identitat i les llengües i el seu aprenentatge. Tanmateix, sobretot arran de l'esclat de la crisi econòmica de 2008, diversos investigadors com David Block, John Gray, Marnie Holborow o Andrew Littlejohn (sense adoptar específicament el terme crític en els seus treballs) han iniciat un interessant camp d'investigació a partir d'una perspectiva neomarxista que situa en el centre de les seves anàlisis el sistema

econòmic vigent, el neoliberalisme, com expliquem amb més detall a l'apartat 2.6.

2.3 La Teoria crítica de l'Escola de Frankfurt

L'Escola de Frankfurt és un nom emprat per referir-se a un grup d'investigadors alemanys vinculats a l'Institut für Sozialforschung (creat el 1923 a la Universitat de Frankfurt), que va estudiar la societat dels seus temps, des d'una perspectiva marxista i interdisciplinària. Alguns dels noms més destacats d'aquest corrent de pensament són Max Horkheimer, Theodor W. Adorno i Herbert Marcuse. Amb l'arribada de Hitler al poder el 1933, aquests intel·lectuals d'origen jueu van haver de marxar d'Alemanya i la majoria es va incorporar a universitats dels Estats Units, des d'on van continuar exercint la seva tasca docent i investigadora.

Els membres de l'Escola de Frankfurt van desenvolupar una teoria de la societat, coneguda com la *Teoria crítica*, que va representar una renovació i adaptació de les tesis marxistes per analitzar la societat capitalista del segle XX. Una de les característiques fonamentals de la Teoria crítica va ser compaginar el materialisme de Marx amb aportacions d'altres corrents més recents, com per exemple la Psicoanàlisi. Les crítiques de Freud a la societat moderna centrades en la ment i els sentiments de l'individu van servir a l'Escola de Frankfurt per completar la seva anàlisi marxista,

fonamentada en conceptes com el d'*estructura* (o *base*) i *superestructura econòmiques*.

Cadascun dels investigadors de la Teoria crítica té les seves particularitats, àrees d'estudi i mètodes, però comparteixen un mateix interès per examinar els processos que creen i mantenen la desigualtat social, i un afany per aconseguir una major justícia social (Tollefson, 2006, pp.43-44). La Teoria crítica va servir de base per a un ampli ventall de treballs que van criticar l'avenç científic i tecnològic desvinculat de les necessitats de les comunitats, els mitjans de comunicació de massa, la industrialització de la cultura, i el declivi i l'alineació de l'individu dins la societat capitalista moderna.

Una altra de les aportacions importants d'aquests pensadors per al nostre estudi és la importància que van donar a examinar els fenòmens socials en relació amb el seu context històric, polític i econòmic, i no com a fets isolats. En aquest sentit, l'Escola de Frankfurt va atacar amb duresa el positivisme (o empirisme) per considerar els aspectes socials com a neutres i reduir la seva anàlisi científica a dades pretesament objectives, sense tenir en compte fenòmens econòmics, històrics o socials més amplis.

Altres conceptes importants de l'Escola de Frankfurt per aquest estudi són el d'*indústria cultural* i la *crítica a la raó instrumental*, que s'expliquen breument a continuació, juntament amb la idea de *societat de l'espectacle* desenvolupada per un contemporani de l'Escola de Frankfurt, el pensador marxista Guy Debord.

2.3.1 Indústria cultural

La visió de la cultura de l'Escola de Frankfurt és especialment rellevant per a aquest estudi. Primer, perquè el seu concepte de cultura no inclou només les grans fites artístiques o filosòfiques de la humanitat, sinó sobretot la cultura popular (mitjans de comunicació de massa, televisió, cinema, ràdio, música) i la vida diària de les persones. Aquest darrer fenomen cultural (la vida quotidiana) és el predominant en el contingut dels materials objecte d'estudi d'aquesta tesi, com veurem més endavant en l'anàlisi del contingut del corpus (vegeu el capítol 7). En segon lloc, perquè aquests investigadors van posar en relleu l'estreta relació entre la cultura i el sistema econòmic capitalista dels seus temps, a través del concepte d'indústria cultural. Finalment, perquè en aquesta tesi considerem els llibres de text objecte d'estudi com a productes culturals i els pensadors frankfurtians es van centrar especialment a analitzar diferents tipus de productes culturals del seu temps com ara el cinema, la televisió o les obres musicals.

En el seu famós llibre *Dialèctica de la Il·lustració*, Horkheimer i Adorno (2002 [1944]) encunyen el terme *indústria cultural* per referir-se al procés d'industrialització de la cultura produïda pels imperatius comercials que guien el sistema capitalista. Argumenten que els productes culturals se sustenten en les mateixes característiques que la resta de mercaderies del sistema de producció en massa del capitalisme: mercantilització, estandardització i massificació, en el sentit que els productes culturals també van adreçats al màxim nombre possible de persones. Tanmateix, a diferència d'altres mercaderies com el menjar o la

roba, no s'adrecen a les necessitats materials de les persones, sinó que penetren en les seves ments (Dant, 2003, p. 109). Els productes culturals tindrien, doncs, la funció específica de dotar de legitimació les societats capitalistes i integrar els individus en la seva manera de viure.

A partir de la seva experiència en l'Alemanya nazi i la seva posterior arribada als Estats Units, Horkheimer i Adorno (2002 [1944]) van descobrir força paral·lelismes entre la propaganda del Reich i la creixent indústria cultural nord-americana del període posterior a la Segona Guerra Mundial. Ambdues representaven una infiltració del capitalisme en la vida diària de les persones (Taylor i Harris, 2007, p. 63). Per als autors de l'Escola de Frankfurt, l'economia capitalista va agafada de la mà de la indústria de l'entreteniment amb l'objectiu de divertir la població i, per sobre de tot, distreure-la de la violència que exerceix el sistema capitalista (Taylor i Harris, 2007, p. 71).

El 1938 Adorno va publicar un interessant treball centrat en el procés d'estandardització de la música moderna del seu temps, amb cançons composades amb uns patrons semblants, plenes de clixés i moments apegalosos (Adorno, 1978 [1938]). Segons aquest autor, són un tipus de cançons que, a diferència de les grans peces de la música clàssica, no requereixen un esforç intel·lectual dels oients, que bàsicament es converteixen en mers consumidors d'una mercaderia, malgrat que sovint els oients perceben aquestes cançons estandarditzades com si fossin espontànies i genuïnes.

En un treball posterior, *Culture Industry reconsidered*, Adorno (1975 [1967]) relata com la indústria cultural barreja intencionadament ‘l’alta’ i ‘la baixa’ cultura (o, si es vol, la cultura en majúscula i la cultura en minúscula) amb l’objectiu d’aconseguir més beneficis econòmics i un major infantilisme en la societat i, d’aquesta manera, destruir l’essència subversiva de la cultura:

“The seriousness of high art is destroyed in speculation about its efficacy; the seriousness of the lower perishes with the civilizational constraints imposed on the rebellious resistance inherent in it as long as social control was not yet total.” (Adorno, 1975, p. 12).

En una línia semblant, Marcuse (1964 [1954]), en el seu cèlebre *L’home unidimensional*, argumenta que en les societats capitalistes del seu temps l’art ha esdevingut un mer entreteniment, comercialitzat segons el seu valor en tant que mercaderia. Aquest nou tipus d’art, lluny de despertar l’esperit crític, fomenta entre la població un conformisme amb l’ordre social vigent que Marcuse anomena ‘consciència feliç’: “the belief that the real is rational and that the system delivers the goods” (Marcuse, 1964, p. 84).

En fi, Marcuse, Horkheimer i Adorno consideren que la indústria cultural no ha permès el desenvolupament de l’esperit crític que la cultura hauria d’implicar. Ben al contrari, a través de l’estandardització, la mercantilització i la massificació de les formes d’art i de tots els aspectes de la vida, la indústria cultural conduïda pel capitalisme hauria convertit la cultura en un simple anunci publicitari, creant unes mentalitats rígides i homogeneïtzades entre la població.

2.3.2 Crítica a la raó instrumental

Una altra de les aportacions més importants d'Adorno i Horkheimer (2002 [1944]) en el seu llibre *Dialèctica de la Il·lustració* és l'anomenada *crítica a la raó instrumental* que fa referència a una lògica dominant segons la qual els individus se serveixen del món (i de la natura) només amb finalitats utilitàries, sense importar-ne els valors. Es tracta d'una raó que s'interessa només per determinar els mitjans per aconseguir un objectiu i no pas de reflexionar sobre les finalitats i les seves conseqüències.

Adorno i Horkheimer (2002 [1944]) descriuen com la raó es torna irracional en centrar-se únicament amb els instruments. Tots dos autors argumenten que els avenços tècnics i científics de les primeres dècades del segle XX es van posar al servei de la raó instrumental i, encara més important per a aquesta tesi, assenyalen que el predomini de la raó instrumental ha portat una cultura que segueix el model industrial i, en conseqüència, ha dut una constant homogeneïtzació de la cultura fins al punt que "culture today is infecting everything with sameness" (Adorno i Horkheimer, 2002, p. 94). Per a aquests dos autors, la raó instrumental ha penetrat amb tanta profunditat en la cultura que totes les activitats humanes (incloent-hi les artístiques i intel·lectuals) han sucumbit, emprant un terme de Marx, al 'fetitxisme de les mercaderies'. És a dir, en les societats capitalistes l'intercanvi de mercaderies ha esdevingut el principi que regeix totes les esferes socials, des de l'art i les

disciplines acadèmiques fins a la legislació i l'administració dels estats.

2.3.3 La societat de l'espectacle

Un tercer concepte clau per entendre la cultura en les societats capitalistes és el de *societat de l'espectacle*, terme encunyat per Guy Debord, filòsof francès que no va pertànyer a l'Escola de Frankfurt, però que va compartir amb els seus col·legues contemporanis alemanys una mateixa perspectiva crítica marxista i un mateix interès per analitzar el processos d'alineació i explotació de la població dins el sistema capitalista. En el seu llibre, *La societat de l'espectacle* publicat per primera vegada el 1967, Debord (1970) fa una crítica profunda a la societat de consum i al seu món cultural, caracteritzats per la infiltració de l'espectacle a través dels mitjans de comunicació de massa (i en particular dels mitjans visuals com la televisió, el cinema o la fotografia) en àmplies esferes socials. Per a Debord, els mitjans de comunicació de massa dicten l'estructura de la vida diària, determinen les relacions personals i col·lectives, i construeixen els desitjos i els pensaments de l'individu (Taylor i Harris, 2007, p. 108).

En la societat de l'espectacle, la població —isolada i passiva— se'n embadalida davant una pantalla amb històries de llibertat i vides felices (Kaplan, 2012, pp. 470-471). Es tracta d'unes representacions banalitzades i idealitzades de la realitat, produïdes per grans corporacions per a un consum massiu, que alineen l'individu, creant-li una falsa il·lusió de felicitat i, a la vegada,

generant-li la necessitat de consumir. En aquest sentit, per exemple, el culte als famosos —entès com “the spectacular representation of a living human being” (Debord, 1970, par. 60)— promouria la identificació dels individus amb unes imatges i estils de vida superficials que compensarien les mancances de la seva vida real. A més, el capitalisme de la societat de l’espectacle hauria aconseguit transformar moltes de les esferes de la vida en productes per a ser consumits, com per exemple les vacances, en el sentit que una determinada imatge d’oci seria ara venuda en tant que mercaderia per al consum (Taylor i Harris, 2007, p. 121).

2.4 Pedagogia crítica

La Pedagogia crítica —també anomenada sociologia de l’educació— és un altre corrent d’investigació que ha influenciat el plantejament i les anàlisis d’aquesta tesi. Com l’Escola de Frankfurt i d’altres centres de pensament neomarxista, la Pedagogia crítica té molt en compte en els seus estudis el context econòmic i social de l’objecte d’estudi i, a la vegada, té l’afany de transformar la realitat.

La Pedagogia crítica és un enfocament de les ciències socials que, en un sentit ampli, té com a objectiu analitzar i descobrir les maneres com l’educació (principalment en l’àmbit escolar, però també en el camp dels adults) ve determinada per relacions de desigualtat i poder (Apple, Ball i Gandin, 2010).

2.4.1 Ideologia i currículum

Michael W. Apple i d'altres pedagogs crítics (Henry Giroux, Jurjo Torres, Allan Luke) han posat en relleu qüestions rellevants per a la nostra recerca sobre l'epistemologia o la naturalesa del coneixement en l'àmbit educatiu i, en concret, sobre “what counts as official knowledge” (Apple, 1993, p. 233) i “Whose knowledge is it? Who selected it?” (Apple, 1990, p. 7).

En el seu influent llibre de 1979 *Ideology and curriculum*, Apple (1990) argumenta que el currículum no és mai neutral, sinó que existeix una tradició selectiva, és a dir, l'elecció per part d'uns grups socials d'uns determinats coneixements i continguts que es consideren legítims (l'anomenat ‘coneixement oficial’), en detriment d'uns altres. Segons Apple (1990), aquest coneixement oficial —present, per exemple, als llibres de text— serveix per reforçar i naturalitzar l'ordre social i econòmic vigent. Des de la sociologia de l'educació, es considera que aquest coneixement reflecteix la ideologia de les classes dominants (entesa com la visió del món o perspectiva sobre pràctiques, fets i comportaments humans).

En aquest mateix llibre, Apple (1990) relata la forma com les escoles contribueixen a reproduir les ideologies de les elits i, d'aquesta manera, controlar i reforçar el sistema econòmic i social establert. Segons aquest autor, les escoles no farien aquesta funció d'una forma explícita, sinó d'una manera més difusa que anomena *currículum ocult*, un terme encunyat inicialment per Jackson (1968) i que defineix de la següent manera: “the norms and values that are implicitly, but effectively, taught in schools and that are not usually

talked about in teachers' statements of end or goals" (Apple, 1990, p. 84). A través d'aquest currículum ocult, present en les dinàmiques i en els models organitzatius al llarg de tota l'escolarització, es construiria la personalitat dels estudiants i, en gran mesura, es determinaria el seu paper fora de les aules, preparant-los per adaptar-se, viure i treballar dins l'ordre social i econòmic vigent.

Henry Giroux, un altre destacat pedagog crític, també va desenvolupar el concepte de currículum ocult a les escoles, i va reclamar no fer-ne únicament una descripció sinó que, un cop identificat aquest fenomen, cercar vies per transformar el sistema escolar, amb el foment del pensament crític dels estudiants, incorporant les experiències de l'alumnat al currículum i promovent una concepció dels professors com a intel·lectuals (Giroux i Penna, 1979; Giroux, 1988; Aronowitz i Giroux, 1993).

Dins l'àmbit espanyol, destaca l'aportació del professor Jurjo Torres que, en la línia d'Apple i Giroux, va escriure un llibre titulat justament *Currículum oculto* (1991), on relata la falsa neutralitat tant del currículum com de tot el sistema educatiu, incloent-hi els materials didàctics:

“Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e institutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política” (Torres, 1991, p. 14).

2.4.2 Tradició marxista

Aquests plantejaments dels pedagogs crítics Apple, Giroux i Torres estan fortament influenciats per teories d'altres pensadors neomarxistes anteriors. A banda de l'influx de la Teoria crítica de l'Escola de Frankfurt, cal mencionar també la petjada del concepte d'*hegemonia ideològica* que Antonio Gramsci va desenvolupar en les primeres dècades del segle passat per explicar com el domini d'una determinada classe social es perpetua en les societats capitalistes. Gramsci (1971) empra el terme d'*hegemonia* per relatar com un determinat conjunt d'idees (les de les classes socials dominants) s'acaben convertint en idees de sentit comú i acceptades com a normals dins una societat, la qual cosa propicia el manteniment de l'*statu quo*.

D'altra banda, els postulats de la Pedagogia crítica són hereus també de l'extens llegat de l'educador brasiler Paulo Freire, conegut sobretot per la seva obra *Pedagogy of the oppressed* (1970). Aquest llibre va ser escrit per a les classes populars brasileres (pagesos i treballadors analfabets i pobres) que havien estat excloses del procés polític i del desenvolupament cultural del país, però el seu model d'una educació com a alliberament dels individus ha tingut una gran influència en teories i pràctiques educatives d'arreu del planeta.

Un dels conceptes claus del pensament de Freire és el de *consciència crítica* (*conscientização*, en portuguès). Aquest terme fa referència a una comprensió del món que permeti descobrir les contradiccions polítiques i socials existents i, a la vegada, lluitar contra els elements que oprimeixen l'individu. Davant una educació

oficial basada sovint en diferents formes d'adoctrinament i promoció dels valors dominants, Freire proposa una educació que trenqui la 'cultura del silenci' amb uns aprenents actius i implicats, amb un ensenyament basat en un diàleg entre iguals, i on s'encoratja els estudiants a actuar per transformar la realitat. Per a Freire, doncs, l'educació no és només un acte pedagògic, sinó també un acte de poder polític i cultural per als aprenents i les seves comunitats.

Finalment, la concepció de l'escola com a reproductora de l'ordre social i cultural establert exposada per Apple i Torres s'associa amb l'obra ja clàssica *Reproduction in Education, Society, and Culture* de Pierre Bourdieu i Jean Claude Passeron (1977). Aquests dos autors elaboren una teoria sobre el funcionament del sistema escolar per explicar de quina manera ajuda al manteniment de la societat capitalista, al seu mode de producció i a la seva estratificació social.

Bourdieu i Passeron (1977) encunyen el terme de *violència simbòlica* per descriure els mecanismes d'imposició i inculcació emprats en els sistemes escolars per legitimar un conjunt específic de normes, continguts i valors que són arbitraris. En aquest context, els materials didàctics escolars, per exemple, serveixen per a la selecció i transmissió dels coneixements i veritats que coincideixen amb els interessos de les classes dirigents (Torres, 1991, p. 98).

Evidentment, com mencionen els mateixos pedagogs crítics, la realitat als centres educatius és molt complexa i no es pot explicar sols amb la tesi segons la qual els currículums i pràctiques educatives (incloent-hi els llibres de text) serveixen a les ideologies

i els interessos de les classes dominants, i vindrien imposats per aquestes elits d'una forma immediata i coercitiva a la resta de grups socials (Apple, 1993). De fet, tal com relata un altre pedagog crític destacat, Allan Luke, cal tenir present que els processos d'incorporació cultural són dinàmics, i reflecteixen a la vegada les continuïtats i les contradiccions de la cultura dominant, a més d'una contínua reconstrucció i legitimació de la plausibilitat d'aquest sistema cultural de les classes dirigents (Luke, 1988, p. 24). També s'ha de tenir present la tradició de pràctiques contrahegemòniques que realitzen els professors i mestres més conscienciats, o el fet que molts estudiants aporten al seu procés d'escolarització tot el seu propi bagatge cultural, determinat per factors com les seves classe social, religió, gènere, raça, etc. En aquest sentit, és interessant destacar per exemple el llibre *Democratic schools* (Apple i Beane, 1995), que recull experiències reals de pràctiques contrahegemòniques en escoles públiques de diverses parts dels Estats Units.

Tanmateix, al llarg de la història, totes les societats s'han caracteritzat per tenir unes classes dirigents que malden per controlar, legitimar i reproduir l'ordre social i econòmic vigent, a través, per exemple, de l'educació, però també amb la religió, l'organització familiar, jurídica i política, amb la informació, les manifestacions culturals, etc. En aquest punt, tal com han assenyalat diferents autors neomarxistes, és rellevant constatar que les classes dominants no aconsegueixen el suport a les seves idees imposant-les als grups subordinats, sinó que ho fan aproximant-se, remodelant i apoderant-se de la cultura de les classes subalternes i,

d'aquesta manera, s'apoderen també de la gent, de les seves consciències i experiències, les quals passen a definir-se segons els valors i les ideologies dels grups dominats de la societat (Bennet, 1986; citat per Apple i Christian Smith, 1991, p. 10). Amb aquest procés de formació d'una cultura dominant, es dóna la circumstància que tot sovint les classes subordinades, sense ser-ne conscients, reproduïxen les pràctiques i les ideologies promogudes per les elits econòmiques i polítiques.

2.4.3 Materials escolars

Especialment rellevant per a aquesta tesi són els treballs de la Pedagogia crítica sobre materials didàctics i, en particular, sobre llibres de text escolars. Michael W. Apple, en un altre dels seus treballs més citats, elaborat juntament amb Linda K. Christian-Smith, *The politics of textbooks* (1991), aplica aquests conceptes crítics a la naturalesa dels manuals escolars. Un cop acceptada la fal·làcia d'una eventual neutralitat del currículum, aquests dos autors argumenten que els manuals no han de ser vistos com a mers transmissors de dades, sinó que són el resultat de conflictes i compromisos polítics, econòmics i culturals, i la seva naturalesa ve conformada per limitacions polítiques i econòmiques dels mercats, els recursos i el poder.

Segons Apple i Christian-Smith (1991), els llibres de text no presenten totes les realitats o el conjunt de coneixements possibles, sinó que necessàriament en recullen una selecció:

“They signify —through their content *and* form— particular constructions of reality, particular ways of selecting and organizing that vast universe of possible knowledge. They embody what Raymond Williams called the *selective tradition* —someone’s selection, someone’s vision of legitimate knowledge and culture, one that in the process of enfranchising one group’s cultural capital disfranchises another’s” (Apple i Christian-Smith, 1991, pp. 3-4)

En aquest sentit, doncs, es pot considerar els llibres de text en tant que artefactes culturals i alhora com a productes polítics. Aquesta tradició selectiva que explica Williams (1961) configura, en gran mesura, allò que en una societat es considera veritat i legítim. D’aquesta manera, els llibres de text esdevenen un punt de referència principal per establir què és el coneixement, la cultura, les creences i la moralitat d’una societat (Apple i Christian Smith, 1991).

Que les classes dirigents tenen una gran influència en el contingut i la forma dels llibres de text ho demostra, per exemple, el fet que tot sovint, quan entra un nou govern, una de les seves primeres mesures en l’àmbit educatiu és canviar els llibres de text recomanats per a l’ensenyament obligatori. En l’àmbit de les segones llengües per a adults, tot i ser en general una educació no reglada, també es pot constatar la influència de les esferes polítiques en els materials didàctics a través de les recomanacions d’institucions com el Consell d’Europa (vegeu el capítol 3) i, en el cas del català, de documents oficials de la Generalitat de Catalunya (vegeu el capítol 4).

A banda de factors polítics i culturals, la naturalesa dels llibres de text (i, en general, dels materials didàctics) també ve determinada,

en part, per qüestions comercials. Els editors publiquen materials didàctics amb l'objectiu d'obtenir beneficis econòmics, tal com relata Apple (1991) per al cas dels manuals escolars, els quals considera també com a mercaderies. Apple (1991) constata que, a diferència de molts altres tipus de publicacions, els editors de manuals per a l'escola no adrecen el seu producte a l'usuari real (l'estudiant) sinó que pensen sobretot en els mestres (que és qui sovint decideix quins són els llibres que s'usaran).

L'estudi de De Castell i Luke (1989) de llibres de text escolars coincideix en gran part amb les anàlisis d'Apple sobre aquesta qüestió, detectant a més una tendència a l'estandardització dels currículums i manuals. Aquesta tendència, segons De Castell i Luke (1989), robaria la iniciativa al professorat i l'alumnat i esmorteiria el seu pensament crític. D'aquesta manera, els mestres es convertirien en tècnics i els alumnes en simples receptors passius. Com ha assenyalat encertadament Worthman (1997, p. 257), aquesta nova concepció dels alumnes i els professors s'assemblaria molt a la visió dels oients com a simples consumidors de la música moderna descrita per Adorno (1978 [1938]) cinquanta anys abans, en el sentit que tant les cançons modernes com els llibres de text només requeririen un mer reconeixement i no pas un esforç intel·lectual o un raonament.

Partint d'aquesta concepció dels materials didàctics com a artefactes culturals, polítics i mercantils, nombrosos estudiosos en les darreres dècades han examinat des d'una perspectiva crítica els llibres de text escolars, i en especial els de ciències socials. La principal tendència d'aquestes aproximacions ha estat la juxtaposició de les

versions oficials que apareixen als llibres de texts sobre la realitat social, les relacions polítiques o la història amb visions revisionistes i alternatives sobre diversos aspectes socials, econòmics, històrics i culturals (Luke, 1988). Aquest tipus d'anàlisi, en general, tendeix a destacar el fet que els materials didàctics transmeten una ideologia determinada que, a la vegada, està connectada amb interessos dels grups socials dominants.

Dins l'àmbit espanyol, destaquen principalment els treballs crítics de Jurjo Torres sobre manuals escolars. Segons aquest pedagog crític, els llibres de text —i el sistema escolar en general— ajuden a la producció i reproducció de discursos discriminatoris, a través d'una sèrie d'estratègies que seria necessari deixar de banda, com per exemple, la segregació, l'exclusió, la tergiversació, el psicologisme, el paternalisme o l'infantilisme, entre d'altres (Torres, 2008).

2.5 Estudis crítics sobre llibres de text de llengües estrangeres

Aquest repàs d'estudis crítics de materials didàctics d'una llengua estrangera es centra en l'anàlisi del llibre de text, ja que és el material didàctic que ha despertat més l'interès d'aquest tipus d'investigacions. No en va, el llibre de text ha estat durant dècades i segueix sent avui dia el principal material didàctic en el procés d'ensenyament i aprenentatge d'una llengua.

Aquest camp d'estudi s'inicia als anys setanta del segle passat i ha anat creixent i ampliant les seves àrees d'interès en les darreres dècades. En general, els estudis crítics sobre materials didàctics de llengües estrangeres s'han centrat sobretot en l'anàlisi del contingut i, en particular, en qüestions com el gènere o el sexisme, la classe social o la perspectiva socioeconòmica, la identitat, la raça i l'ètnia. Aquestes qüestions serveixen per posar en relleu relacions de poder i desigualtat que es representen als llibres i s'estudien junt amb conceptes com els de currículum ocult, prejudicis i estereotips, inclusió i exclusió, creences sobre el que és normal i correcte, idealització, transmissió d'uns determinats valors, representació positiva d'uns mateixos i negativa dels altres, etc.

Elaborar una recopilació exhaustiva de tots aquests treballs crítics —les seves teories, metodologies, conclusions— sobrepassa l'objectiu d'aquest apartat. En lloc d'això, resumirem les principals àrees d'interès i alguns dels treballs més rellevants per a la nostra recerca en aquest camp, a fi i efecte de situar la nostra aportació dins el conjunt d'estudis que en l'àmbit internacional han examinat d'una manera crítica els llibres de text d'una segona llengua.

2.5.1 Gènere i sexisme

En un primer moment, molts dels estudis crítics es van centrar en les discriminacions de gènere o el sexisme que apareixen als manuals de llengües estrangeres de les dècades dels setanta o dels vuitanta del segle passat (Hartman i Judd, 1978; Porreca, 1984; Rifkin, 1998; entre molts d'altres). Porreca (1984), per exemple, en

la seva anàlisi de 15 llibres de text d'anglès com a llengua estrangera dels Estats Units va constatar una menor presència de personatges femenins que de masculins, com també una discriminació de gènere en els oficis dels personatges:

“For each working woman appearing in the text, there are six male workers. For every woman worker shown in an illustration, five more illustrations depict men at their jobs. Occupations for women are often restricted to the traditional service and entertainment jobs, such as waitress, nurse, secretary, and actress, occasionally including a token professional job such as teacher or doctor” (p. 719)

A partir de la dècada dels noranta, com expliquen Shardakova i Pavlenko (2004), moltes d'aquestes representacions sexistes van anar desapareixent, tot i que alguns estudiosos encara n'han detectat en determinats manuals de llengües estrangeres (Amini i Birjandi, 2012). En el cas dels llibres de text globals d'anglès com a llengua estrangera, Gray (2010, p. 109) parla fins i tot de la feminització del contingut, en el sentit que els personatges femenins solen ser independents, amb iniciativa i èxit professionals, mentre que els personatges masculins apareixen sovint implicats en les feines de la llar, cuidant la canalla i amb menys aspiracions laborals que la seva parella.

2.5.2 Perspectiva socioeconòmica

Un aspecte especialment rellevant per a la nostra recerca, analitzat per diversos investigadors crítics, són les construccions socioeconòmiques del món que apareixen als manuals de llengües estrangeres, que tot sovint no s'adeqüen a la realitat de l'alumnat.

Aquest fenomen va ser investigat primerament per Auerbach i Burgess el 1985, encara que trobem repetit aquest divorci entre les representacions dels manuals i la realitat de l'alumnat al llarg de les últimes tres dècades.

Auerbach i Burgess (1985) van analitzar el currículum ocult en manuals d'anglès d'acollida adreçats a immigrants dels Estats Units, a través de l'estudi de les situacions relacionades amb l'habitatge, la sanitat i la feina. Les dues autores van denunciar que els manuals no tenen en compte la situació socioeconòmica dels nousvinguts ja que només reflecteixen els valors, la cultura i l'estatus econòmic de la classe mitjana:

“A [...] serious limitation of many texts results from not taking into account the socioeconomic conditions of newcomers' lives. Middle class values, culture, and financial status are often reflected in lesson content; for example, a dialogue describing a student spending his one day off work playing golf fails to acknowledge that golf is a culture- and class-specific sport” (pp. 478-479)

A més, segons aquests dues autores, els textos preparen l'alumnat per a rols socials subordinats i reforcen les relacions jeràrquiques a través de l'exclusió de conceptes com el conflicte i del desenvolupament d'habilitats per al pensament crític.

D'una forma similar, en la seva anàlisi crítica de llibres de text d'anglès com a llengua estrangera als Estats Units (EUA), Grady (1997) argumenta que el tractament del contingut socioeconòmic que hi apareix és trivial i molt allunyat de les realitats dels destinataris: la població immigrant. Segons Grady, la presentació i les propostes dels llibres podrien contribuir a perpetuar una organització econòmica, política i social injusta:

“Maintaining the status quo of great inequity and limited possibilities for language minorities was not the likely goal of the authors of this language series, but it most certainly supports that end in any classroom where the teacher and students use the series as it was apparently designed to be used” (p. 10)

Per la seva banda, Dendrinós (1992) detecta en llibres de text internacionals d'anglès com a llengua estrangera una representació exagerada d'homes blancs, més joves de 40 anys i de classe mitjana o alta. A més, segons l'autora, els manuals tendeixen a presentar un món ideal semblant al dels anuncis publicitaris. Phillipson (1992) va encara més enllà i veu els manuals d'anglès per a estrangers adreçats a un mercat global com a empreses de promoció del món occidental (i, especialment, britànic) amb una agenda econòmica i política molt ben definida.

Risager (1991) examina llibres de text d'anglès com a llengua estrangera als països escandinaus, tot i que les seves conclusions es podrien estendre als llibres de llengües estrangeres de tota l'Europa occidental (Cortazzi i Jin, 1999). Segons Risager (1991), els personatges dels manuals són en general de classe mitjana, joves, individus isolats (més que no pas membres d'una família) que tot sovint fan de turistes o visitants en centres urbans. Participen en interaccions lingüístiques trivials relacionades majoritàriament amb el consum i l'oci. A més, els personatges dels llibres de text en comptades ocasions expressen sentiments o opinions i mai no es troben davant de problemes socials, morals o filosòfics. Bona part de la informació cultural que apareix és superficial i no hi ha cap tipus d'invitació a l'anàlisi crítica.

Uns anys més tard, Cook (2003) no va detectar cap canvi substancial en el seu estudi sobre manuals per a adults d'anglès, francès i italià com a llengües estrangeres de la dècada dels noranta. L'autor denuncia un infantilisme i una idealització dels temes i situacions que apareixen als manuals. Cook (2003) apunta que els llibres de text objecte d'estudi semblen adreçats només a gent jove sense cap tipus de preocupació, ni cap pla de futur, llevat de la festa que els espera l'endemà (p. 277). En aquest treball, Cook també proposa que els materials tractin els estudiants com a persones adultes i, a més, reflecteixin les situacions, els rols i la llengua dels aprenents, i no només els dels parlants nadius.

En el seu estudi sobre manuals de francès com a segona llengua als Estats Units, Kinginger (2004) denuncia que l'audiència implícita de la majoria d'aquests materials són membres de la classe mitjana, la qual cosa resulta discriminatòria per a l'alumnat de classe treballadora. Aquesta autora també apunta que el retrat bucòlic del món que apareix als manuals impedeix a l'alumnat desenvolupar els recursos lingüístics necessaris per resoldre interaccions reals que poden ser força més complicades.

2.5.3 Identitat

També des d'una perspectiva crítica, desenvolupant les eines de l'Anàlisi crítica del discurs, Shardakova i Pavlenko (2004) analitzen les identitats dels aprenents nord-americans imaginaris i dels suposats interlocutors russos que apareixen als manuals de rus com a segona llengua dels EUA. A banda de denunciar una simplificació

exagerada de la realitat i de les identitats als llibres de text, les autores alerten sobre la perillositat dels estereotips que contenen els manuals. Per exemple, en citen un en què els russos se sentirien fascinats per la superioritat tecnològica dels nord-americans i per la suposada igualtat social i de gènere que hi hauria als EUA. En aquest sentit, les autores demostren que, en certes ocasions, es retrata la superioritat del visitant nord-americà i de la cultura nord-americana envers els russos i la seva cultura. En comptes de presentar un món idealitzat, Shardakova i Pavlenko (2004) proposen que els autors facin aparèixer als manuals també casos de malentesos culturals ja que serien molt beneficiosos per a un alumnat que ha d'aprendre a negociar significats en ambients de vegades indiferents o, fins i tot, hostils.

2.5.4 Representacions culturals

La dimensió cultural dels llibres de text de llengües estrangeres ha estat un altre dels grans àmbits de recerca en les darreres dècades (Alptekin, 1993; Cortazzi i Jin, 1999; Ruiz San Emeterio, 2004; Batteman i Mattos, 2006; entre molts d'altres). Majoritàriament, però, no s'ha fet des d'una perspectiva crítica, en el sentit que les anàlisis no s'han focalitzat en les circumstàncies o implicacions de caire social, econòmic, polític o històric dels llibres de text. En general, aquest tipus de treballs han estat fortament influenciats pel concepte de *competència intercultural* de Byram (1997), el qual proposa una interacció entre cultures, és a dir, no només contemplar

la cultura objecte d'estudi sinó també tenir en consideració la cultura dels aprenents i les d'altres països.

Dins dels estudis sobre representacions culturals que prenen una posició explícitament crítica, cal destacar el treball de Basabe (2006) sobre llibres de text d'anglès a l'Argentina. Servint-se de les eines de l'Anàlisi crítica del discurs, aquest autor descobreix que els llibres presenten una determinada cultura dels països anglosaxons com si fos universal i, a la vegada, com a model a imitar. Malgrat una certa voluntat de reflectir la diversitat cultural, a parer de Basabe (2006), els llibres semblen projectar una mena d'utopia angloamericana, sense proposar una recepció crítica de la cultura de la llengua que s'estudia.

Un altre treball que en la seva anàlisi pren una posició crítica és el de Ramirez i Hall (1990) sobre les representacions culturals en els llibres de text d'espanyol com a llengua estrangera als Estats Units. Aquests dos autors detecten, per exemple, l'absència de referències a qüestions com la pobresa, la malnutrició o els conflictes polítics, i la poca representació dels grups hispans que viuen als Estats Units, a més d'una escassa aparició de la immensa majoria de països de llengua espanyola.

2.5.5 Raça i ètnia

Les diferències culturals i la seva presència (o absència) als llibres de text han estat tractades per diferents investigadors amb els conceptes de raça o ètnia. Un estudi de Herman (2007) sobre llibres de text d'espanyol als Estats Units, per exemple, va descobrir que els

parlants d'espanyol solien ser representats com a persones blanques de classes mitjanes.

Relacionada amb els conceptes de raça i ètnia, és molt interessant la teoria proposada per Van Dijk (2000) sobre 'nosaltres' envers 'els altres', en el marc de l'Anàlisi crítica del discurs. Segons aquest autor, en molts discursos es fa una representació positiva del grup propi (amb un 'nosaltres' inclusiu d'autor i lector potencial) i una representació negativa dels altres grups (formulada amb un 'els altres' o 'ells'). Gulliver (2010), per exemple, emprà aquesta teoria crítica en un treball sobre manuals d'anglès per a nouvinguts al Canadà per demostrar que les històries d'immigrants que hi apareixen solen presentar el Canadà com a una terra redemptora per als nouvinguts. Aquestes històries, tal com descobreix Gulliver (2010), solen seguir unes estructures narratives semblants: en arribar al Canadà hi ha un període de privacions econòmiques, exclusió social i lluita personal, després del qual l'immigrant aconsegueix triomfar econòmicament. L'èxit és atribuït al seu bon caràcter o al fet d'haver treballat de valent. Amb aquestes històries, a parer de Gulliver (2010), els llibres de text no retraten les experiències reals dels nouvinguts sinó que són un exercici de legitimació de l'estat del Canadà i de les seves polítiques migratòries.

En aquesta mateixa línia d'investigació, cal mencionar tres altres treballs que utilitzen l'oposició 'nosaltres' - 'els altres' per analitzar des d'una perspectiva crítica un objecte d'estudi molt proper al del nostre context, encara que diferent: els manuals de ciències socials de secundària emprats a l'estat espanyol. El primer és el treball

d'Atienza i Van Dijk (2010) sobre llibres de text de ciències socials utilitzats a l'ESO a Catalunya i Madrid. Aquests dos autors demostren que en aquests manuals apareix un prejudici ideològic sistemàtic a favor d'*endogrups* espanyols i europeus enfront a immigrants i altres *exogrups* no europeus (p. 67). Per exemple, la ciutat, el país o el continent d'on sorgeixen els llibres apareixen des d'una perspectiva positiva, mentre que les representacions dels *altres* solen ser negatives (Atienza i Van Dijk, 2010). El segon és un treball en què Atienza (2011) estudia la construcció d'identitats col·lectives als manuals de ciències socials de la Comunitat Autònoma de Madrid, a través de l'anàlisi de les estratègies discursives que s'utilitzen. Segons conclou Atienza (2011), la identitat social de l'*endogrup* es construeix gràcies principalment a estratègies de singularització i d'autoimatge positiva; en canvi, la construcció de la identitat social de l'*exogrup* (immigrants) es basa en una estratègia de perpetuació de l'estereotip i del prejudici (p. 341).

El tercer treball és la tesi doctoral de Shinabe (2013), dirigida per Van Dijk, on fa un estudi comparatiu de llibres de text de secundària de ciències socials emprats a l'estat espanyol i al Japó. Shinabe (2013) descobreix unes grans semblances en la manera de representar Europa i Àsia als llibres d'ambdós països: en general, Europa es descriu en termes positius i Àsia en termes més aviat negatius. D'altra banda, aquesta tesi també assenyala que als llibres es construeix una representació positiva del propi grup (els espanyols o els japonesos), connectant-lo amb els grups més ben considerats (d'Europa o d'altres països occidentals) i mostrant un

distanciament respecte als grups representants negativament (de països d'Àsia i d'altres països considerats pobres).

2.5.6 Recepció dels materials

Els estudis mencionats adés formen part d'una bibliografia molt més àmplia d'aproximacions crítiques al contingut dels llibres de text de llengües estrangeres. En canvi, són menys freqüents els estudis crítics que s'han centrat en la recepció per part d'estudiants o docents d'aquests materials didàctics de llengües estrangeres.

Sovint s'ha argumentat que els llibres de text tenen una gran influència en la manera com els aprenents perceben la realitat de la llengua que estudien, ja que sigui perquè és el primer contacte que tenen amb aquesta cultura estrangera o perquè els llibres ocupen un paper central en les aules. Curiosament, però, dos dels treballs més coneguts fets des d'una perspectiva crítica sobre la recepció dels materials per part de l'alumnat han descobert una certa resistència o rebuig als valors i representacions de la realitat que hi apareixen.

El primer és un estudi del pedagog crític Canagarajah (1993b) on relata la manera com l'alumnat tamil de Sri Lanka es rebel·la contra els valors occidentals que apareixen en els seus llibres de text d'anglès com a llengua estrangera, produïts als Estats Units. A través d'anotacions i dibuixos subversius als marges de les pàgines dels manuals, l'alumnat tamil mostra la seva disconformitat envers unes representacions molt allunyades de la seva realitat en una comunitat rural de Sri Lanka, que incideixen en pràctiques de consumisme, mobilitat social o mercantilisme, que els són alienes.

Canagarajah (1993b) conclou que els manuals de llengües estrangeres haurien d'incloure discursos rellevants per a les vides de l'alumnat i la seva situació política.

L'altre és un estudi més recent de Taylor-Mendes (2009) sobre quines són les percepcions de l'alumnat sobre les imatges que apareixien en llibres de text d'anglès com a llengua estrangera emprats al Brasil. A través d'entrevistes, l'autora va descobrir un esperit crític molt elevat entre els estudiants, que en general van detectar prejudicis de caire racial a les imatges: d'una banda, els Estats Units eren representats com la terra d'una elit blanca i, d'altra banda, els negres es presentaven associats amb la pobresa mentre que els grups blancs representaven la riquesa i el poder.

Per la seva banda, John Gray ha inclòs les percepcions del professorat en diversos dels seus estudis crítics sobre llibres globals d'anglès com a llengua estrangera. En dos dels treballs, ha recollit i analitzat els comentaris de professors d'anglès de l'àrea de Barcelona sobre el contingut cultural d'aquest tipus de materials didàctics. En el primer estudi, Gray (2000) va descobrir com alguns dels professors modificaven o censuraven parts del contingut que no consideraven adequades per a l'alumnat (per ser poc rellevants o difícils, o per incloure actituds sexistes, representacions estereotipades, etc.). En l'altre treball amb professors d'anglès a Catalunya com a informants, Gray (2010a) va concloure que el professorat en general considerava el contingut dels llibres problemàtic en tres aspectes: a) aparició de certs estereotips nacionals o de gènere; b) irrellevància de determinat contingut per al seu context específic; i c) "the uncritical celebration of 'dominant

culture' in wich individualism, wealth and celebrity are central" (p. 172).

En canvi, en un altre treball posterior, on associa la gran presència de personatges famosos als llibres de text amb la promoció del neoliberalisme, Gray (2012) detecta una actitud poc crítica i més aviat indiferent del professorat envers aquesta qüestió. Un dels professors entrevistats per Gray fins i tot comenta que està content de poder fer servir "anything legal" (p. 106) si serveix per motivar els estudiants.

2.6. Neoliberalisme i lingüística aplicada

El plantejament i les propostes d'anàlisi del contingut del corpus d'aquesta tesi s'emmarquen també en un corrent de la lingüística aplicada incipient en els darrers anys, sobretot arran de l'esclat de la crisi econòmica el 2008. Són diversos els autors que proposen una reorientació de la interdisciplinarietat característica de la lingüística aplicada vers un enfocament d'inspiració marxista que se centri en les bases materials i econòmiques de l'activitat humana i la vida social a l'hora d'estudiar aspectes relacionats amb la llengua.

Els professors David Block, John Gray i Marine Hollbrow (2012) exposen aquest nou enfocament en el capítol introductori del seu volum *Neoliberalism and Applied linguistics*. Aquests tres autors argumenten la necessitat de centrar l'atenció dels estudis de la

lingüística aplicada en un context econòmic, social i polític més ampli, que defineixen amb el terme de neoliberalisme. En la seva opinió, és especialment rellevant emmarcar els estudis de lingüística aplicada dins el neoliberalisme ja que, com va explicar Bourdieu, s'ha convertit “in a system of beliefs and values, an ethos and a moral view of the world, in short, *an economic common sense*” (Bourdieu 2005, p. 10; cursiva en l'original; citat per Block et al., 2012, p. 5) o, en paraules de David Harvey: “it has become incorporated into the common-sense way many of us interpret, live in and understand the World” (Harvey, 2005, p. 5; citat per Holborow, 2012a, p. 42).

Tal com assenyalen aquests tres autors crítics, els enfocaments interdisciplinaris en lingüística aplicada dels darrers anys han compartit, en general, una mancança important: l'anàlisi de la política econòmica i, especialment, una crítica detallada del neoliberalisme en tant que ideologia conductora de les pràctiques econòmiques de governs i organitzacions internacionals en els temps actuals (Block et al., 2012, p. 1).

En efecte, aquests últims anys —immersos en l'era de la globalització amb un sistema econòmic neoliberal— els estudis de lingüística aplicada interdisciplinaris han emfasitzat conceptes postmoderns com multiculturalisme, ètnia o identitat, però han deixat de banda en les seves anàlisis i discussions qüestions relacionades amb el sistema econòmic, com per exemple la classe social. David Block (2012), en un capítol d'aquest mateix llibre dedicat a la classe social i la globalització, descriu aquest fenomen amb aquestes paraules:

“during the neoliberal era – from the late 1970s to the present – there has been a remarkable increase in debates and discussions around multiculturalism and identity politics. These have occurred both inside academia (including in applied linguistics) and outside and they have been framed in terms of gender, race, ethnicity, nationality and sexuality, while celebrating difference and diversity. Meanwhile, class has disappeared off the radar or has been invoked only to make clear its irrelevance in the new global village.” (p. 73)

En aquests darrers anys, Block (2012, 2014 i 2015) ha reivindicat el concepte classe social com a una eina crucial per a l’anàlisi de fenòmens socials. Aquest autor en proposa una definició rellevant per al nostre estudi, a partir de treballs del segle XIX de Marx, Engels o Weber i de diversos autors que van tractar aquesta qüestió al llarg del segle passat, especialment Pierre Bourdieu. Per a Block, la classe social ha esdevingut un concepte complex que no es pot definir com s’havia fet tradicionalment des del marxisme només a partir dels ingressos, la feina i el nivell d’educació. A la taula 2, elaborada per Block a partir de diferents treballs seus (Block, 2012, 2014), recollim una llista de les principals dimensions de la classe social, com també una breu explicació de cadascuna d’aquestes dimensions, que ens serveixen de base teòrica per a la interpretació del contingut del corpus d’estudi d’aquesta tesi:

Taula 2. Dimensions claus de la classe social (Block, 2015, p. 3)

Dimension	Gloss
Property	Material possessions, such as land, housing, electronic devices, clothing, books, art, etc.
Wealth	Disposable income and patrimony

	(e.g., what owned property is worth in financial terms).
Occupation	The kind of work done: information-based or manual, specialized or unskilled, etc.
Place of residence	The type of neighbourhood one lives in (poor, working class, middle class, gated community, an area in the process of gentrification) or the type of dwelling (individual house, flat, caravan).
Education	The level of schooling attained and the acquired cultural capital one has at any point in time.
Social networking	Middle-class people tend to socialize with middle-class people, working-class people with working-class people, etc.
Consumption patterns	Shopping at a supermarket that is “cost-cutting” or one that sells “healthy,” organic products. Buying particular goods and brands.
Symbolic behavior	Including body movement, clothes worn, how one speaks, how one eats, pastimes engaged in, etc.
Spatial relations	The conditions in which one lives: dwelling size, bedroom size, proximity to others across day-to-day activities, etc.
Mobility	The means, disposition, time, and knowledge necessary for travel.
Life chances	Quality of life in terms of personal comfort, access to preventive medicine, life expectancy, etc.

Per explicar la marginalització de la classe social (i, en general, de la base econòmica) en els estudis de lingüística aplicada, a la

vegada que es feia una gran èmfasi en qüestions com el gènere, la sexualitat, l'ètnia, o la raça, Block (2012 i 2014) recull una reflexió de Michael Halliday on s'argumenta que aquests darrers conceptes són molt fàcilment assimilables per l'ordre social vigent a diferència per exemple del de classe social que podria representar un desafiament al sistema econòmic imperant:

“It is acceptable to show up sexism – as it is to show up racism – because to eliminate sexual and racial bias would pose no threat to the existing social order: capitalist society could thrive perfectly well without sexual discrimination and without racial discrimination. But it is not acceptable to show up classism, especially by objective linguistics analysis [...] because capitalist society could not exist without discrimination between classes. Such work could, ultimately, threaten the order of society.” (Halliday, 1990, p. 17)

En una línia semblant, W.B. Michaels (2006), professor d'anglès a la Universitat de Chicago, en el seu llibre *The trouble with diversity*, sosté que la celebració entusiasta de les diversitats racials o ètniques en la societat nord-americana emmascara la diferència més determinant: la desigualtat econòmica entre rics i pobres. Segons aquest autor, la devoció pel multiculturalisme, per exemple, hauria creat una falsa visió de justícia social que desatén les diferències socials realment importants, com les de classe i riquesa.

Block, Gray i Holborow són amb tota probabilitat els autors que més clarament han centrat els seus darrers estudis de lingüística aplicada en el sistema econòmic dominant, definint-lo com a neoliberalisme.

En aquests últims anys, però, cada vegada són més els autors en l'àmbit internacional que s'han interessat per investigar qüestions

de lingüística aplicada en relació amb el neoliberalisme. Un dels exemples més recents és el monogràfic de la revista *L2 Journal* de 2015 de la Universitat de Califòrnia Berkeley amb el títol de *Critical perspectives on neoliberalism in second / foreign language education*. En la introducció a aquest número especial, Berstein et al. (2015), expliquen que el seu interès pel neoliberalisme respon al fet que han estat testimonis de canvis substancials en les maneres com s'ensenyen les llengües, en el paper de professorat i alumnat, en els objectius de l'educació, i també en la forma com ara s'entén la investigació i el coneixement en aquest àmbit: “We came to realize how much neoliberal discourse —the discourse of the marketplace— has seeped into these various practices as well as how much it has influenced our own constructions of ourselves, of our learners, and of knowledge itself” (p. 4).

D'altra banda, també hi ha d'altres autors que s'han interessat a relacionar des d'una perspectiva crítica (no necessàriament neomarxista) aspectes lingüístics amb el context econòmic dels nostres temps. Tot sovint aquests autors, en comptes de neoliberalisme, empen conceptes similars, com ara capitalisme tardà, nou capitalisme, capitalisme flexible, postmodernisme o, fins i tot, globalització, entesa com l'expansió del capitalisme a escala planetària. De tots aquests treballs que proposen una relació directa entre l'objecte d'estudi de la lingüística aplicada i el nou context econòmic, polític i social, hi ha dues línies d'investigació especialment rellevants per a aquesta tesi, que es detallen a continuació: les *transformacions del llenguatge* i el *neoliberalisme en llibres de text* de llengües estrangeres.

2.6.1 Llenguatge en l'era neoliberal

Una de les característiques del neoliberalisme és sotmetre tots els aspectes de la vida social a la lògica d'una economia de lliure mercat (Holborow, 2012a). Això també succeeix, és clar, amb la llengua, que a més ha passat a ocupar un paper central en uns temps on la comunicació és un dels aspectes fonamentals per a la nova economia del coneixement (Heller, 2010, p. 104).

Els processos de reestructuració productiva, expansió global del capitalisme, i flexibilització i mobilitat laborals han comportat unes importants transformacions en les llengües que han estat examinades des de diferents perspectives.³

En primer lloc, trobem l'anomenada mercantilització de les llengües, que han deixat de ser concebudes en termes nacionals o d'identitat per convertir-se en mercaderies, valorades per la seva rendibilitat en el mercat laboral (Block, 2008). Monica Heller (2002 i 2003) estudia aquest canvi de paradigma a partir del context quebequès i canadenc. Segons Heller (2002), les pràctiques bilingües actuals al Canadà en els teixits associatiu, educatiu o laboral representen un canvi important pel que fa la visió de la llengua: “from an ideology of authentic nationhood to an ideology of commodification” (p. 47). Aquesta nova concepció de les llengües tindrà unes conseqüències evidents també en la manera

³ Per comprendre els processos de transformació social de les darreres dècades, un dels pares de l'Anàlisi crítica del discurs, Norman Fairclough (1992), per exemple, no centra els seus estudis tant en les nocions de llengua o llenguatge sinó en un concepte més ampli com el de discurs.

com s'ensenyen avui dia els idiomes estrangers, amb un gran èmfasi en un ús homogeni de les llengües a fi i efecte que siguin efectives de cara a una comunicació de caire mercantil i d'àmbit global (Block, 2002 i 2008; Cameron, 2002), tal com expliquem amb més detall a l'apartat 3.5.

En segon lloc, hi ha la colonització per part del llenguatge (o discurs) empresarial i publicitari de diverses esferes socials (centres educatius i sanitaris, vida quotidiana) que fins fa ben pocs anys eren relativament independents dels usos lingüístics propis del mercat (Fairclough, 1995). En aquest sentit, Holborow (2007 i 2012a) examina com determinats termes neoliberals (*client, emprenedor, comercialització, competitivitat, visibilitat en el mercat, marca, capital humà, desregulació, etc.*) s'han incorporat al llenguatge de moltes esferes socials no vinculades adés a l'economia, com per exemple l'àmbit universitari.

Relacionada amb aquesta colonització mercantil del llenguatge, també s'ha assenyalat l'hegemonia de la retòrica neoliberal i la representació naturalitzada del nou ordre econòmic global en el llenguatge. Bourdieu i Wacquant (2001) descriuen fins i tot l'aparició d'una nova vulgata planetària:

“Its vocabulary, which seems to have sprung out of nowhere, is now on everyone's lips: globalization and flexibility, governance and employability, underclass and exclusion, new economy and zero tolerance, communitarianism and multiculturalism, not to mention their so-called postmodern cousins, minority, ethnicity, identity, fragmentation, and so on. The diffusion of this new planetary vulgata – from which the terms capitalism, class, exploitation, domination and inequality are conspicuous by their absence, having been peremptorily dismissed under the pretext

that they are obsolete and non-pertinent – is the result of a new type of imperialism.” (p. 2)

Per a Bourdieu i Wacquant (2001), aquest nou imperialisme que ha propiciat el domini d'un nou tipus de llenguatge implica també una violència simbòlica a través d'una comunicació que presenta com a universals una sèrie de particularitats fruit d'una experiència històrica concreta.

D'altra banda, una altra transformació del llenguatge dins el nou capitalisme podria ser descrita amb el concepte de '*tecnologització del discurs*', encunyat per Fairclough (1992). Fa referència a l'afany per dissenyar el discurs (o el llenguatge) perquè sigui implementat d'una forma controlada amb uns objectius ben definits en determinats contextos: publicitat, atenció al client, entrevistes laborals, campanyes polítiques, etc. (Fairclough, 1995). Un dels exemples més estudiats d'aquest fenomen són els rituals lingüístics dels centres d'atenció telefònica als clients, més coneguts pel seu nom en anglès de *call centres* (Cameron, 2000 i 2002; Heller, 2003; Holborow, 2007). El llenguatge en aquests centres ha estat a bastament examinat pel fet que els *calls centres* s'han convertit en un símbol paradigmàtic del canvi d'una economia nacional industrialitzada vers una economia global de serveis deslocalitzada (Heller, 2010), amb uns alts índexs de precarietat laboral. Com en molts d'altres contextos laborals de l'era neoliberal, als *call centres* s'encoratja els empleats a sentir-se part de l'empresa i adaptar el seu comportament a la imatge de la corporació i, a la vegada, acomodar-se als clients (Heller, 2003). Per aconseguir-ho, aquests centres

telefònics doten els seus treballadors amb uns rituals o normes estrictes per regular les converses telefòniques a fi i efecte de vendre uns serveis o productes: mostrar empatia i amabilitat amb els clients, disposició d'ajudar, riure, disculpar-se sincerament, etc. (Holborow, 2007, p. 66).

Finalment, una altra característica del llenguatge de l'actual moment històric és la tendència a la informalitat o, en paraules de Fairclough (1992), la '*conversacionalització*' del discurs públic. Fa referència a la manera com certes pràctiques discursives de l'esfera privada (converses íntimes, horitzontals, col·loquials, etc.) s'instal·len en contextos públics com la política, la televisió, la publicitat o l'espai laboral (Stecher, 2014).

2.6.2 Neoliberalisme i llibres de text de llengües estrangeres

En l'àmbit de l'anglès com a llengua estrangera, coincidint amb la crisi econòmica del neoliberalisme d'aquests darrers anys, hi ha hagut un creixent interès per emmarcar els estudis de materials didàctics de segones llengües dins el context del nou sistema econòmic. John Gray és un dels autors que més ha aprofundit en aquesta qüestió, centrant-se en els llibres de text globals d'anglès com a llengua estrangera, publicats entre els anys setanta i la primera dècada d'aquest segle.

Al llibre *The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*, Gray (2010a) fa una descripció força completa del contingut dels llibres globals

d'anglès, considerats no només en tant que artefactes curriculars, sinó sobretot com a artefactes culturals que presenten la llengua anglesa (i la seva cultura) d'una forma selectiva, associant-la a una sèrie de valors com el cosmopolitisme, l'individualisme, la mobilitat i el consum. Servint-se en part d'entrevistes a editors d'aquest tipus de materials, Gray (2010a) relata com els estudiants són vistos sobretot com a consumidors o clients que s'han d'entretenir amb temes considerats no problemàtics i a través d'una presentació visual ben atractiva.

Al 2002, Gray ja havia constatat les enormes similituds entre els diferents llibres globals d'anglès no només en l'aspecte formal o el disseny, sinó també pel que fa al seu contingut que es basa en dos conceptes claus: “inclusivity and inappropriacy” (p. 157). El primer fa referència a la necessitat d'incloure un enfocament no sexista en la representació d'homes i dones als llibres de text, mentre que el segon està relacionat amb una sèrie de temes (política, religió, narcòtics, sexe, etc.) que els autors haurien d'evitar per no ofendre les suposades sensibilitats de diferents compradors o lectors arreu del planeta. No es tracta, però, únicament d'evitar uns determinats temes, sinó també de proposar un tipus de llengua que Gray, seguint Brown (1990), qualifica de ‘cosmopolita’ i conté alguna de les assumpcions següents:

“assumes a materialistic set of values in which international travel, not being bored, positively being entertained, having leisure, and above all spending money casually and without consideration of the sum involved in the pursuit of these ends, are the norm.” (Brown, 1990, p. 13; citat per Gray, 2002, p. 160)

Gray assenyala que aquest model de llengua serviria per presentar l'anomenat '*aspirational content*', entès pels autors i editors de llibres com la realitat a la qual els estudiants aspiren i, per tant, els interessa i motiva (Gray, 2002, p. 161).

Uns anys més tard, Gray (2012) reprendrà aquesta qüestió en un capítol del llibre *Neoliberalism and applied linguistics*, on explora el fenomen dels personatges famosos, la gran presència dels quals en els llibres de text associa directament amb el neoliberalisme. Segons Gray (2012), la creixent presència de celebritats als materials didàctics serveix justament per promoure aquest '*aspirational content*' que se centra en els següents aspectes: "spectacular personal and professional success, celebrity lifestyles, cosmopolitanism and travel" (p. 87). Gray (2012) posa en relació els canvis provocats pel neoliberalisme en la societat, "from one of producers to one of consumers [...] in which the wealth concomitant with celebrity is fetishised" (p. 96), amb la creixent aparició de personatges famosos als llibres de text. En aquest sentit, també explica com el concepte de celebritat ha canviat radicalment des de la dècada dels noranta ençà en la indústria editorial d'anglès com a llengua estrangera. Mentre que abans dels noranta, els personatges famosos solien aparèixer en relació amb les seves fites personals (premis literaris, medalles d'or) o el seu caràcter (valentia, dedicació, intel·ligència), després de la dècada dels noranta apareixen caracteritzats principalment per la seva riquesa, o "by their business acumen or by professional success" (Gray, 2012, p. 99).

En un altre dels seus treballs sobre els llibres de text globals d'anglès com a llengua estrangera, Gray (2010b) se centra específicament en les representacions del món laboral que hi apareixen. Argumenta que les representacions del món del treball que hi apareixen —mobilitat, flexibilitat, llibertat d'elecció, individualisme, la feina com a realització personal d'un mateix— coincideixen amb valors i pràctiques del neoliberalisme. També assenyala que les conseqüències negatives d'aquestes pràctiques neoliberals (inseguretat laboral, estrès) en el món de la feina no apareixen en els llibres analitzats. La pèrdua de la feina, per exemple, és presentada com a una oportunitat que ofereix la vida. A més, Gray (2010b) argumenta que els manuals objecte d'anàlisi promouen la transformació de l'individu en una marca (com si fos una mercaderia més) per poder sobreviure i destacar en una societat neoliberal.

Seguint aquesta línia de recerca segons la qual els llibres de text globals d'anglès reproduïxen i legitimen construccions neoliberals de la realitat, John Gray i David Block han explorat també quines són les representacions de la classe treballadora en aquests llibres. La seva anàlisi mostra un tractament superficial de la classe treballadora i, sobretot, una progressiva desaparició de personatges, pràctiques o temes de classe treballadora coincidint amb l'auge del neoliberalisme a partir dels noranta (Gray i Block, 2014). Així, veiem que als materials dels anys setanta, tot i aparèixer per exemple treballadors d'una fàbrica en vaga, no es tracta la temàtica amb profunditat amb qüestions com les raons per les quals els treballadors decideixen fer vaga o per què són vigilats (p. 60). Als

llibres dels vuitanta, les referències a la classe treballadora són anecdòtiques: “working class characters appear as anonymous participants in service encounters or as minor characters whose occupations are mentioned only in passing” (p. 61-62). A partir dels noranta, els personatges i temes de classe treballadora són encara més escadussers i insignificants als llibres de text. Els personatges ara són presentats sobretot en tant que emprenedors o empresaris d’ells mateixos, una caracterització de l’individu pròpia del neoliberalisme: “characters can be seen as entrepreneurs, both in the original sense of ‘undertaker of a project’ [...] but also in a more neoliberal, innovative, risk-taking, and wealth-generating sense” (pp. 64-65).

Block i Gray (2014, p. 68) expliquen que aquesta desaparició de la classe treballadora i l’èmfasi ens uns personatges cosmopolites de classes acomodades amb èxits espectaculars no és un fenomen únic dels llibres de text globals d’anglès, sinó que s’ha de situar en un context més ampli, el del neoliberalisme, que pretén reconfigurar la societat de manera que el concepte de classe social esdevingui redundant:

“Class is a problematic term because it entails thinking about society in terms of structural inequality and economic stratification —notions which sit uneasily with the neoliberal mantra that ‘we are all middle class now’, an assertion which allows poverty to be explained by individual flecklessness or lack of aspiration” (p. 68).

D’altra banda, Chun va publicar el 2009 un interessant treball sobre el neoliberalisme en un curs universitari intensiu dels Estats Units,

tant als llibres de text d'anglès com a llengua estrangera que s'empraven com en la seva pàgina web. Chun (2009) descobreix que el contingut d'aquests materials promou una cultura neoliberal de veure's a un mateix com a empresa en constant transformació. Els llibres també proposen l'ensenyament d'una llengua que permeti comunicar-se d'una forma uniforme —la característica de les grans corporacions—, amb una voluntat clara de preparar l'alumnat per treballar en el creixent sector dels serveis (telemàrqueting, atenció als clients, etc.) i integrar-se a l'economia global.

Des de l'Iran i emprant l'Anàlisi crítica del discurs, diferents autors han centrat els seus estudis sobre manuals d'anglès globals en la manera com promouen la nova economia capitalista i la societat de consum (Taki, 2008; Keshavarz i Malek, 2009; Baleghizadeh i Motahed, 2010). Especialment interessant és el treball de Taki (2008) on compara els llibres de text d'anglès globals amb els produïts a l'Iran. Entre les diferències entre aquests dos tipus de materials, Taki (2008) destaca que els llibres globals presenten un tipus de discurs en la línia dels principis del neoliberalisme, mentre que els produïts a l'Iran no contenen ni un sol diàleg entre dues persones de sexe oposat, la qual cosa l'autor atribueix a la influència de les normes i els estàndards de la revolució Islàmica.

Cal mencionar també dos treballs recents d'Andrew Littlejohn (2012 i 2013), autor que porta gairebé tres dècades dedicant-se a l'estudi de materials didàctics d'anglès com a llengua estrangera. Littlejohn, després d'haver examinat principalment aspectes pedagògics dels materials, ara centra aquests dos estudis en la

manera com el sistema econòmic configura la naturalesa dels materials didàctics i, en general, l'ensenyament d'una llengua estrangera. En repassar l'evolució de l'ensenyament de llengües estrangeres d'ençà de la dècada dels cinquanta, Littlejohn (2012 i 2013) detecta sempre una relació directa amb el context social més ampli. Ara bé, segons aquest autor, en aquests darrers anys el context ja no és simplement una font d'inspiració sinó que s'ha convertit en una mena d'imperatiu que determina directament la naturalesa de l'ensenyament d'idiomes estrangers i dels seus materials didàctics. En el marc d'aquest nou paradigma, Littlejohn (2012 i 2013) també coincideix a assenyalar que el neoliberalisme s'ha convertit en un dels fenòmens que més clarament configura els materials didàctics d'anglès com a llengua estrangera.

Finalment, una altra línia d'investigació desenvolupada per determinats estudiosos crítics és el paper dels llibres de text en tant que productes comercials dins un mercat global, especialment en l'àmbit de l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera a escala planetària. Autors com Littlejohn (1992), Pennycook (1994) o Gray (2002 i 2010b) han destacat els multimilionaris beneficis que suposa la indústria editorial en aquest camp, i també la forma com els interessos editorials marquen en part la forma i els continguts dels llibres de text, en el sentit que les editorials eviten uns certs temes considerats problemàtics per determinats grups d'estudiants o que intenten fer uns productes comercials atractius per a un públic com més ampli millor.

2.7. Recapitulació

En aquest capítol hem resumit algunes de les teories i recerques crítiques més rellevants per a aquesta tesi. Com s'ha assenyalat, els estudis que adopten una perspectiva crítica provenen de tradicions diverses i tenen àrees d'interès i metodologies diferents, però tots comparteixen un mateix èmfasi a relacionar l'objecte d'estudi amb el seu context social i amb les qüestions del poder i la desigualtat en la comunitat.

En el camp de la lingüística aplicada (i també en les anàlisis de llibres de text), les recerques crítiques s'han centrat fonamentalment en aspectes com el gènere, l'ètnia o la raça, però aquests últims anys hi ha hagut un creixent interès a relacionar la lingüística aplicada amb el neoliberalisme. L'esclat de la crisi del sistema capitalista neoliberal de 2008 ha fet encara més visible la importància de l'economia en les societats contemporànies i, en conseqüència, la necessitat de situar la política econòmica en el focus d'estudi de les ciències socials en un món configurat per l'expansió global del capitalisme i per la creixent importància del mercat en totes les esferes de la vida. Es tracta d'un interès hereu, en gran part, de la tradició marxista desenvolupada per l'Escola de Frankfurt a mitjan del segle passat per estudiar la cultura de masses i la societat de consum del seu temps i, més recentment, per la Pedagogia crítica en les seves anàlisis de l'escola i els llibres de text com a instruments de control.

3. ENSENYAMENT DE LLENGÜES ESTRANGERES I MATERIALS DIDÀCTICS A EUROPA: CONTEXT SOCIOHISTÒRIC

3.1 Introducció

“The politics of language teaching (e.g., the shifts in enrollments due to geopolitical factors, the relationship of language teachers to the target country’s political regime, the prestige differential among languages, and the academic pecking order between literature and language) have been shaped by the historical outcomes of military conflicts, colonial wars, ethnic conflicts and tensions, and by the economic conditions that have grown out of such tensions (Pennycook, 1998)” (Kramsch, 2000, p. 322)

Aquest resum de Claire Kramsch d’una de les tesis d’Alaistar Pennycook (1998) —pare de la Lingüística aplicada crítica— il·lustra com tota política lingüística ve determinada pel seu context històric i socioeconòmic. Seguint aquesta perspectiva crítica, en aquest capítol relatem l’evolució de l’ensenyament de llengües i dels seus materials als països occidentals (amb un èmfasi especial en l’àmbit europeu) en les darreres dècades, situant-la dins els seu context sociohistòric. En altres paraules, posem en relació esdeveniments històrics, socials, polítics i econòmics del món occidental amb corrents de la lingüística aplicada que han conduït al desenvolupament d’unes metodologies d’ensenyament noves que

veiem reflectides en la immensa majoria de materials didàctics de llengües estrangeres.

En concret, per respondre a la primera pregunta de recerca del primer objectiu de la tesi, fem un èmfasi especial a analitzar la relació entre les polítiques lingüístiques del Consell d'Europa per a l'ensenyament de llengües estrangeres i l'organització política i socioeconòmica del capitalisme al continent europeu. Es tracta d'un aspecte rellevant per a aquesta recerca ja que els treballs del Consell d'Europa han tingut una influència notable no només en la forma sinó també en el contingut dels llibres de text objecte d'anàlisi d'aquesta tesi.

3.2 Abans dels mètodes comunicatius

3.2.1 Mètode de gramàtica i traducció

Durant segles el llatí ha estat la llengua dominant en l'educació, el comerç, la religió i els governs del món occidental, però a partir del segle XVI les llengües modernes (especialment el francès, l'italià i l'anglès) van començar a prendre protagonisme al llatí com a llengua de comunicació oral i escrita, a causa dels canvis polítics que es produïen a Europa (Richards i Rodgers, 2001, p. 3).

Quan aquestes llengües modernes van introduir-se en els currículums lingüístics de les escoles europees, sobretot a partir del segle XVIII, es van utilitzar uns procediments d'ensenyament

derivats del mètode clàssic o escolàstic emprat per a l'aprenentatge del llatí, que serien coneguts sota el nom de mètode de gramàtica i traducció. L'objectiu d'aquest mètode era aprendre una llengua per poder llegir-ne la literatura o beneficiar-se del desenvolupament intel·lectual que representava l'estudi d'un idioma estranger (Richards i Rorgers, 2001, p. 4). Per assolir aquest objectiu, els materials didàctics eren llibres de text que compaginaven les regles gramaticals amb textos literaris i frases per a la traducció, com per exemple els de Ploetz per a l'aprenentatge del francès a Alemanya, molt utilitzats a mitjan del segle XIX (Stern, 1991).

3.2.2 Mètode directe

El mètode de gramàtica i traducció va ser el més emprat a les aules durant el segle XIX i la primera meitat del segle XX, però ja al segle XIX van començar a prendre força mètodes alternatius d'aprenentatge de llengües, sobretot fora del context escolar o acadèmic, a causa de les transformacions econòmiques i socials que es vivien aleshores, com per exemple el desenvolupament del ferrocarril i dels vaixells, cosa que va propiciar la reducció de les distàncies i una major mobilitat de les persones. Als Estats Units, després de l'arribada d'uns tres milions d'immigrants entre 1830 i 1860, es van publicar múltiples guies de conversa d'anglès dirigides a aquests immigrants de capes socials humils i sense coneixements explícits de gramàtica (Vučo, 2009, p. 203). Aquests materials no incloïen regles gramaticals ni exercicis de traducció, sinó un recull de frases útils per resoldre les suposades necessitats d'aquests

immigrants a l'hora de viatjar, menjar, treballar o parlar del temps (Vučo, 2009, p. 204).

Les transformacions socials i econòmiques de les primeres dècades del segle XX van propiciar el desenvolupament de diferents mètodes com a reacció a la manera escolàstica d'ensenyar llengües del mètode de gramàtica i traducció. L'anomenat mètode directe va ser el primer a introduir la llengua meta com l'única en l'ensenyament, bandejant la llengua primera dels estudiants, la traducció i l'ensenyament de la gramàtica (Stern, 1991, p. 14). Els llibres de text basats en aquest mètode eren, per exemple, els utilitzats per les famoses escoles d'idiomes Berlitz, les quals encara funcionen avui dia havent modificat només parcialment la seva metodologia d'aprenentatge. El mètode directe va conduir fins a un dels mètodes més utilitzats en l'ensenyament de llengües al segle passat: el mètode audiolingual, predecessor dels enfocaments comunicatius vigents en l'actualitat.

3.2.3 Mètode audiolingual

El període entre el 1950 i el 1980 va ser decisiu per entendre la manera com avui s'ensenyen les llengües estrangeres i la naturalesa dels materials didàctics que utilitzen. En aquest període es van desenvolupar primer el mètode audiolingual i, després, el comunicatiu.

Va ser una època de grans canvis. La població mundial creixia ràpidament. Les noves tecnologies, els mitjans de comunicació de massa i l'accelerat desenvolupament dels transports van propiciar

encara una major proximitat entre les diferents parts del món i, com a conseqüència, una gran mobilitat de béns, capitals i persones (Jones, 2005). Amb aquestes enormes transformacions, el mètode de gramàtica i traducció semblava obsolet; es va crear la necessitat d'aprendre una llengua més funcional, que fos útil per als negocis, per als viatges o per a la subsistència del dia a dia.

Als Estats Units, que després de la Segona Guerra Mundial s'havien convertit en la principal potència econòmica i militar del planeta, de seguida es va veure clara la importància d'invertir en el desenvolupament de l'aprenentatge de llengües estrangeres. Com assenyalen Littlejohn (2012) i Richards i Rodgers (2001), en època de guerra freda, quan la Unió Soviètica va llançar el primer satèl·lit artificial el 1957 i, a continuació, va enviar el primer home a l'espai, els Estats Units es van sentir forçats a treballar encara més de valent en el desenvolupament tecnològic i científic, i a la vegada en desenvolupar l'ensenyament de llengües estrangeres sense escatimar recursos econòmics.

En paral·lel, la creixent expansió de la llengua anglesa a nivell global, convertida en la nova *lingua franca* del planeta, va propiciar un major interès dels Estats Units per promoure'n l'aprenentatge.

Per aconseguir consolidar un sistema d'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera que donés resposta a una demanda creixent, calia una inversió econòmica substancial. Entre 1950 i 1980, moltes fundacions governamentals i privades van invertir en programes d'ensenyament de l'anglès. Va ser una quantitat enorme de diners, "perhaps the most ever spent in history in support of a

propagation of a language” (Troike, 1977, p.2; citat per Phillipson, 2009, p.335).

En aquest context, els esforços de diversos lingüistes nord-americans per establir una manera eficient d’aprendre una llengua estrangera van conduir al desenvolupament del mètode audiolingual, que va anar substituïnt progressivament el mètode de gramàtica i traducció a partir de mitjan del segle passat.

El mètode audiolingual prové de l’anomenat ‘mètode de l’exèrcit’ (en anglès: *Army Specialized Training Program*) desenvolupat per encàrrec del govern de Whashington per tal d’ensenyar llengües als soldats que s’havien de desplaçar a Europa durant la Segona Guerra Mundial (Cuenca, 1994). Un dels avantatges d’aquest mètode respecte al de gramàtica i traducció és que les llengües ara les podia aprendre, amb més rapidesa i eficiència, una població molt més àmplia formada, en paraules de Stern (1991, p. 102), per “ordinary learners and servicemen”.

L’enfocament audiolingual persegueix el domini ràpid d’una llengua a partir de: 1) la repetició constant d’una sèrie de diàlegs que contenen les estructures que cal aprendre; 2) la repetició d’aquestes estructures amb petites variacions paradigmàtiques; 3) l’audició i memorització de diàlegs; 4) la resolució d’exercicis estructurals (omplir buits, transformar frases, etc.), i 5) la pràctica de la pronunciació i l’entonació, amb un gran èmfasi.

Els materials didàctics basats en el mètode audiolingual van assolir una gran difusió, dins i fora dels Estats Units, a partir de la dècada dels cinquanta del segle passat. A la Universitat de Michigan, per

exemple, sota la coordinació de Charles Fries i Robert Lado, es van crear unes famoses col·leccions de materials didàctics a partir d'aquest mètode, algunes de les quals encara s'imprimeixen avui dia (Littlejohn, 2012).

3.2.4 Ensenyament situacional de la llengua

A Europa, la implementació de nous mètodes per a l'aprenentatge de segones llengües va seguir un camí semblant. A mitjan del segle passat, un grup de lingüistes britànics va proposar un mètode molt similar a l'audiolingual: l'ensenyament situacional de la llengua (en anglès: *Situational Language Learning*), basat també en l'èmfasi en la llengua oral i en la repetició d'unes mateixes estructures lingüístiques, a l'entorn d'unes situacions o centres d'interès determinats.

A partir de les dècades dels cinquanta i seixanta, a molts països europeus es va utilitzar alguna variant del mètode audiolingual per a l'ensenyament de les seves llengües a estrangers. A França, per exemple, es va desenvolupar una versió d'aquest mètode situacional, on es feia un èmfasi major en l'aspecte audiovisual (Sánchez Pérez, 1992, p. 331). I a l'estat espanyol el nou mètode d'origen britànic va ser utilitzat, per exemple, en l'elaboració d'un dels primers manuals d'espanyol com a segona llengua, *Español en Directo*, del 1974 (Sánchez Pérez, 1992, p. 330). D'aquesta manera, els llibres de text de diferents llengües cada vegada eren més semblants, just en un moment que l'increment d'estudiants de llengües estrangeres va permetre el creixement d'una indústria

editorial dedicada només o sobretot a materials didàctics de segones llengües.

El Consell d'Europa —institució política constituïda el 1949 que, entre d'altres tasques, s'encarrega d'impulsar projectes per a l'aprenentatge de llengües en l'àmbit europeu— també va promoure el mètode audiolingual a la dècada dels seixanta en un primer esforç per unificar el sistema d'ensenyament de llengües estrangeres a Europa. Ministres d'educació de diferents estats europeus van acordar el 1963 impulsar la recerca en llengua oral i especialitzada, i la formació de professors perquè aprenguessin aquesta nova metodologia d'ensenyament de llengües. Hi havia aleshores un desig clar de trencar amb la forma tradicional d'ensenyar llengües que, segons molts lingüistes i polítics d'aquella època, no era adequada per a la majoria dels estudiants.

Aquest nou enfocament tenia certs paral·lelismes amb el mètode anterior d'ensenyament d'una llengua. Les classes basades en el mètode audiolingual (o situacional) constaven sobretot d'exercicis, d'una manera similar als exercicis que es feien servir en el mètode de gramàtica i traducció. En lloc d'aprendre llistes de vocabulari o fer exercicis de traducció, en el mètode audiolingual els estudiants havien d'aprendre diàlegs de memòria o omplir buits en frases. La diferència substancial entre aquests dos mètodes segurament rau en la concepció que tenien del món. El mètode de gramàtica i traducció, derivat dels mètodes clàssics, proposa la literatura com a model cultural universal a partir del qual els estudiants poden extreure coneixements no només sobre la cultura de la llengua segona que aprenen, sinó també sobre la seva pròpia. El mètode

audiolingual, en canvi, representa una altra concepció dels models culturals; les referències són ara en les petites converses, en els diàlegs pràctics del dia a dia (anar a comprar al mercat, enraonar per telèfon sobre temes trivials amb amics, reservar una habitació en un hotel, etc.).

En aquest sentit, la manera d'ensenyar i aprendre llengües sí que havia canviat radicalment. La concepció de la llengua s'estava transformant perquè tingués una funció eminentment pràctica, de la mateixa manera que moltes altres activitats humanes de les societats de consum capitalistes d'aquells temps s'estaven adaptant per perseguir finalitats únicament utilitàries.⁴ A més, a partir d'aquest moment, ja va quedar clar que l'ensenyament de llengües no era una qüestió reservada només per a les capes cultivades, sinó que anava adreçada al màxim de població possible, amb l'objectiu de crear treballadors eficients i consumidors dins el sistema econòmic capitalista.

⁴ El 1944 Horkheimer i Adorno (2002) ja van explicar que, en l'etapa avançada de desenvolupament industrial capitalista que vivien, la *raó instrumental* (la que persegueix sols finalitats utilitàries) havia penetrat en totes les esferes humanes (vegeu 2.3.2).

3.3 El mètode comunicatiu

3.3.1 Presentació

El mètode comunicatiu o ensenyament comunicatiu de la llengua (en anglès: *Communicative Language Teaching*) és conegut també amb la denominació d'*enfocaments comunicatius*, que és el terme que prefereix Cassany (1999) a l'hora de fer-ne una presentació:

“Agrupamos bajo la denominación *enfoques comunicativos* — preferentemente en plural— un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para el aprendizaje de la lengua, surgidas en todo tipo de contextos (enseñanza de lengua materna o uno — L1—, de lenguas segundas —L2—, ambientales o extranjeras; enseñanza para adultos en currículos no reglados, etc.) a partir de la década de los setenta. Propuestas tan aparentemente dispares como el *enfoque nocional-funcional*, la *inmersión lingüística*, el *trabajo por proyectos o tareas* o el *CLL* (*Community Language Learning* o *Aprendizaje de lenguas en comunidad*), por citar sólo algunas, comparten el objetivo fundamental de enseñar a usar a lengua meta a través de actividades prácticas que permitan al alumno aprender y ejercitar la comunicación en el aula” (Cassany, 1999, p. 11)

Sintetitzant molt, es pot dir que un dels aspectes essencials dels enfocaments comunicatius en l'ensenyament d'una segona llengua és aconseguir un domini pràctic de la llengua, reproduint a l'aula les suposades experiències dels parlants d'aquest idioma. Per tant, es fa un èmfasi en activitats que imiten el món real o, si més no, mimen allò que molts educadors i autors de materials imaginen que és el món fora de les classes (Block, 2008, p. 39). No es tracta, doncs, d'aprendre la gramàtica, llegir i traduir textos literaris, o memoritzar unes estructures gramaticals similars, sinó de poder-se comunicar amb la llengua d'una forma apropiada i efectiva en contextos que

pretenen emular la vida real. Aplicat a l'aula (i també als enfocaments dels llibres de text d'ús a les classes), aquest mètode d'ensenyament es traduiria, per cap baix, en quatre trets generals: a) recrear situacions reals o versemblants de la vida quotidiana; b) treballar amb textos complets (i no només amb paraules, frases o fragments) i autèntics (no creats per a l'ensenyament o que no siguin excessivament manipulats); c) promoure el treball per parelles o amb grups; d) desenvolupar d'una forma integrada les quatre habilitats lingüístiques (Cassany, Luna i Sanz, 2006, p. 87).

El mètode comunicatiu va sorgir a la dècada dels setanta, en un moment en què començaven unes grans transformacions econòmiques en els països capitalistes. Les societats industrials del moment deixaven pas a un nou ordre econòmic postindustrial, basat en la producció i distribució de béns a nivell global, la flexibilitat, la mobilitat i l'aplicació de les noves tecnologies i la informàtica. Tot plegat va significar encara un major increment d'intercanvis internacionals (a través dels negocis, el turisme, les migracions) que requeria l'habilitat de comunicar-se amb persones de diferents orígens. L'èmfasi del mètode comunicatiu en interaccions funcionals i pràctiques —sense centrar-se en la gramàtica o la literatura— va encaixar perfectament amb els imperatius de la nova societat capitalista que llavors es gestava (Warschauer, 2000).

L'ensenyament comunicatiu de la llengua va ser desenvolupat inicialment en l'àmbit de l'anglès com a llengua internacional. Com havia passat amb el mètode audiolingual, la Gran Bretanya i els Estats Units —convertits ja aleshores en una potència econòmica i militar sense parió— van invertir en l'ensenyament comunicatiu de

la llengua per continuar expandint l'anglès com a *lingua franca* i, al mateix temps, promoure la seva cultura, valors i economia a escala planetària. Robert Phillipson (1992) argumenta que l'expansió de l'anglès va venir propiciada per l'esforç dels països anglosaxons per mantenir el seu domini (polític, econòmic i lingüístic) sobre les antigues colònies i altres països en procés de desenvolupament econòmic.

A Europa, on s'estava vivint un procés de major integració entre els diferents estats, l'anglès també va esdevenir la principal llengua de comunicació entre els diversos països. I justament en aquest continent va ser on el gir cap a un ensenyament comunicatiu de la llengua va agafar una major embranzida a la dècada dels setanta, gràcies principalment als treballs del Consell d'Europa (Warschauer, 2000).

Malgrat estar inextricablement lligat amb l'expansió de l'anglès com a llengua internacional, el mètode comunicatiu s'ha acabat convertint en les darreres dècades en un mètode global (Block, 2008), emprat en major o menor mesura en l'ensenyament de la majoria de llengües estrangeres i, fins i tot, en l'ensenyament d'altres matèries lingüístiques. L'adopció del mètode comunicatiu per a l'ensenyament de llengües no ha estat un canvi de la nit al dia, i ha pres formes diferents arreu del planeta (Block, 2008). Tanmateix, l'escrutini de currículums nacionals d'ensenyament de llengües a diferents continents revela que els discursos oficials sobre l'aprenentatge de llengües són significativament similars, basats en les idees originades en treballs del Consell d'Europa (Block, 2010, p. 288).

Com expliquem a continuació, el Consell d'Europa va jugar un paper clau en el desenvolupament i l'expansió dels enfocaments comunicatius, a través de múltiples projectes per a l'ensenyament de segones llengües.

3.3.2 El Consell d'Europa

El Consell d'Europa, amb seu a Estrasburg, és una organització política dedicada principalment a la defensa dels drets humans i als àmbits cultural i educatiu que avui integra la immensa majoria d'estats europeus. Cal no confondre'l amb la Unió Europea (UE), organisme d'ordre econòmic i polític amb seu a Brussel·les. El Consell d'Europa va ser fundat el 1949 per 10 estats per promoure la unitat europea, protegir els drets humans i facilitar el progrés social i econòmic del continent. Avui dia engloba 47 estats, incloent-hi tots els 28 membres de la UE.

Una part important de la informació que presentem a continuació parteix d'un treball publicat pel Consell d'Europa el 2007, titulat *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997* (Trim, 2007). Es tracta d'un article elaborat pel lingüista britànic John Trim, que ha estat director, autor o impulsor de nombrosos projectes per a les llengües modernes del Consell d'Europa, com per exemple *The Threshold Level* o el *Common European Framework of Reference (CEFR)*⁵.

⁵ John Trim també va assessorar l'administració catalana en l'àmbit de l'ensenyament del català a no catalanoparlants durant la dècada dels vuitanta (vegeu l'apartat 4.3).

Des de la seva fundació a mitjan del segle passat, el Consell d'Europa treballa per millorar la comunicació entre els països veïns. Aquesta millora era necessària, en primer lloc, per al bon funcionament del comerç i l'intercanvi de mercaderies en el període posterior a la Segona Guerra Mundial, però també per donar cabuda a nous treballadors que arribaven de les antigues colònies i per posar els fonaments de l'educació de les noves generacions europees. Malgrat que el Consell d'Europa és una institució formada per 47 estats, gairebé tots els experts que han treballat en els projectes lingüístics més importants del Consell són originaris de països de l'Europa occidental: sobretot de la Gran Bretanya, França, Alemanya, Holanda i països escandinaus, i més endavant d'altres estats pertanyents també a la Unió Europea.

A través del seu Consell per a la Cooperació Cultural —organisme responsable dels àmbits d'educació i cultura—, el Consell d'Europa va impulsar nombrosos projectes amb l'afany de transformar les polítiques lingüístiques dins el continent europeu. Els objectius d'aquests projectes eren crear una millor entesa mútua entre els estats veïns i preservar la diversitat cultural i lingüística, “facilitating the movement and exchange of persons and objects of cultural value” (Trim, 2007, p.5). Els projectes més importants relacionats amb l'ensenyament de llengües iniciats als setanta foren *Unit/Credit Scheme* (1971-1977) i el projecte número 4 (1977-1981), conegut també com a *Modern Languages* en anglès o *Langues Vives* en francès, a més de la publicació de *The Threshold*

level (1975 i 1990), que seria traduït i adaptat a una vintena de llengües europees.⁶

Com relata Trim (2007), algunes de les principals raons per canviar l'ensenyament de llengües s'han de trobar en les ràpides transformacions que vivia Europa a principis dels setanta i a la creixent demanda de llengües estrangeres i, en particular, de l'anglès:

“The situation in 1971 presented the EES Expert Group with a unique opportunity. The accelerating internationalisation of life was at its point of take-off, as technical developments in the communications and information industries massively transformed social life in many interconnected aspects. Multinational industries; global financial markets; mass tourism and entertainment; science and medicine were creating a mass demand for practical proficiency in modern languages, particularly for English, which was rapidly establishing itself as the first foreign language in schools and the primary medium of international communication outside the Soviet bloc. ”(Trim, 2007, p. 16).

Es tractava sobretot de trobar una forma més eficient d'ensenyar llengües estrangeres a la nova immigració i als joves estudiants estrangers que aleshores arribaven principalment a països europeus (i també als Estats Units). Aprendre llengües ja no era una activitat reservada només per a les elits com antany, sinó que es tractava de fer-la arribar a la gran massa. Els antics i primmirats principis acadèmics havien de ser transformats en quelcom més atractiu per als estudiants. Els autors del *Treshold 1990* (Van Ek i Trim, 1998)

⁶ En català va aparèixer una primera versió provisional d'aquest document el 1982, però la definitiva es publicaria el 1992, i uns anys més tard se'n publicaria encara una nova versió revisada amb el títol de *Nivell llindar per a la llengua catalana* (Mas i Melcion, 1999), com expliquem al capítol 4.

ho resumeixen així: “The effect was to convert language teaching from structure dominated scholastic sterility into a vital medium for the freer movement of people and ideas” (p. 1).

Els lingüistes i polítics del Consell d'Europa involucrats en la creació i promoció d'un nou enfocament per a l'ensenyament de llengües recolzaven la seva proposta en teories lingüístiques del moment, com el concepte de competència comunicativa de Hymes (1971) o la descripció funcional de Halliday (1973) sobre l'ús de la llengua.

La necessitat d'impulsar una aproximació més pràctica i funcional d'aprendre llengües significava l'aplicació d'un programa ampli i complet de transformacions: la creació d'un mètode nou, l'ensenyament comunicatiu, requeria nous currículums, nous materials o programes renovats de formació de professors. Però sobretot era imprescindible comptar també amb una àmplia acceptació per part dels acadèmics i del públic en general.

Per aquest darrer motiu, el Consell d'Europa va començar a desenvolupar la idea d'uniformar el procés d'ensenyament en unitats o nivells coherents i capitalitzables d'aprenentatge (el que es coneix en anglès com *unit/credit system for learning languages*), basat en el ja existent sistema de crèdits nord-americà. Amb aquest objectiu, diversos grups d'experts van treballar en nombrosos projectes, conferències i publicacions, conegudes per les edicions de color groc i blau del Consell d'Europa.

Aquest nou sistema unitari de nivells a partir d'enfocaments comunicatius va ser impulsat primerament en l'educació d'adults, ja

que es va considerar que era un ambient més propici per a l'experimentació, en el sentit que no crearia tant enrenou entre els cercles acadèmics:

“Fundamental changes were needed, but to make them in an established system of national education is a long-term process fraught with practical difficulties and certain to encounter both active and passive resistance from those at all levels set in their existing ways. In this respect, the marginal position of adult education in national systems was actually an advantage. Away from the spotlight, the Expert Group was able to develop a new approach without the political constraints to be expected in a large intergovernmental organisation, but was, hopefully, in a position to exert considerable influence should its ideas gain the support of the Council's decision-making bodies.” (Trim, 2007, p. 16)

No s'hauria d'esperar gaire, però, perquè l'ensenyament comunicatiu de la llengua s'implementés també en l'ensenyança reglada de llengües d'arreu d'Europa. La proposta va tenir una rebuda molt bona. De mica en mica, autors i editors de llibres de text de segones llengües van incorporar a les seves obres aproximacions que se centraven més en l'ús de la llengua com a eina de comunicació que no pas en aspectes formals de la llengua. A partir d'aleshores, les polítiques lingüístiques del Consell d'Europa també es van adoptar com a base per al disseny de síl·labus que definirien els sistemes de planificar el curs, de treballar a classe i fins i tot d'avaluar els progressos de l'aprenentatge de llengües d'Europa (Melcion, 1994; Trim, 2007).

3.3.3 El síl·labus nocional-funcional i *The Threshold Level*

El tomb radical d'un enfocament estructural vers un de més comunicatiu en el disseny dels currículums i síl·labus⁷ de llengües estrangeres va començar amb la introducció del síl·labus nocional-funcional. D.A. Wilkins, membre del grup d'experts del Consell d'Europa, publicaria el 1976 el llibre *Notional Syllabuses* on exposa els principis del síl·labus que segueix *The Threshold Level*. Seguint els postulats d'ensenyament de llengües d'alguns dels seus col·legues com Widdowson, Labov, Trim o Halliday, segons els quals l'ús del llenguatge havia de prevaldre per sobre de la seva forma estrictament gramatical, Wilkins (1976) explica de la següent manera què és exactament un síl·labus nocional-funcional:

“In drawing up a notional syllabus, instead of asking how speakers of the language express themselves or when and where they use the language, we ask what is they communicate through language. We are then able to organize language teaching in terms of content rather than the form of the language.” (Wilkins, 1976, p. 18).

Els continguts d'aquest nou síl·labus nocional-funcional de Wilkins, per bé que “d'una manera més àmplia, exhaustiva i detallada” (Melcion, 1994, p. 136), els tornem a trobar al programa marc impulsat pel Consell d'Europa amb el nom de *The Threshold Level*,

⁷ Currículum fa referència a una descripció general dels objectius d'un programa o curs, mentre que el síl·labus és un document més detallat que recull el pla de treball per a un curs o programa, on s'hi especifiquen els objectius concrets, la selecció i seqüenciació dels continguts, la metodologia i la forma d'avaluació.

publicat primer a la dècada dels setanta (Van Ek, 1975) i reeditat amb unes lleugeres modificacions el 1991 (Van Ek i Trim, 1998).

Curiosament, l'enorme influència d'aquest document en la manera com s'han après fins avui dia les llengües estrangeres no es menciona prou sovint. De fet, *The Threshold Level* va ser el primer document a introduir el síl·labus nocional-funcional encara en voga avui dia en la majoria de materials i currículums d'aprenentatge de llengües estrangeres a Europa i també fora d'aquest continent. El principal objectiu del document fou proposar “what a language learner needed to be able to do to communicate independently in the target language, with the emphasis firmly on social situations and interaction” (Fulcher, 2004, p. 255). *The Threshold Level*, per cert, serà també un dels treballs que més inspirarà un altre projecte molt influent per a la homogeneïtzació de l'ensenyament de llengües a Europa: el *Common European Framework of Reference for Languages* (Consell d'Europa, 2001), conegut en català amb el nom de *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (MECR).

Un dels punts claus d'aquest document —acceptat de seguida a Europa i més endavant també en d'altres continents— era que la comunicació relacionada amb temes del dia a dia s'havia de convertir en l'objectiu principal de l'ensenyament de llengües modernes. En paraules dels seus autors:

“By far the largest single group of language learners everywhere consists of people who want to prepare themselves to communicate socially with people from other countries, exchanging information and opinions on everyday matters in a relatively straightforward way, and to conduct the necessary business of everyday living when abroad with a reasonable degree of independence.” (Van Ek i Trim, 1998, p. 1)

Aquest *largest single group of learners* era format en aquells temps bàsicament per treballadors immigrants i les seves famílies, com també per empleats estrangers a temps parcial com *au-pairs*, perruquers o persones relacionades amb la indústria turística, l'anàlisi de les necessitats lingüístiques dels quals estava fent el Consell d'Europa dins el Projecte núm. 4 (Trim, 2007).

The Treshold Level divideix els seus objectius en tres nivells: una caracterització general, una caracterització més detallada i una especificació dels components. Vegem-los amb un cert detall atès que constitueixen un referent per a l'anàlisi del contingut del corpus que presentem més endavant. Al primer nivell, el document explica que es donaran les eines lingüístiques a “temporary visitors or temporary residents” (Van Ek i Trim, 1998, p. 11) en un país estranger per quan es trobin en situacions com les següents:

- situations, including practical transactions in everyday life, requiring a largely predictable language use;
- situations involving personal interaction, enabling the learners to establish and to maintain social contacts, including those made in business contacts;
- situations involving indirect communication, requiring the understanding of the gist and/or relevant details of written or spoken texts” (Van Ek i Trim, 1998, p. 11)

Al segon nivell, es concreten una mica més quins són els objectius que l'aprenent hauria d'assolir en determinades situacions. Per exemple, en relació a la compra de productes, es diu:

- “Learners should be able to:
- read advertisements in newspapers, magazines, etc. for shops and consumer goods

- read for gist simple explanatory documentation on the nature, use and conditions of sale of goods
- read signposting in supermarkets, departmental stores, etc.
- ask whether goods are available and where they are to be found
- discuss the nature and relative merits of particular choices of goods
- negotiate prices and understand conditions of sale
- make payments and if necessary query prices, addition of bills, etc.
- return faulty, inappropriate or unwanted goods and negotiate replacement, refund, etc.” (Van Ek i Trim, 1998, p.14)

Al tercer nivell d’especificació, que ocupa bona part del document, es fa una descripció i definició detallada dels components, de les funcions lingüístiques, les nocions generals i específiques, el discurs i aspectes socioculturals. Amb aquest apartat, *The Threshold Level* es converteix en el primer document que dóna una llista exhaustiva de funcions i nocions que han de satisfer “what people do by the means of language” (Van Ek i Trim, 1998, p. 27). Demanar permís o preguntar per una direcció serien dos exemples típics d’allò que s’entén per funcions lingüístiques. Les nocions generals, en canvi, fan referència generalment a conceptes abstractes (nocions espacials, temporals, qualitatives, quantitatives, d’existència, etc.), mentre que les nocions específiques s’associen a temes o situacions comunicatives més concretes. Les 14 nocions específiques (o temes) que proposa *The Threshold Level* tindran una influència decisiva en el contingut de la immensa majoria de llibres de text de segones llengües que s’han publicat fins avui dia, incloent-hi també els de català com a llengua estrangera, com veurem a l’apartat 6.3.2.

Aquest síl·labus nocional-funcional proposat per *The Threshold Level* ha fet fortuna arreu d'Europa. Després d'alguns problemes inicials (es considerava que proposava un nivell massa elevat perquè pogués ser assolit per aprenents que s'iniciaven en una nova llengua), es va impulsar un nou nivell, el *Waystage* (Van Ek, 1977), que partia també d'un mètode nocional-funcional i que seria la base per al famós curs multimèdia d'anglès com a llengua estrangera de la BBC, *Follow Me*, el qual seguiren uns 500 milions de persones de 60 països diferents d'arreu del món (Trim, 2007).⁸

D'una forma progressiva, cada vegada eren més les escoles i centres que s'inclinaven per incorporar les propostes de *Threshold Level* i *Waystage* en els seus programes d'ensenyament de llengües estrangeres. El British Council, juntament amb Cambridge University i BBC, en veure l'enorme potencial d'aquests documents per a la difusió de l'anglès com a llengua estrangera, van garantir una contribució econòmica important i suport professional per revisar aquests documents i fer la versió definitiva de *The Threshold Level*, que sortiria publicada el 1991 (Van Ek i Trim, 1998).

La feina feta pels experts del Consell d'Europa ha estat reconeguda com una tasca extraordinària per a l'ensenyament de llengües, com segurament no s'havia fet mai abans en aquest camp. Sánchez Pérez (1992), per exemple, ho destaca en el seu llibre *Historia de enseñanza del espanyol* amb les paraules següents:

⁸ *Follow me*, a més, serviria d'inspiració per a la creació del primer curs multimèdia de català com a segona llengua, el *Digui, digui*, com expliquem en el proper capítol (vegeu l'apartat 4.3.4).

“por primera vez en la historia de la enseñanza de idiomas, un grupo de expertos bajo los auspicios del **Consejo de Europa** emprendió, coordinadamente, la tarea de seleccionar *lo que se debe enseñar* para alcanzar los objetivos comunicativos propuestos. El resultado de este trabajo fue en su día la publicación del *Nivel Umbral*” (Sánchez Pérez, 1992, p. 337; la negreta i la cursiva és de l’original)

3.3.4 Materials didàctics comunicatius

El canvi d’enfocaments metodològics impulsat a la dècada dels setanta, recolzat per institucions tan influents com el Consell d’Europa o ministeris d’educació de diversos estats europeus, havia de traduir-se necessàriament en la producció de nous materials didàctics de llengües estrangers. Marcella Frank (1998) va resumir quins eren els elements principals dels primers llibres de text que es van publicar seguint els enfocaments comunicatius:

- “1. Each unit began with a dialogue – now called conversation – which was not to be memorized. The social function and situation were embedded in the conversation.
2. The texts used the same characters throughout the dialogues. All the characters were individualized in appearance and personality, and they performed specific roles (friend, employee, customer, etc).
3. The texts often referred to real people in the news and to real places.
4. The texts contained authentic materials – advertisements, real letters, news stories, maps, photographs.
5. The texts had many illustrations with the characters.
6. The characters were involved in many real-life situations of young people such as dates, parties, sports.” (Frank, 1998, p.9)

Richards i Rodgers (2001, p. 168) expliquen que els materials didàctics d’ensenyament comunicatiu de la llengua es podrien classificar en tres tipus: “text-based, task-based and realia”, és a dir, materials basats en el text, uns altres basats en el treball per tasques

i uns tercers que inclouen molts materials autèntics (mapes, anuncis, gràfics, articles de diaris, etc.).

Aquests dos autors també comenten que a finals de la dècada dels setanta ja hi havia llibres de text que optaven per una perspectiva comunicativa, però ho feien d'una manera conservadora (p. 171), en el sentit que empraven situacions i funcions lingüístiques, però també diàlegs que eren treballats a partir de la repetició i exercicis explícits de gramàtica.

Inicialment, segons Littlejohn (2012), per als autors de llibres de texts, el canvi de paradigma vers un síl·labus nocional-funcional sovint va significar substituir els títols gramaticals per uns altres nocionals-funcionals. Per exemple, el que abans es deia '*verb to be*' ara s'anomenava '*Talking about experience*' (Littlejohn, 2012, p. 289).

En general, doncs, malgrat les propostes didàctiques d'aprenentatge comunicatiu i el síl·labus nocional-funcional del *Threshold Level* o *Waystage*, els autors dels primers llibres de text amb un enfocament comunicatiu tenien encara molt presents els mètodes anteriors (l'audiolingual, i el de gramàtica i traducció). Entre els primers materials didàctics amb un enfocament comunicatiu, es poden destacar, per exemple, *In Touch: A Beginning Communicative Course*, publicat el 1980 per l'editorial britànica Longman (Frank, 1998) o *Approaches* publicat el 1979 per l'editorial de la Universitat de Cambridge (Littlejohn, 2012). Dins de l'estat espanyol, podem mencionar, per exemple, el curs multimèdia de català per a no catalanoparlants adults *Digui, digui* (Mas, Melcion, Rosanas i

Vergés, 1984) o la col·lecció de llibres de text *Antena* d'espanyol com a segona llengua que es va començar a publicar el 1986 (Sánchez Pérez, 1992).

3.3.5 Crítiques al mètode comunicatiu

Cassany (1999), al final del seu clarificador treball *Los enfoques comunicativos: Elogio y crítica*, apunta alguns dels punts dèbils d'aquesta proposta. Tot i que Cassany considera aquestes qüestions problemàtiques en el cas d'ensenyament de llengües maternes, tres dels aspectes que assenyala també podrien ser aplicats a una crítica del mètode comunicatiu en l'àmbit de les llengües estrangeres: a) l'èmfasi exclusiu en una llengua d'ús eminentment pràctic per resoldre d'una forma eficaç situacions quotidianes, sense tenir en compte altres aspectes del món exterior, o sense donar la possibilitat d'emmagatzemar dades, reflexionar-hi, crear conceptes nous a partir dels vells, etc.; b) el bandejament de la reflexió lingüística en l'ensenyament de llengües; c) la marginació de la literatura (i, en general, de totes les esferes artístiques de la cultura) que tan important havia estat al llarg dels segles per a l'aprenentatge de llengües i la formació cultural dels aprenents (Cassany, 1999, p. 17).

Per la seva banda, Pennycook (1990) alerta que els enfocaments comunicatius impliquen una trivialització de l'ensenyament de llengües, i un bandejament d'aspectes polítics i culturals que podria contribuir al manteniment de l'estatu quo:

“Unfortunately, with the spread of communicative language teaching, the belief grew up that as long as a message was passed from A to B, learning could take place. This led to an emphasis on any activity that would encourage one student to pass some form of message to another. These ‘interactive activities’ and games came to dominate the language classroom and led to the ever-increasing trivialization of language learning and learners... Indeed, as long as language teaching continues to trivialize itself, refusing to explore the cultural and political aspects of language learning, it will have more to do with assimilation than with any notion of empowerment.” (Pennycook, 1990, p. 13)

Segurament, però, la crítica més estesa als enfocaments comunicatius ha estat no tenir prou en compte (o, fins i tot, oblidar) el context i la cultura del lloc on es desenvolupa l’aprenentatge (Bax, 2003). De fet, la importació dels principis pedagògics d’aquest mètode d’origen occidental pot entrar en contradicció amb les tradicions educatives locals, com per exemple allà on l’autonomia de l’estudiant, el treball en grup o en parelles, o el poc protagonisme del professor, no formen part de la cultura educativa local (Block, 2008; Kalanzadeh, Mirchenari i Bakhtiarvand, 2013). Es tracta d’una problemàtica estudiada per diferents autors principalment en el cas de l’ensenyament comunicatiu de l’anglès com a llengua internacional en països no occidentals (Phillipson, 1992; Holliday, 1994; Pennycook, 1994; entre d’altres). Pennycook (1994), per exemple, assenyala que l’èmfasi dels enfocaments comunicatius en l’expressió oral i la conversa dins l’aula entraria en contradicció amb el silenci, que és una part essencial de la comunicació a Malàsia. D’una forma similar, Holliday (1994) alerta de les dificultats d’implantar els enfocaments comunicatius a Àsia on existeix una llarga tradició cultural de considerar el professor com a una autoritat i una font de coneixement, i no pas només un

mitjancer o un facilitador de l'aprenentatge, com proposen els enfocaments comunicatius.

3.4 MECR

3.4.1 Els antecedents (1980-2000)

Malgrat la tasca ingent del Consell d'Europa al llarg de la dècada dels setanta per introduir enfocaments i síl·labus nous en l'ensenyament de llengües estrangeres, calia encara continuar treballant per implementar totes les seves idees de modernització de l'aprenentatge d'idiomes i, sobretot, fer-les acceptables tant en l'educació per a adults com en la d'infants arreu d'Europa. Abans de redactar l'influent *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (MECR), el Consell d'Europa va desenvolupar, pel cap baix, dos altres projectes de gran importància: el Projecte 12 (1982-1987), amb el subtítol en anglès de *Learning and Teaching Modern Languages for Communication*, i l'anomenat en anglès *Language Learning for European Citizenship* (1990-1997). Aquests dos projectes, juntament amb *The Threshold Level*, es poden considerar com els principals antecedents del MECR.

La idea del Consell de Cooperació Cultural del Consell d'Europa de crear un sistema uniforme per a l'ensenyament de llengües (anomenat en anglès *unit/credit system for learning languages*), gestada a la dècada dels setanta, no acabava de fer-se realitat. En

algun moment va semblar fins i tot que aquesta empresa s'havia abandonat. La proposta, però, tornaria a sorgir gairebé tres dècades després, ara sota una aparença diferent i amb el títol de *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (MECR).

Tanmateix, els anys no havien pas transcorregut en va. Un dels objectius de l'anomenat Projecte 12 consistia justament a ajudar els governs estatals a reformar l'ensenyament de llengües en l'educació secundària (Trim, 2007, p. 30). En tan sols tres anys, entre 1984 i 1987, es van organitzar fins a 37 conferències en 15 estats diferents adreçats a uns 2.000 formadors de mestres, que havien de difondre les idees apreses entre els mestres i professors dels seus països. Es calculava que un miler de formadors serien capaços d'influenciar directament uns 100.000 mestres i professors, i fins i tot un número més gran de forma indirecta (Trim, 2007). Va ser sense dubte, com apunta el mateix John Trim, "the largest and most intensive project of international co-operation in the teacher training field so far undertaken" (Trim, 2007, p. 34). Una vegada més, doncs, el Consell d'Europa duia a terme una tasca pionera per canviar la manera com s'ensenyen les llengües i influir en la rapidesa en què s'havia de produir aquest canvi.

Un dels fruits del Projecte 12 va ser el llibre *Communication in the Modern Languages Classroom*, de Joe Sheils (1998), amb el propòsit d'ajudar els docents a entendre de quina manera funcionaven els enfocaments comunicatius, i on es feia èmfasi especial en els materials didàctics de llengües publicats a la dècada dels vuitanta, seguint una perspectiva comunicativa, de l'anglès, l'alemany, l'espanyol i l'italià com a segones llengües. És una obra

molt interessant per veure de quina manera s'incloïen activitats comunicatives als diversos llibres de text, però també per comprovar que no hi havia diferències significatives entre llibres d'idiomes distints. Tots estaven confeccionats amb el mateix patró. És una demostració més que l'estratègia d'unificar l'ensenyament de llengües del Consell d'Europa anava ja pel bon camí.

Abans d'elaborar el MEQR, el Consell d'Europa va impulsar un projecte, el *Language learning for European citizenship* (1990-1997), que s'adreçava a alguns sectors que no havien tingut tant de protagonisme en projectes anteriors (com l'educació primària), o a qüestions com la dimensió sociocultural de l'ensenyament de llengües, les tecnologies (per exemple: l'Aprenentatge de llengües assistit per ordinador), o l'educació bilingüe, que seria la base per introduir l'ensenyament de diferents assignatures en idiomes estrangers, l'anomenat Aprenentatge integrat de Continguts i Llengües Estrangeres o AICLE (en anglès: *Content and Language integrated learning*).

Eren els anys posteriors a la caiguda del mur de Berlín, la fi del bloc soviètic a l'Europa de l'est i la desintegració de la URSS. Molts d'aquests països de l'antiga esfera soviètica estaven ara necessitats de professors de noves llengües estrangeres, i el Consell d'Europa estava disposat a donar-los un cop de mà. No es tractava només de canviar el rus per l'anglès o l'alemany com a llengua estrangera, sinó sobretot de transformar la manera d'ensenyar i, en certa mesura, la concepció del món que tenien aquests països: “the adoption of the aims and objectives advocated by the Council of

Europe meant a far-reaching reorientation of teachers' values, attitudes and beliefs" (Trim, 2007, p. 35).

La Secció de Llengües Modernes del Consell d'Europa, per exemple, va assessorar els governs dels països bàltics per canviar les polítiques lingüístiques en àmbits com el món laboral o la ciutadania, la qual cosa va propiciar l'adopció de tests i procediments recomanats per aquesta institució (Trim, 2007). En aquells anys, a més, molts dels estats de l'antic bloc comunista van començar a adaptar i traduir *The Threshold Level* a les seves llengües (l'hongarès, el txec, l'estonià, el lituà, el letó i el rus). També a la dècada dels noranta es van publicar adaptacions d'aquest document en molts d'altres idiomes europeus, alguns dels quals no tenien un estat al darrere, com el català: "The threshold level concept continued to be of value for the smaller national and regional languages elsewhere in Europe, with versions produced for Galician (1993), Catalan (1992), Welsh (1996), Maltese (1996) and Greek (1999)." (Trim, 2007, p. 35)

Abans de l'aparició del MECR, a banda dels ja mencionats *Threshold Level* (adreçat a persones que s'inicien en l'aprenentatge d'una llengua) i *Waystage* (que equivaldria als nivells A2 i B1 del MECR), encara es va impulsar un nou nivell, anomenat *Vantage*, concebut com el nivell de llengua superior que assoleixen els estudiants després dels 16 anys. Com els dos documents anteriors, *Vantage* (Van Ek i Trim, 2001) també es va basar en un síl·labus nocional-funcional. El MECR substituiria tots aquest nivells (*Waystage*, *Threshold* i *Vantage*) per d'altres marcats únicament

amb una lletra i un número (A1, A2, B1, etc.) segurament perquè d'aquesta manera seria més fàcil traduir-los a d'altres idiomes.

3.4.2 El document i la seva influència

A partir de la seva publicació el 2001 en anglès, les recomanacions del MECR del Consell d'Europa han influenciat de manera decisiva la immensa majoria de programes d'ensenyament de llengües estrangeres a Europa i, fins i tot, diversos programes d'ensenyament de segones llengües fora d'aquest continent.

Malgrat ser un document relativament nou, ja ha estat traduït a la majoria de llengües europees i s'ha convertit en un punt de referència a l'hora de marcar els diferents nivells d'una llengua estrangera.⁹ El seu nom va ser mencionat per primera vegada ja el 1991 en un simposi en una petita localitat suïssa, Rüschtikon, juntament amb el que seria després un altre dels documents més famosos del Consell d'Europa: El Portafolis europeu de les llengües (en anglès: *European Language Portfolio*).

En aquest simposi es va decidir crear un marc comú per tal d'aconseguir una comunicació més fàcil entre institucions educatives de diferents estats, ajudar professors i aprenents, coordinar el procés d'aprenentatge i, també, tal com explica Trim (2007, p. 38), “to provide the sound basis for mutual recognition of language qualifications“. Aquest darrer aspecte es concretarà amb l'organització d'exàmens oficials molt semblants per als diferents

⁹ La traducció catalana del document anglès, publicada el 2003, va ser elaborada per encàrrec de la Generalitat de Catalunya, el Govern d'Andorra i el Govern de les Illes Balears (MECR, 2003).

idiomes estrangers, la qual cosa, per cert, representa un negoci importantíssim per a llengües d'àmbit global com l'anglès, però també l'espanyol, el francès o l'alemany.

El MECR, doncs, va necessitar exactament una dècada per fer-se realitat. Ja a les primeres línies introductòries queda palès que el document és la continuació lògica de documents anteriors impulsats pel Consell d'Europa. Per exemple, d'una forma molt semblant als postulats exposats per *The Threshold Level*, a la segona frase de l'apartat *The Common European Framework in its political and educational context*, es diu que aquest document: “Descriu d’una manera exhaustiva el que han d’aprendre a fer els aprenents de llengua per utilitzar una llengua per a la comunicació” (MECR, 2003, p. 19).

Un dels esborranys del document redactat el 1996 després de consultar experts en l'àmbit d'ensenyament de llengües, membres de governs i ONGS, explica que el MECR proveeix:

- “a) a descriptive scheme, presenting and exemplifying the parameters and categories needed to describe, first, what a language user has to do in order to communicate in its situational context, then the role of the texts, which carry the message from producer to receiver, then the underlying competences which enable a language user to perform acts of communication and finally the strategies which enable the language user to bring those competences to bear in action;
- b) a survey of approaches to language learning and teaching, providing options for users to consider in relation to their existing practice;
- c) a set of scales for describing proficiency in language use, both globally and in relation to the categories of the descriptive scheme at a series of levels;
- d) a discussion of the issues raised for curricular design in different educational contexts, with particular reference to the development of **plurilingualism** in the learner, and for the

assessment of language proficiency and achievement.” (Trim, 2007, p. 39; els subratllats i la negreta són de l’original)

Aquest esborrany, amb unes poques modificacions, seria el que es publicaria amb el nom de *Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment (CEFR)* el 2001 a Cambridge University Press, conegut en català com el *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (MECR). A la fi, doncs, després de gairebé tres dècades intentant-ho, es feia realitat la idea del Consell d’Europa de crear un sistema unitari per a l’ensenyament de llengües que uniformaria els síl·labus i els dissenys dels currículums, l’avaluació i els exàmens, i les polítiques lingüístiques a dins i fora d’Europa. De fet, el 1977, quan el Consell d’Europa va provar per primera vegada d’introduir aquesta idea, molts països —especialment els escandinaus— es van mostrar escèptics respecte a la centralització de l’ensenyament de llengües a Europa (Saville, 2005, p. 278; citat per Valax, 2011, p. 28). Tres dècades després, però, una Europa caracteritzada per la mobilitat creixent de persones i capitals estava a la fi preparada per acceptar una idea que el 1977 semblava impossible (Trim, 2007).

El MECR és un document de 264 pàgines, complex, a voltes ambigu, i no sempre fàcil de llegir. La primera versió del 2001 no ha estat mai modificada. De seguida es van editar guies complementàries amb l’objectiu de facilitar la comprensió i l’aplicació del document. En concret, es van publicar *General guide* i una sèrie de *User guides* amb l’objectiu d’assessorar els destinataris del projecte (responsables de polítiques educatives,

autors de materials didàctics i exàmens, formadors de professors, mestres i estudiants, etc.), per fer-ne un ús efectiu dins la seva esfera d'actuació (Trim, 2007, p. 41).

Més endavant, aquestes guies serien substituïdes per l'anomenada en anglès *Guide for Users*, en la qual diversos experts expliquen el document en una guia de 236 pàgines, gairebé tan extensa com el mateix MECR. De documents oficials comentant el MECR, però, no n'han deixat d'aparèixer des de la seva publicació, com per exemple el recent *Reference level descriptors for national or regional languages (RLD)* o una sèrie de 6 documents per utilitzar el MECR en exàmens de llengües.¹⁰

A grans trets, el MECR inclou una definició i descripció de sis nivells de domini comunicatiu de la llengua i una explicació de les competències generals (coneixements, habilitats, actituds) i de les competències lingüístiques, sociolingüístiques i pragmàtiques, a més de recomanacions pel que fa a la metodologia, el treball per tasques, el disseny curricular o l'avaluació.

En el seu article *The impact of the CEFR*, la professora Neus Figueras (2012) argumenta que hi ha dues raons que expliquen l'acceptació excepcional que ha tingut aquest document. La primera seria geopolítica i científica, en el sentit que els governs hi van treballar conjuntament amb els lingüistes per concebre un enfocament més orientat a la vida real. Per aconseguir-ho, es va maldar per establir uns nivells comuns de competència i una

¹⁰ Aquests i d'altres materials relacionats amb el MECR es poden consultar al web del Consell d'Europa: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp (recuperat el 9 de setembre de 2014).

terminologia comuna que serien oferts a tothom qui els volgués emprar.

La segona raó, d'acord amb aquesta autora, rau en la naturalesa mateixa del document, en el sentit que és una proposta no obligatòria, susceptible a ser modificada i adaptada segons el context on s'utilitza (Figueras, 2012, p. 479).

Tanmateix, Figueras (2012) també explica que, a la pràctica, els dos aspectes del MECR que han aconseguit una major popularitat són l'escala de nivells de referència (de l'A1 fins al C2) i els descriptors d'aquests nivells. En efecte, avui dia qualsevol persona que es vulgui involucrar en l'ensenyament d'una llengua estrangera —ja sigui elaborant-ne materials o fent classes— haurà de fer referència gairebé obligatòriament als nivells de referència del MECR. Seguir les recomanacions d'aquest document genera confiança entre els aprenents, el professorat o els pares, malgrat que segurament molts tenen una idea vaga sobre què diu aquesta proposta.

3.4.3 Crítiques al MECR

Malgrat l'àmplíssima acceptació del MECR entre els professionals i el públic involucrat en l'aprenentatge de llengües estrangeres, el document també ha rebut crítiques ja des dels primers esborranys. Les crítiques es poden dividir en quatre gran blocs: de caire polític, la controvèrsia sobre la seva naturalesa (si representa una norma o un estàndard), els continguts i, finalment, el fet d'haver esdevingut gairebé un document sagrat.

3.4.3.1 Crítiques polítiques

La transformació de l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació de llengües vers un enfocament més proper a la vida real era certament un objectiu geopolític de molts governs i institucions no governamentals que donaven suport als projectes lingüístics creats pels experts de dins el Consell d'Europa (Figueras, 2007). Disposar d'un mercat comú i d'altres polítiques conjuntes implicava també impulsar polítiques lingüístiques i educatives homogènies.

Com hem explicat en l'apartat 3.3.2, la tasca dels experts del Consell de Cooperació Cultural del Consell d'Europa (substituït a partir de 2001 per diferents seccions) va començar amb la idea de centralitzar el sistema d'ensenyament de llengües estrangeres per a adults, just en un temps que la immigració de les antigues colònies creixia en molts països de l'Europa occidental. Més concretament, l'objectiu principal al llarg de tots aquests anys de treball que van precedir el MEQR va ser el de centralitzar —o, *harmonitzar*, si es prefereix l'eufemisme utilitzat sovint per les institucions europees— tota l'educació formal dins el continent europeu. Fulcher (2004) argumenta que aquesta centralització del sistema educatiu culminada amb el MEQR en l'àmbit de l'ensenyament de llengües és, com a mínim, problemàtica, ja que representa una amenaça a la diversitat cultural i de tradicions educatives del continent europeu:

“The question remains why it is necessary to harmonize —which in the case of higher education means introducing a common structure, credit rating, and content comparability for degree programs across Europe— to have a system of qualification recognition. It could equally be argued that harmonization means

less diversity, and less choice, with one degree program looking very much like another.” (Fulcher 2004, p. 255)

A més, tant al MECR com a d'altres documents del Consell d'Europa també es pot comprovar la promoció d'unes idees, valors i actituds que haurien de ser acceptades per tothom qui vulgui progressar com a ciutadà europeu:

„By focusing attention on processes of communication and on shared experience, needs and ideas, as well as improving the understanding of the differences between peoples which result from their different situations, traditions and customs, the Threshold Level-type specifications have proved of great value in reorienting the teaching of languages away from sterile formalism so as to make language teaching a more powerful instrument for combating prejudice and xenophobia and improving international mobility and understanding.“ (Trim, 2007, p. 36)

Aquesta afirmació del professor John Trim és, si més no, discutible. En primer lloc, perquè pressuposa que hi ha unes experiències, necessitats i idees que són compartides per tots els aprenents de llengües estrangeres, la qual cosa no té perquè ser necessàriament així. En segon lloc, perquè cerca l'entesa de les diferències de gent de tradicions diverses amb unes pràctiques uniformes concebudes per lingüístics i polítics provinents majoritàriament d'uns mateixos països de l'Europa occidental. Un prova fefaent que el tractament de la xenofòbia i els prejudicis no ha canviat pas gaire amb la implantació de l'aprenentatge comunicatiu de llengües impulsat pel Consell d'Europa és el gran nombre d'estudis que analitzen de forma crítica el tractament de les diferències en els llibres de text de

segones llengües publicats des de la dècada dels vuitanta fins avui (vegeu, per exemple, l'apartat 2.5.5).

D'altra banda, en examinar amb atenció documents publicats pel Consell de Cooperació Cultural del Consell d'Europa en les darreres tres dècades, es pot entreveure la repercussió en el desenvolupament d'un mercat econòmic comú. Encara que la perspectiva dels grans negocis que representen els projectes lingüístics no és mai mencionada en els documents, és evident que han ajudat a augmentar els beneficis de la indústria d'ensenyament d'aquelles llengües estrangeres amb una major implantació a escala mundial, especialment l'anglès.

3.4.3.2 Crítiques a la naturalesa del document

En la seva tesi doctoral, *The Common European Framework of Reference for Languages: A critical analysis of its impact on teachers and curricula within and beyond Europe*, Philippe Valax (2011) analitza des d'una perspectiva crítica el MECR. En concret dedica més de 40 pàgines a aquest objectiu, citant fragments del mateix document i recollint diverses crítiques acadèmiques sobre l'aplicació d'aquest projecte. Aquest treball, que segons els nostres coneixements és la primera anàlisi crítica en profunditat de MECR, pren en consideració tots els aspectes importants del document: des dels més generals (la seva naturalesa i objectius) fins als més concrets (les competències, els nivells de referència i les seves descripcions). També focalitza l'estudi en les institucions que emeten diplomes oficials de llengües i en els principals actors que

participen en aquest procés d'avaluació (autors i editors de llibres de text, elaboradors de currículums, professors).

Una crítica important que inclou Valax (2011) fa referència a la naturalesa mateixa del document. Malgrat que el MECR assegura que és un document que descriu però no prescriu allò que els aprenents haurien d'aprendre, algunes declaracions dels experts en l'àmbit lingüístic del Consell d'Europa ho contradiuen. Mentre John Trim assegura que “the CEFR gives no instructions or even recommendations to its users as to what they should or should not do” (Trim, 2005, p. 18; citat per Valax, 2011, p. 47), un altre dels experts del Consell d'Europa involucrat en política lingüística, Jean-Claude Beacco (un dels autors de *Guide for the development of language education policies in Europe* de 2003 i *Guide for the implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* de 2010) diu que “the Framework is a referential work, in other words a common tool that defines norms and standards” (Beacco, 2004; citat per Valax, 2011, p. 48). De fet, a la pràctica, és evident que avui dia el MECR s'utilitza principalment com a norma i estàndard a seguir en molts països de dins i fora d'Europa.

3.4.4.3 Crítiques dels continguts

Una altra part de les crítiques al MECR se centra en els continguts: els nivells, les escales i les maneres d'avaluar. Els seus promotors van proclamar que es tractava d'un text coherent, fàcil de llegir i utilitzar, però alguns estudis realitzats han demostrat que això no és ben be així. Diversos professors i investigadors, com Alderson

(2007), han considerat que es tracta d'un document "not easy to understand, often vague, undefined and imprecise" (p. 661). No és estrany, doncs, que des de la publicació mateixa del MECR hagin aparegut materials complementaris que ajudin a comprendre el document, com hem explicat a l'apartat 3.4.2.

Una de les qüestions més problemàtiques del contingut del MECR és la seva escala de nivells de referència. Cal recordar que la fixació de nivells de coneixement d'una llengua estrangera ja s'havia fet en d'altres documents anteriors com *The Threshold Level*, *Waystage* o *Vantage* (els quals equivaldrien als nivells B1, A2 i B2 del MECR, respectivament); encara abans, en l'anglès com a llengua estrangera, els nivells es definien amb termes com *beginner*, *elementary*, *intermediate*, etc. En el cas de la llengua catalana, el Certificat Internacional de Català, per exemple, també tenia les seves pròpies denominacions per als diferents nivells de coneixements de llengua: bàsic, llindar i avançat.

Les majors crítiques als nivells de referència del MECR se centren en la seva repetició i manca de detalls (Valax, 2011, p. 101). Diversos dels conceptes més utilitzats no apareixen prou ben definits, com per exemple 'simple' o "the most common, everyday, familiar, concrete, predictable, straightforward, factual, complex, short, long, specialized, highly colloquial" (Valax, 2011, p. 58), la qual cosa pot crear confusió:

"simple is frequently used in the scales, but how is one to decide what is simple compared to what is less simple and, especially, what is very simple is not clear." (Alderson, Figueras, Kuijper, Nold, Takala, i Tardieu, 2006, p. 12; citat per Valax, 2011, p. 58)

A més, diferents autors han argumentat que l'escala de nivells del document no representa necessàriament els diferents graus de coneixements d'una llengua d'una persona, sinó més aviat la percepció d'avaluadors o professors sobre quins són els coneixements dels aprenents des del seu punt de vista (North, 2000; Fulcher, 2004).

Una altra crítica important als continguts d'aquest document és la manca de dades empíriques en la recerca d'adquisició de segones llengües sobre les suposades bondats de les propostes del MECR (North i Schneider, 1998; Fulcher, 2004; Alderson, 2007; Hulstijn, 2007; Wisniewski, 2013). Referint-se a l'elaboració del MECR, Alderson (2007) destaca que no queda gens clar fins a quin punt es van tenir en compte les evidències empíriques de tres dècades de recerca en l'àmbit d'adquisició de segones llengües (p. 660). En aquest mateix sentit, com recull Valax en la seva tesi, d'altres autors també han criticat les mancances de validacions empíriques fiables dels nivells, les escales i els descriptors del document:

“As both Hulstijn (2007, p. 664) and North & Schneider (1998, p. 242) stress, there were no fully developed or properly tested theories of language proficiency at the time the CEFR was initially conceived and it has been the subject of increasing criticism in terms of the perceived lack of empirical evidence to confirm the validity of its levels, scales and descriptors.” (Valax, 2011, p. 63)

Més recentment encara, Wisniewski (2013, p. 251) també ha posat en dubte la validesa empírica de l'escala de nivells i els seus descriptors a l'hora de ser emprats per a l'avaluació dels coneixements de llengua dels estudiants.

En fi, el que totes aquestes crítiques tenen en comú és que, a l'hora de concebre el MECR, no es va tenir prou en compte la recerca en el camp de l'adquisició de llengües i de l'avaluació.

3.4.4.4 Un text 'sagrat'

Tot i aquestes crítiques de caire polític, sobre la seva naturalesa i els seus continguts, el MECR ha aconseguit una acceptació tan gran que s'ha convertit gairebé en un document 'sagrat' per a tothom qui es dedica a l'ensenyament de llengües estrangeres. Avui dia, per exemple, pràcticament tots els exàmens oficials de segones llengües europees utilitzen els nivells de referència del MECR, sense que prèviament hi hagi hagut un debat sobre la seva utilitat o validesa.

Des d'una perspectiva crítica, Papageorgiou (2006), comentant els exàmens oficials de llengua, explica de la següent manera quina és la situació avui dia en el món d'ensenyament de llengües després de l'aparició del MECR:

“I [. . .] feel it is not just a political mandate issue here: it is a marketing one as well. . . . [If] you are 'CEFR-aligned' you are probably going to survive, and this is why there is a false interpretation that a 'CEFR-aligned' test is a good test.”
(Papageorgiou, 2006; citat per Valax, 2011, p. 68)

Aquesta afirmació de Papageorgiou sobre els exàmens es podria fer extensible als cursos, programes, llibres de text i la resta de materials didàctics de llengües estrangeres. El MECR s'ha convertit avui dia en una referència imprescindible —sobretot pel que fa a l'escala i els descriptors de nivells— pràcticament per a tots els

actors implicats en l'ensenyament de llengües estrangeres, incloent-hi evidentment també la catalana.

Sovint la menció a aquest document figura fins i tot a la coberta o la contracoberta dels llibres de text, la qual cosa demostra que la indústria editorial considera que la menció al MECR li reportarà una millor venda. Beacco —una de les persones més involucrades en els projectes lingüístics del Consell d'Europa— reconeix que els llibres de text de francès, per exemple, utilitzen els nivells proposats pel Consell d'Europa sense “checking the validity of such a self-granted certification” (Beacco, 2004; citat per Valax, 2011, p 72).¹¹ Així, doncs, malgrat que diverses parts del MECR són problemàtiques (nivells, descriptors, maneres d'avaluar), sembla que ben poca gent gosi a dubtar de la seva validesa.

El MECR ha esdevingut un document amb una agenda política ben clara, en la qual els usuaris han d'acceptar una ‘filosofia pràctica’ (Beacco, 2004; citat per Valax, 2011, p. 48), suposadament compartida, basada en l'ensenyament comunicatiu, i que ha de permetre una centralització de l'educació de llengües estrangeres que duu a la homogeneïtzació de tots els nivells d'ensenyament, la qual cosa per cert no ha estat motiu d'estudi dins el camp de les ciències socials. Ho explica McNamara (2007), comparant el MECR amb una escala de nivells similar proposada als Estats Units per la *Interagency Language Roundtable* (IRL):

¹¹ França es va convertir en el primer estat europeu a implantar el MECR en el currículum de les assignatures de llengua de tots els nivells educatius (Valax, 2011).

“[CEFR’s] existence as a political fact makes it impossible to question the adequacy of its construct. In that sense it is like the ILR scale too, apparently impervious to serious intellectual question because of the overwhelming fact of its use in practice. But unlike the ILR, whose sphere of influence was relatively limited, it is the instrument of a staggering degree of centralized thinking, global in reach. That surely is what we should also be talking about.” (McNamara, 2007; citat per Valax, 2011, pp. 49-50)

En definitiva, la implementació del MECR com a un estàndard, gairebé com a un text ‘sagrat’, per a l’ensenyament de llengües estrangeres sense tenir en compte alguns dels problemes exposats adés, i sobretot sense haver preparat adequadament els professors per a un document tan complicat d’interpretar, seria un tema que mereixeria un debat rigorós que encara no s’ha produït amb prou profunditat entre la comunitat educativa i acadèmica involucrada en l’ensenyament de llengües (Valax, 2011, p. 82).

3.5 Ensenyament de llengües al segle XXI

Aprendre una segona llengua al segle XXI s’ha convertit en un imperatiu. Difícilment trobarem un programa escolar arreu del món que no inclogui l’ensenyament d’un o més idiomes estrangers. Dins l’actual sistema econòmic neoliberal, la immensa majoria de governs veuen l’ensenyament de segones llengües com a una eina per millorar la seva posició en una economia global molt competitiva. A la Gran Bretanya, per exemple, el juliol de 2014 la baronessa Coussins —membre del *All Member Party Group for*

Modern Languages— en unes declaracions recollides per la *BBC* va alertar que el seu país estava perdent 50 bilions de lliures esterlines per any a causa de la manca d'habilitats lingüístiques dels seus treballadors (Richardson, 2014). Segons la baronessa, si no es produïa una millora de les habilitats lingüístiques, les conseqüències serien nefastes per a la Gran Bretanya:

“our young people will continue to fall behind their European and global peers in education and employability; our export growth will be stunted; our international reputation will suffer and our security, defense and diplomacy needs will be compromised” (Richardson, 2014, par. 9).

Aquesta cita de la baronessa Coussins mostra clarament com les elits polítiques i econòmiques entenen l'ensenyament de segones llengües com a una eina per millorar el mercat laboral i augmentar les exportacions, però també com a un element important per a la defensa i la diplomàcia del país. Si bé els Estats Units i la Gran Bretanya ja fa dècades que treballen invertint importants sumes de diners per consolidar l'estatus de *lingua franca* que ha aconseguit l'anglès (Philipson, 1992), també és cert que avui dia, en el marc d'una economia capitalista globalitzada, es necessiten més que mai experts en diferents segones llengües. Aquests nous experts en llengües estrangeres serviran per impulsar els seus països vers una millor posició econòmica dins un mercat global.

Com assenyala Block (2002 i 2008), les llengües ja no són vistes únicament com a expressions d'una identitat nacional o cultural sinó sobretot concebudes en tant que mercaderies i per això es mesuren pel seu valor econòmic. En l'ensenyament de segones

llengües a través d'enfocaments comunicatius, aquest canvi de concepció de les llengües es tradueix en la transformació de l'idioma en una habilitat comunicativa que es pot ensenyar o, com destaca Kubota (2011, p. 248), en una instrumentalització de les llengües perquè siguin útils de cara a aconseguir objectius pràctics en l'era de la globalització neoliberal, com ara el desenvolupament econòmic o la mobilitat social.

En aquest sentit, Cameron (2002) relata com es promou i s'ensenyava un ús particular de les llengües a fi i efecte que siguin útils de cara a una millor comunicació global. Aquest nou discurs sobre les llengües comporta una uniformització de tots els idiomes que, en perseguir una mateixa eficiència en la comunicació global, es converteixen en instruments d'expressió d'uns valors molt similars (Cameron, 2002). Aquesta autora compara amb encert el nou discurs sobre les llengües amb el de les campanyes publicitàries de la multinacional Benetton que tenen com a lema *'unity in diversity'*, on apareixen models de races diferents però tots vestits amb un mateix estil de roba. D'una forma similar, en temps de globalització neoliberal, tenim diferents llengües però totes donen un mateix punt de vista del món:

“On the surface, this approach preserves linguistic diversity, but at a deeper level the effect is to make every language into a vehicle for the affirmation of similar values and beliefs, and for the enactment by speakers of similar social identities and roles. Language becomes a global product available in different local flavours.” (Cameron, 2002, pp. 69-70).

Relacionada amb aquesta tendència vers la uniformització de fons de les llengües, un dels trets principals de l'ensenyament de segones

llengües al segle XXI és un avançat procés d'homogeneïtzació i centralització, determinat en gran mesura per la lògica del mercat característica de l'actual fase del capitalisme, a escala global. Independentment de la llengua que s'estudia i del context d'aprenentatge, els enfocaments (i els materials) d'ensenyament acaben essent sempre similars. La tasca iniciada pel Consell d'Europa a la dècada dels setanta d'unificar l'ensenyament de llengües ha donat, a la fi, els seus fruits, coincidint amb un període on les noves tecnologies tenen una creixent presència en determinats contextos d'aprenentatge. A través de la seva descripció sistemàtica de nivells, el MECR ha proveït l'atomització que la lògica neoliberal requereix, facilitant el desenvolupament d'una infinitat de productes lingüístics (cursos per a estudiants i de formació de professors, materials, exàmens, portafolis), cadascun per a un nivell determinat i oferint el 'valor afegit' que proporciona per a un nivell determinat l'adequació a l'escala del MECR (Littlejohn, 2012, p. 294).

L'homogeneïtzació i centralització de l'ensenyament de llengües s'ha produït a la vegada que la lògica neoliberal s'apropiava dels principals conceptes subjacents en els enfocaments comunicatius promulgats pel Consell d'Europa i d'altres organitzacions polítiques (Ministeris d'Educació, la Comissió Europea, l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic, el British Council i d'altres instituts governamentals de llengües estrangeres). Les nocions, per exemple, d'*autonomia de l'estudiant*, *comunicació*, *negociació del significat* i *estratègia* són ara concebudes principalment per la seva funció econòmica en un mercat altament

competitiu (Kramsch, 2005, p. 549). Segurament el cas més paradigmàtic seria el d'*autonomia*, inicialment relacionat amb el concepte humanista de llibertat dels estudiants respecte al control exterior, que ara s'associa fonamentalment a la capacitat dels individus per concebre's a ells mateixos com a una empresa que d'una forma creativa i flexible prenen decisions per progressar independentment (Kaščák i Pupala, 2011, p. 150).

Una de les principals novetats dels enfocaments comunicatius en els darrers anys ha estat la importància creixent del concepte d'interculturalitat com a manera d'introduir la diversitat cultural als currículums de llengües estrangeres. La irrupció dels enfocaments comunicatius havia significat un canvi substancial del contingut de l'ensenyament d'idiomes estrangers: s'havia abandonat l'anomenada cultura en majúscula (literatura i arts) característica del mètode de gramàtica i traducció per centrar-se ara en un contingut molt més quotidià, arran de terra, el de l'anomenada *cultura en minúscula* (costums, pràctiques diàries, etc.). En el marc d'aquesta cultura en minúscula és on sorgeix amb força a Europa la proposta d'interculturalitat (Byram i Fleming, 1998), que té com a objectiu fer més fàcil la comunicació entre persones de diferents orígens, evitant malentesos causats pel desconeixement d'altres cultures. Als Estats Units, amb un objectiu semblant, es proposa l'enfocament multicultural que fa referència a la comprensió de les diferents cultures que hi ha dins d'un mateix territori.

Aquests dos tipus de plantejaments, com assenyala Kubota (2014) per al cas de la multiculturalitat, s'han adaptat perfectament a l'actual ordre econòmic capitalista global que necessita treballadors,

ciutadans i institucions que sàpiguen moure's més enllà de les seves fronteres i negociar les diferències culturals, sempre i quan aquesta celebració de la diversitat cultural no posi en relleu (o desafiï) les desigualtats econòmiques existents.

El més recent dels enfocaments de la cultura en l'ensenyament comunicatiu de llengües és el *transcultural*, desenvolupat principalment en l'àmbit de l'anglès com a llengua internacional. És un plantejament clarament hereu de la lògica de l'actual procés de globalització neoliberal. Es fonamenta en la idea que el món s'ha convertit en una vila global, on les diferents cultures comparteixen les mateixes maneres de viure, pràctiques i valors (Welsch, 1999; Slimbach, 2005). Es tracta, doncs, de presentar diferents cultures (la de la llengua meta, les dels aprenents i també d'altres cultures) caracteritzades totes per unes pràctiques similars: la televisió, la vida urbana, l'aula multicultural, el supermercat, etc.

Una altra de les novetats més conegudes de l'evolució dels enfocaments comunicatius a finals del segle XX i a principis d'aquest segle és la introducció de l'enfocament per tasques comunicatives. És a dir, el currículums, les classes i els materials didàctics de llengües estrangeres s'organitzen a l'entorn de la resolució de tasques (Martín Peris, 2001). En general, l'enfocament per tasques comunicatives aplicat als llibres de text suposa que cada unitat consta d'una sèrie de tasques prèvies que permeten realitzar la tasca final que consisteix, per exemple, a preparar una festa sorpresa, escollir un regal per a un amic, organitzar un viatge, etc.

La irrupció del treball per tasques s'ha relacionat també amb el nou context econòmic global. Block (2002), per exemple, l'associa amb l'anomenada 'tecnològització' del discurs, característica de moltes organitzacions en temps neoliberals (vegeu l'apartat 2.6.1), en el sentit que l'enfocament per tasques redueix la comunicació a una forma racionalitzada i deshumanitzada. Per la seva banda, Kramersch (2005) relaciona el treball per tasques amb el principi neoliberal de rendibilitat econòmica. D'una forma similar al treball per tasques, el nou capitalisme requereix treball en equip, solucionar els problemes d'una forma col·laborativa, una habilitat per entendre i adherir-se als objectius de l'organització, i traslladar aquests objectius en tasques, els resultats de les quals s'avaluen segons uns criteris de qualitat predeterminats (Kramersch, 2005, p. 549).

Per descriure l'actual fenomen d'uniformització i centralització de l'ensenyament de llengües en temps neoliberals, diversos autors utilitzen el concepte de '*McDonalitzation*' desenvolupat per Ritzer (1996). La metàfora suggereix que els principis d'aquesta cadena de menjar ràpid (eficàcia, càlcul, predicció, control i estandardització) guien el funcionament d'àmplies esferes de la societat contemporània.

Partint d'aquest concepte, Block (2002), encunya el terme '*McCommunication*' per referir-se a una nova concepció de la comunicació en tant que activitat racionalitzada, dedicada a la transferència i intercanvi d'informació entre individus a través de l'ús de la llengua d'una forma eficient i predictable, que en gran mesura determina també els enfocaments comunicatius d'ensenyament de llengües com ara l'aprenentatge per tasques o el

concepte de negociació de significats. Per a Block (2002), a través d'aquesta '*McCommunication*' a escala global, es podria arribar a l'extrem que no només esdevindrien similars arreu del planeta les formes de menjar, comprar o fer vacances, sinó també les maneres com ens comuniquem, en la mesura que tots seguim unes mateixes directrius sobre com s'ha de parlar (p. 120).

En un treball posterior, David Block i John Gray empren de nou el concepte de '*McDonalitzation*' per descriure les principals tendències en un curs i en un certificat de formació de professors d'anglès com a segona llengua a la Gran Bretanya. En ambdós casos, Gray i Block (2012) descobreixen uns processos de control i homogeneïtzació que segueixen els principis d'aquesta cadena de menjar ràpid, deixant de banda un aproximació interdisciplinària als coneixements dels professors, que tingui en compte aspectes socioculturals més amplis.

Per la seva banda, Littlejohn (2012) també desenvolupa el concepte de '*McDonalitzation*' per descriure el procés d'homogeneïtzació dels materials didàctics de segones llengües, tots organitzats al voltant d'una estructura molt similar i predictable, amb unes seqüències fixes que es van repetint en totes les unitats. És més, aquests materials característics del segle XXI no només proposen de quina manera han d'interactuar professors i alumnes, sinó que també determinen en gran manera què s'han de dir (Littlejohn, 2012). D'aquesta forma, és fàcil d'imaginar que, si se segueixen les directrius dels materials, acabaran produint-se les mateixes interaccions a l'aula, independentment del context on es desenvolupi l'aprenentatge (Littlejohn, 2012, pp. 292-293).

Si bé el concepte de ‘*McDonalitzation*’ serveix per descriure en gran mesura aquesta tendència actual vers a una homogeneïtzació i centralització de l’ensenyament de llengües en temps neoliberals, és necessari també situar aquesta transformació en un context més ampli, que afecta no només l’aprenentatge llengües estrangeres sinó també l’educació en general. Amb aquest objectiu, a continuació en primer lloc sintetitzem algunes de les aportacions més rellevants dels estudis culturals crítics, que han examinat el gir neoliberal viscut en l’educació a Europa en els darrers anys. En segon lloc, descrivim la irrupció de l’economia del coneixement i del projecte d’aprenentatge al llarg de la vida, ambdós associats a l’agenda neoliberal i amb un impacte crucial en l’ensenyament de llengües estrangeres al segle XXI.

3.5.1 Neoliberalisme i educació

Les polítiques educatives en general i les d’ensenyament de llengües estrangeres en particular han anat agafades de la mà en els darrers anys per adequar-se al sistema econòmic, polític i social del neoliberalisme vigent a l’Europa contemporània. El gir neoliberal en les polítiques educatives és una àrea de recerca de diversos estudis crítics recents (Peters, 2001a; Torres, 2001; Nóvoa, 2002; Olsson i Peters, 2005; Luke, 2006; Mitchell, 2006; Peters i Besley, 2006; Hirtt, 2009; Patrick, 2013; Muñoz, 2015, entre d’altres).

Seguint aquests treballs, considerem que les transformacions en l’aprenentatge de llengües estrangeres dels darrers anys —les quals han tingut una influència decisiva en la forma i els continguts dels

materials didàctics objecte d'estudi d'aquesta tesi— es poden examinar també a partir dels canvis de polítiques educatives en general, que claven les arrels en un sistema econòmic de caire neoliberal.

Les polítiques neoliberals en educació es poden caracteritzar, com ho va fer Jurjo Torres (2001), per la mercantilització del sistema educatiu i la submissió de l'educació a la productivitat dels mercats:

“El listón para evaluar todo cuanto acontece en los centros de enseñanza lo establecerían las salidas profesionales que facilitan al alumnado, las destrezas y contenidos culturales con posibilidades de intercambio en el mercado de trabajo. Reaparece así con mucha fuerza la perspectiva profesionalista como razón de ser de los sistemas educativos” (Torres, 2001, p. 39).

Per la seva banda, Allan Luke (2006), al treball *Teaching after the market*, apunta que la transformació neoliberal de l'educació inclou, entre d'altres, les següents reformes: un model empresarial d'organització dels centres educatius, l'estandardització dels exàmens i els sistemes d'avaluació, l'ús creixent d'uns mateixos materials i les instruccions preestablertes en diferents contextos (Luke, 2006, p. 121).

Referint-se a les polítiques neoliberals en un context universitari, Holborow (2012b i 2013) enumera les característiques següents: menors subvencions estatals, austeritat, comercialització acadèmica, internacionalització, mètodes de gestió empresarial per a les universitats, títols adreçats al mercat laboral, creixent competició entre universitats, etc. Holborow (2013, pp. 233-234) també argumenta que, amb el neoliberalisme, l'estructura i el contingut

dels estudis universitaris també ha canviat: d'una formació acadèmica més general cap a uns programes amb uns objectius específics d'aprenentatge centrats en les necessitats del nou mercat laboral.

L'educació és, sense dubte, un àmbit capital per a l'agenda neoliberal, no només per introduir els principis empresarials o el model de les corporacions als centres d'ensenyament, sinó també per inculcar els valors del mercat a les futures generacions (Block et al., 2012, p. 7).

Les reformes neoliberals en l'educació de la majoria de països occidentals i en la resta del món declaren que els seus objectius són “expansion of educational participation, improve life pathways, employability and mobility, civic decency and ethical business” (Luke, 2006, p. 122), uns objectius molt difícils de validar empíricament.

Aquestes reformes, segons diversos autors crítics, han causat grans danys educatius. Entre d'altres conseqüències negatives, Luke (2006) assenyala que les reformes neoliberals en els sistemes educatius han comportat una reducció dels currículums, una rebaixa de les exigències cognitives i de la profunditat intel·lectual dels estudiants, i una constant pèrdua d'autonomia i habilitats dels professors, la professió dels quals s'ha endinsat dins una teranyina de currículums, materials i exàmens ja preparats per mantenir un sistema que constantment ha de retre comptes, com si d'una empresa es tractés, i on “the principal purpose of teaching is

seamless reproduction of job skills needed by the economy, nation and the prospective worker/citizen.” (Luke, 2006, p. 127).

Una altra de les característiques més visibles del gir neoliberal en l’educació és la descentralització i desregulació dels centres públics d’ensenyament. Els estats, amb l’afany de retallar la despesa pública, pretenen que sigui la pròpia ciutadania —o dit d’una altra manera, el mercat— qui es faci càrrec d’institucions i serveis que fins aleshores depenien dels estats (Torres, 2001, p. 43). D’aquesta manera, les escoles públiques es transformen en “networks of flexible, competitive schools, often managed by local authorities or nongovernmental groups” (Hirtt, 2009, p. 214). Ara bé, aquesta descentralització, guiada pels principis de gestió privada de les empreses, va acompanyada al mateix temps per una centralització i un major control estatal “over certain specific achievements and the definition of educational objectives (skills, work-related learning and preparation for lifelong learning)” (Hirtt, 2009, p. 214).

Però malgrat aquestes crítiques sobre els efectes del neoliberalisme en l’àmbit educatiu, els discursos neoliberals han aconseguit gairebé l’estatus de dogma en la nostra societat, és a dir, “an unquestionable orthodoxy that operates as if it were the objective truth” (Chopra, 2003, p. 419). Per això, en la nostra opinió, és imprescindible, com apunta Fiona Patrick (2013), continuar examinant i posant en qüestió la influència del neoliberalisme sobre els objectius, les pràctiques i les polítiques educatives i, d’aquesta manera, evitar que les conseqüències del neoliberalisme “remain entrenched while the aims of education are eroded to a set of functionalist outcomes” (Patrick, 2013, p. 1).

3.5.2 L'economia del coneixement

Entre el 1993 i el 1999, els estats de la Unió Europea, especialment a través de la tasca de la Comissió Europea, han maldat per desenvolupar l'anomenada *societat del coneixement* o *economia del coneixement*, amb l'objectiu d'establir un model educatiu que impulsi el creixement en un marc econòmic neoliberal. Al principi, aquest nou tipus d'economia o societat anava adreçat al creixent nombre d'immigrants de la UE, és a dir, als nous treballadors.

El terme d'economia del coneixement va ser mencionat per primera vegada, juntament amb el sinònim de *capitalisme del coneixement*, a la dècada dels noranta en els informes del Banc Mundial i de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), abans de convertir-se en política oficial de molts països capitalistes d'arreu del planeta (Peters, 2001a). La creixent importància del coneixement com a una forma de capital ha estat qualificada per Olssen i Peters (2005) com “the most significant material change that underpins neoliberalism in the twenty-first century” (p. 330).

En un informe de l'OCDE de 1996, titulat *Knowledge-based economy*, es defineix economia del coneixement amb aquestes paraules: “economies which are directly based on the production, distribution and use of knowledge and information.” (OCDE, 1996, p 7). Els nous coneixements que es proposen en el marc de l'economia del coneixement (adreçats principalment a la producció i al mercat laboral) no són els mateixos que s'ensenyaven en els

centres educatius abans de les reformes neoliberals. Aquest gir educatiu vers uns coneixements aplicats al mercat respon segurament al fet que els continguts que s'ensenyaven antany no es consideren ara prou rellevants en termes econòmics: “general knowledge, as a resource for understanding our common world culture, has never been considered particularly important in terms of the economy” (Hirtt, 2009, p. 219).

En comptes d'una cultura diguem-ne general, que perseguiria saber el què i el perquè (en anglès: ‘*know-what*’ i ‘*know-why*’), la societat del coneixement aposta ara per un coneixement tàcit (Olssen i Peters, 2005, p. 335), és a dir, saber com o saber qui (en anglès: ‘*know-how*’ i ‘*know-who*’). Aquest nou tipus de coneixement consisteix en “skills needed to handle codified knowledge” (Olssen i Peters, 2005, p. 334). En paraules de Hirtt (2009): “It is less important to accumulate general knowledge than to know how to access new knowledge and use it in unforeseen situations” (p. 219).

El gir vers una economia del coneixement té les seves arrels en el corrent formalista europeu del segle XX, que es va desenvolupar en disciplines tan diverses com les matemàtiques, l'arquitectura, la filosofia, la lingüística, la literatura o l'art (Peters i Besley, 2006).

Arran de la publicació el 1948 de *Mathematical theory of communication* de Claude Shannon, el concepte de comunicació començarà a ser una idea central per a les economies capitalistes occidentals. Aquest concepte, per exemple, servirà de base per al desenvolupament de l'ensenyament comunicatiu de llengües (vegeu l'apartat 3.3.1). Més endavant, ocuparà un paper central en la nova

societat del coneixement o la informació (en l'aprenentatge, la creació i la transmissió de coneixements), gràcies a la irrupció de les noves tecnologies de comunicació i informació (Peters i Besley, 2006, p. 11).

En efecte, les noves tecnologies de la informació, especialment l'internet, jugaran un paper clau en la construcció de la nova economia del coneixement, també anomenada de la informació. Tot aquest procés de canvi d'una economia industrial vers una economia del coneixement també representarà la transformació de la indústria cap a unes feines ara centrades en els serveis que cobreixen una àmplia gamma d'àmbits, des de la sanitat o l'educació, fins a les finances i els transports, passant per l'entreteniment i la publicitat (Hardt i Negri, 2000). Aquestes noves feines impliquen una gran flexibilitat i mobilitat laborals i, a la vegada, “they are characterized in general by the central role played by knowledge, information, affect, and communication” (Hardt i Negri, 2000, p. 285). Com a conseqüència de tot plegat, les noves economies del coneixement depenen ara més de feines immaterials que no pas de la força física (Hardt i Negri, 2000, pp. 290-291).

Una altra característica fonamental de l'economia del coneixement és l'autodependència dels agents implicats, que és a la vegada també un dels principis del neoliberalisme. És a dir, els individus que formen part de l'economia del coneixement han de dependre d'ells mateixos, ser responsables econòmicament, saber-se regular ells sols i conèixer el mercat (Patrick, 2013). Aquest nou tipus de força laboral ha estat anomenat per Manuel Castells —un dels majors estudiosos de la societat del coneixement— com a ‘self -

programmable labor’, un tipus de força laboral “equipped with the ability to retrain itself, and adapt to new tasks, new processes and new sources of information, as technology, demand and management speed up their rate of change” (Castells, 2000b, p. 12).

Olssen i Peters (2005), que també han estudiat a fons l’economia del coneixement, consideren que la nova societat del coneixement representa un pilar fonamental per al desenvolupament del projecte neoliberal de globalització. Per a ells, l’economia del coneixement és:

“an account that universalizes policies and obscures country and regional differences. It also denies the capacity of local traditions, institutions and cultural values to mediate, negotiate, reinterpret and transmute the dominant model of globalization and the emergent form of knowledge capitalism on which it is based” (Olssen i Peters, 2005, p. 330).

3.5.3 Aprenentatge al llarg de la vida

Un dels postulats fonamentals de l’economia del coneixement aplicats a l’educació és l’*aprenentatge al llarg de la vida*, més conegut per la seva denominació en anglès de *lifelong learning*. Aquest concepte ha esdevingut extraordinàriament popular en els documents sobre reformes educatives de la Comissió Europea, sobretot després que el 1996 fos declarat l’any de l’aprenentatge al llarg de la vida. Al Consell d’Europa de Lisboa de l’any 2000, l’aprenentatge al llarg de la vida va ser considerat com a component fundacional de model social europeu (Mitchell, 2006). I el 2002, la Comissió Europea va publicar un informe dedicat a l’ensenyament al llarg de la vida on reafirmava la importància estratègica d’aquest nou tipus d’aprenentatge:

“Lifelong learning is an overarching strategy of European co-operation in education and training policies and for the individual. The lifelong learning approach is an essential policy strategy for the development of citizenship, social cohesion, employment and for individual fulfillment.” (Comissió Europea, 2002a, p. 4).

El projecte d'aprendre al llarg de tota la vida persegueix diferents objectius, però un dels principals és, sense dubte, donar resposta a la manca de treball especialment entre el jovent i al fet que moltes persones no troben feina d'allò que han estudiat. Segons Nóvoa (2002), la Unió Europea, amb el suport dels mitjans de comunicació de massa, va utilitzar l'aprenentatge al llarg de la vida com a una 'solució màgica' (p. 14) per resoldre el constant creixement de la desocupació entre la població jove i la crisi del model de l'estat del benestar europeu. En realitat, però, aquest nou projecte polític, en lloc de crear nous llocs de treball, va representar una escapatòria dels estats per no haver-se de fer càrrec de les seves responsabilitats socials.

Aquesta proposta europea també significa una redefinició de la relació de les persones amb la societat i la feina: una vinculació altament individualista, connectada sobretot amb l'educació permanent (Nóvoa, 2002, p. 15). D'aquesta manera, es promou un nou tipus de ciutadà europeu, sempre en procés de formació i a punt per a la recerca de feina:

“The new citizen is required to engage in a ceaseless work of training and retraining, skilling and reskilling, enhancement of credentials and preparation for a life of incessant job seeking: life is to become a continuous economic capitalization of the self” (Rose, 1999, p. 161)

Aquest nou ciutadà, a més, és responsable ell mateix de formar-se de cara a la incertesa del món laboral i d'assolir els coneixements i les habilitats necessaris per desenvolupar-se en la nova societat del coneixement (Nóvoa, 2002). Per il·lustrar aquesta responsabilitat que ara han d'assumir els individus sobre les seves vides, Mitchell (2006) recull una cita d'un document oficial de la Unió Europea (titulat *A European Area of Lifelong Learning*) on es diu: "Traditional systems must be transformed to become much more open and flexible, so the learners can have *individual* learning pathways." (Comissió Europea, 2002b, p. 10; la cursiva és nostra, citat per Mitchell, 2006, p.10)

L'aprenentatge al llarg de la vida ha estat descrit per Olssen (2008), seguint Foucault, amb les definicions següents: "In Foucault's sense, lifelong learning represents a model of governing individuals in their relation to the collective" (p. 37) o com a "technology of control" (p. 37). Aquest autor també destaca la importància de l'ensenyament al llarg de la vida en el desmantellament de l'estat del benestar. En aquest sentit, Olssen (2008) assenyala que els dos pilars de l'ensenyament al llarg de la vida són les idees de flexibilitat i mobilitat, que permeten a empreses i governs sostreure's de qualsevol responsabilitat directa sobre els seus treballadors o ciutadans (p. 39).

La flexibilitat i mobilitat que el projecte d'aprenentatge al llarg de la vida implica comporten un empitjorament de les condicions laborals, la disminució de contractes fixos i, en definitiva, la creació d'un ambient d'inseguretat laboral.

Aquesta transformació és especialment important si es té en compte que el principal grup destinatari de l'aprenentatge al llarg de la vida fou inicialment el creixent col·lectiu d'immigrants i de persones sense feina. Amb l'aprenentatge al llarg de la vida, els immigrants i les persones desocupades passen a ser mesurades per la seva capacitat de formació constant, flexibilitat i mobilitat (Mitchell, 2006). La integració als països de la Unió Europea, doncs, significa sobretot assimilar les ètiques i pràctiques laborals de la comunitat europea en temps de neoliberalisme que podrien ser resumides amb la noció de 'reconfiguració d'un mateix': "active citizenship, entrepreneurial culture, lifelong learning or reflexive life are part of the same reconfiguration of the self" (Nóvoa, 2002, p. 15). En aquest context, els col·lectius més vulnerables (immigrants i persones sense feina) no tenen altre remei que acceptar les polítiques laborals i educatives que els ofereixen els nous estats neoliberals.

Com moltes d'altres propostes polítiques impulsades per institucions europees, sempre s'ha dit que l'aprenentatge de al llarg de la vida no hauria de ser imposat a ningú per part d'un estat central o una estructura supraestatal, sinó que ha de formar part de la motivació personal de cada individu. Ara bé, els documents oficials de la Unió Europea també assenyalen que aquest tipus d'aprenentatge és l'única opció vàlida per a uns temps canviants com els que avui es viuen (Nóvoa, 2002).

3.5.4 El procés de Bolonya i el MECR

L'anomenat procés de Bolonya de la Comissió Europea és segurament el projecte educatiu més conegut de les polítiques per construir la nova Europa. Com és prou sabut, molts països europeus van començar a implementar les propostes del MECR al mateix temps que aplicaven el procés de Bolonya al sistema educatiu superior¹². L'objectiu principal era crear un espai comú d'educació a nivell europeu: “there was a European initiative for common educational space, which included —alongside other initiatives such as the so-called Bologna process— the CEFR” (Hu, 2012, p. 69).

El procés de Bolonya i el MECR presenten força paral·lelismes en la gestació, si bé el primer representa una reforma de l'educació superior mentre que el MECR afecta l'àmbit de l'ensenyament de llengües estrangeres. En primer lloc, es van publicar i es van promoure gairebé al mateix temps. En segon lloc, els dos documents van veure la llum després d'una sèrie de reunions de treball d'alts representants d'institucions europees, i van ser elaborats i promoguts per grups d'experts provinents de la Unió Europea. És a dir, es tracta de processos duts a terme de dalt a baix. En tercer lloc, cap dels documents proposa, en principi,

¹² En aquest punt és oportú recordar que la Comissió Europea i el Consell d'Europa són dos institucions diferents, si bé col·laboren en molts projectes i fan tasques complementàries per assolir uns objectius compartits. La Comissió Europea, amb seu a Brussel·les, és l'òrgan executiu o, si es vol, el govern de la Unió Europea, format per 28 comissaris (un per cada estat membre); la secció encarregada de les polítiques educatives és la Comissió d'Educació i Cultura. En canvi, el Consell d'Europa, amb seu a Estrasburg, és un organisme fundat el 1949 amb la voluntat de promoure la unitat europea; avui està format per 47 estats i té un Centre per a les Llengües Modernes (amb seu a Graz) que, en col·laboració amb la Unitat de Política Lingüística del Consell, malda per catalitzar les reformes en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües a Europa.

l'obligatorietat. El MECR ofereix una sèrie de recomanacions, d'una forma molt similar a com es presenta el procés de Bolonya: "Rather than laws or mandatory statutes, Bologna operates as a series of agreements and accords that are freely accepted and implemented" (Nóvoa, 2002, p. 148). Ara bé, els dos documents o processos han estat acceptats d'una forma molt àmplia per la comunitat acadèmica i han estat ràpidament incorporats als sistemes educatius d'Europa, i fins i tot més enllà del continent europeu. Les similituds entre les idees d'aquests dos documents o processos il·lustren alguns dels conceptes claus que hi ha al darrere de les reformes educatives neoliberals a Europa dels últims anys.

D'una banda, la idea d'unificar l'educació. Com hem explicat adés (vegeu l'apartat 3.4.1), el MECR es va començar a gestar ja a principis de la dècada dels setanta, amb el propòsit inicial de crear un sistema unitari de crèdits que permetés una unificació de les qualificacions i avaluacions, dels currículums i de les pràctiques d'aprendre i ensenyar llengües arreu d'Europa. D'una forma similar, el procés de Bolonya és sobretot conegut pel seu sistema de crèdits homologables per les diferents universitats europees. Tant el procés de Bolonya com el MECR representen, doncs, una estandardització i homogeneïtzació de les pràctiques educatives a Europa.

D'altra banda, un altra característica comuna dels dos documents és que segueixen les principals tendències de les polítiques educatives europees dels darrers anys, és a dir, els dos processos promouen les tècniques de l'aprenentatge al llarg de la vida. En el cas del MECR, la idea de l'aprenentatge al llarg de la vida va ser ja present en els

seus projectes embrionaris: “In the thinking throughout the evolution of the Council of Europe’s modern languages project since 1970s the underlying principle of the CEFR have largely been developed on the basis of a perspective of lifelong learning” (Castelloti, 2012, p.48).

Finalment, la característica comuna potser més rellevant és que ambdós documents persegueixen els mateixos objectius. Segons Nóvoa (2002) els objectius del procés de Bolonya es podrien resumir amb els tres conceptes següents: “employability, competitiveness and mobility” (p. 149).

El concepte d'*employability* (o '*ocupabilitat*' en català) —entès com la capacitat individual per aconseguir o mantenir una feina) il·lustra la forma com les universitats encaren els seus estudis vers el mercat laboral. Aquesta noció està íntimament relacionada amb l'aprenentatge al llarg de la vida o, si es vol, amb la nova concepció d'uns estudis i un aprenentatge sempre vinculats a un eventual futur laboral.

Per la seva banda, el concepte de '*competitivitat*' té a veure amb la forma com les universitats malden per atraure un major nombre d'estudiants d'arreu del planeta (Nóvoa, 2002). Les estratègies de les universitats per aconseguir ser competitives en un pla internacional inclouen, entre d'altres elements, el reconeixement de títols i qualificacions d'altres universitats estrangeres (Nóvoa, 2002, p. 149).

Finalment, la mobilitat és probablement un dels conceptes més promoguts per les reformes de la Unió Europea, com a una part

fonamental de l'anomenada ciutadania activa, i també com a una forma d'experimentar diferents tradicions i cultures (Nóvoa, 2002). Dins el procés de Bolonya, la mobilitat representa la llibertat de les persones d'estudiar arreu d'Europa i també en d'altres universitats fora del continent europeu.

Aquestes tres característiques del procés de Bolonya que assenyala Nóvoa (2002) en el seu treball *Ways of thinking about education in Europe* també es poden trobar entre els principals objectius del MECR. Al primer capítol d'aquest document, per exemple, en un apartat titulat en la traducció catalana *Per què és necessari el Marc?* (MECR, 2003), trobem també els conceptes de *mobilitat*, *employability* (en el sentit d'un aprenentatge durant tota la vida i una millora de les relacions laborals) o '*competivitat*' (gràcies al reconeixement recíproc de qualificacions):

“1. Cal continuar intensificant l'aprenentatge i l'ensenyament de llengües en els estats membres per tal *d'afavorir una més gran mobilitat*, una comunicació internacional més eficaç que respecti les identitats i la diversitat cultural, un millor accés a la informació, una multiplicació dels intercanvis interpersonals, *una millora en les relacions laborals* i un augment de la comprensió mútua.

2. Per assolir aquests objectius, *l'aprenentatge de llengües ha de prosseguir durant tota la vida* i convé promoure'l i facilitar-lo en tot el sistema educatiu, des del nivell preescolar fins a l'ensenyament d'adults.

3. Convé elaborar un marc de referència europeu per a l'aprenentatge de llengües a tots els nivells, amb la finalitat de:

- Promoure i facilitar la cooperació entre els organismes educatius de diferents països.
- Assentar, sobre una bona base, *el reconeixement recíproc de les qualificacions* en llengües.
- Ajudar els aprenents, els docents, els dissenyadors de cursos, els organismes examinadors i les administracions educatives a

situar i coordinar els seus esforços.” (MECR, 2003, pp. 24-25; la cursiva és nostra)

L’aplicació d’aquests dos processos es va impulsar d’una forma no obligatòria, a causa de les diverses tradicions existents dins el continent europeu i de la sobirania de cadascun dels estats membres en matèria educativa. Ara bé, les institucions europees van jugar un paper fonamental a l’hora de promoure els dos documents, tal com explica David Little (2007) en referència al procés d’aplicació del MECR del Consell d’Europa als sistemes educatiu i laboral europeus:

“Like the Council of Europe, European Commission is not allowed to intervene in the educational affairs of member states. Nevertheless, it has done much to encourage the adoption of the CEFR. For example, it has funded CEFR implementation projects in various domains [...]. It has also included the self-assessment grid from the CEFR in Europass, a suite of documents designed to enable EU citizens to record their experience and qualifications in a standard format. It has furthermore decided to develop a European Indicator of Language Competence that will relate learner performance to the levels of the CEFR. This decision, in particular, enhances the CEFR's status in relation to systems of schooling and is likely to ensure that member states will increasingly take account of the CEFR and its common reference levels when developing language education policy and determining how it should be implemented“ (Little, 2007, p. 647).

A banda d’aquesta no obligatorietat (si més no, retòrica), els dos documents també comparteixen un èmfasi en la riquesa i la diversitat de les cultures, en el multiculturalisme com a una forma d’entendre i superar les diferències entre cultures i, sobretot, en la perspectiva plurilingüe de l’educació. Aquests aspectes van fer que el MECR i el procés de Bolonya fossin més fàcilment acceptables

per part de la immensa majoria d'acadèmics i altres actors implicats en l'educació dels diferents estats europeus.

Si ens fixem ara en el concepte de plurilingüisme, veurem que és vist com un dels pilars de la nova forma d'aprendre llengües al llarg de la vida. El MECR concep el plurilingüisme com a una experiència lingüística individual, en la qual les persones utilitzen d'una forma flexible tot el seu repertori lingüístic en diferents situacions (MECR, 2003, p. 22).

Malgrat que el plurilingüisme podria ser entès com a un pas per anar més enllà del monolingüisme o el bilingüisme a l'hora d'aprendre llengües, i com a una eina per superar la idealització del parlant nadiu, aquest concepte també ha estat relacionat des d'una perspectiva crítica amb el neoliberalisme (Flores, 2013) i, en concret, amb l'aprenentatge al llarg de la vida. Flores (2013) argumenta que els subjectes ideals del plurilingüisme i del neoliberalisme tenen força punts en comú:

“Both subjects are characterized as dynamic and ever changing, and able to adapt to the increasing diversity of society through a lifelong development of cultural competence and a lifelong expansion of their linguistic repertoire. In addition, both subjects are depicted as emerging naturally from the changing global political economy and as the inevitable and desired outcome for all of the world's population. In the case of neoliberalism, the emergence of dynamic subjects as flexible workers able to continuously accumulate human capital is argued to be necessary for economic development. In the case of plurilingualism, the emergence of dynamic subjects as fluid language users able to continuously accumulate new language competencies is argued to be necessary for the development of a new citizenship to fit a new common communicative sphere.” (pp. 513-514).

Veiem, doncs, que el plurilingüisme, igual que el concepte d'aprenentatge al llarg de la vida, podria entendre's com a una estratègia més per dur a terme un dels principals objectius de l'educació en temps neoliberals: formar individus flexibles, en constant formació, i sempre a punt per als temps canviants (i insegurs) que ens ha tocat viure.

3.5.5 El Portafolis europeu de les llengües i l'*Europass*

L'*Europass* de la Comissió Europea i el seu germà petit, el Portafolis europeu de les llengües (PEL) del Consell d'Europa, són els altres dos documents més coneguts que es podrien relacionar amb les reformes educatives neoliberals europees.

Creat el 2002 en la Declaració de Copenhagen, l'*Europass* va néixer amb l'afany de donar una major importància a la formació vocacional dins d'Europa. Mitchell (2006) considera aquest document com a una “new technology of control” (p. 400) en què convergeixen el concepte d'aprendre al llarg de la vida i la centralització. L'*Europass* està format per 5 components que tenen un objectiu comú: “cover individual workers' skills and qualifications in a ‘lifelong perspective’” (Mitchell, 2006, p. 400).

L'*Europass* és una mena de passaport d'habilitats i qualificacions que hauria de permetre als treballadors europeus moure's per tot el continent a la recerca de feina i, a la vegada, hauria de facilitar i escurçar la tasca d'avaluar els perfils dels treballadors que han

d'executar els eventuais contractistes de diferents països (Mitchell, 2006).

Segons assenyala Mitchell (2006), però, aquest document és sobretot un altre exemple del projecte polític europeu en temps neoliberals de crear ciutadans que es regeixin per principis empresarials, seguint l'eslògan de “you are the office” (Mitchell, 2006, p. 401). Aquesta autora també argumenta que, amb l'*Europass*, l'aprenentatge al llarg de la vida ja no té res a veure amb algun dels seus ideals dels inicis (creixement personal o desenvolupament del pensament crític), sinó que s'ha convertit únicament en “a measurable series of qualifications attained with respect to lifelong employability”. (Mitchel, 2006, p. 401).

Un dels 5 components de l'*Europass* és el passaport de llengües, el qual també forma part del Portafolis europeu de les llengües (PEL), un document del Consell d'Europa molt relacionat amb el MECR i que persegueix objectius molt similars als de l'*Europass*.

El PEL consta de tres parts: el *passaport* (que recull les qualificacions i competències lingüístiques d'acord amb els nivells del MECR), la *biografia* (descriu experiències i coneixements en l'àmbit de l'aprenentatge de llengües) i el *dossier* (compilació de treballs personals en el camp de llengües). Entre els objectius del PEL, hi figuren alguns dels conceptes ja mencionats anteriorment en referència a d'altres documents oficials europeus per a l'àmbit educatiu: facilitar la mobilitat, promoure el plurilingüisme i l'aprenentatge al llarg de la vida. El PEL, en definitiva, s'emmarca dins un projecte de transformació de l'educació i l'aprenentatge per

adaptar-se al context econòmic del nou capitalisme, tal com ho il·lustra la següent cita del Comissari europeu de multilingüisme, Leonrad Orban, que amb unes poques paraules sintetitza l'esperit clarament mercantil del Portafolis :

“From the moment I took up this portfolio, the interface between business and languages has been one of my priorities. Multilingualism is a plusfactor for European integration, competitiveness, growth and better jobs. Our challenge is to get the message across to business and to education, and to arm companies and individuals with the language tools and strategies for success.” (citat per Vez, 2008, p.1)

3.6 Recapitulació

Amb l'objectiu de contextualitzar els materials didàctics objecte d'anàlisi dins el seu marc històric, polític i socioeconòmic, en aquest capítol hem relatat l'evolució de l'ensenyament i dels materials didàctics de segones llengües als països occidentals, amb un èmfasi especial en els treballs del Consell d'Europa.

Després de descriure breument el mètodes de gramàtica i traducció, i el mètode directe, ens hem centrat en uns anys molt importants per comprendre l'actual concepció de l'ensenyament de llengües. Es tracta de les dècades posteriors a la Segona Guerra Mundial, un període de grans transformacions socials i econòmiques a nivell mundial que van propiciar l'expansió del mètode audiolingual als Estats Units i del situacional a Europa, autèntics predecessors dels enfocaments comunicatius avui dia en voga en l'ensenyament de llengües modernes.

Ja a la dècada dels setanta, coincidint amb els inicis d'un nou ordre econòmic mundial en els països capitalistes, hem relatat el naixement i l'expansió de l'ensenyament comunicatiu de llengües, les seves principals característiques i la implementació en els materials didàctics, com també algunes de les crítiques que ha rebut aquest plantejament.

Hem explicat bona part del desenvolupament dels enfocaments comunicatius a partir dels treballs realitzats pel Consell d'Europa que tenien com a objectiu aconseguir una millor comunicació entre els estats veïns, la qual facilités l'intercanvi de mercaderies, donés cabuda al creixent nombre d'immigrants i posés els fonaments d'una educació comuna per a les futures generacions. Entre els projectes lingüístics d'aquesta institució, hem presentat *The Threshold Level*, el primer document que proposa un síl·labus nocional-funcional per a l'aprenentatge de llengües, que en gran mesura encara segueix vigent avui dia. Aquest document i d'altres projectes lingüístics del Consell d'Europa van ser els predecessors projecte europeu que tindria una influència més directa sobre els materials didàctics actuals de català per a no catalanoparlants adults: el *Marc europeu comú de referència* (MECR), publicat en la seva versió original anglesa el 2001.

Per contextualitzar l'aparició del MECR hem explicat primer d'altres projectes i documents lingüístics anteriors del Consell d'Europa i quins són els objectius polítics d'aquesta institució en l'àmbit de llengües estrangeres. Després, hem glossat els continguts i la influència del MECR en l'àmbit europeu, com també algunes de les crítiques fetes al document.

Al darrer apartat, centrat en l'ensenyament de llengües al segle XXI, hem argumentat que s'està produint un avançat procés d'homogeneïtzació i centralització de l'ensenyament de segones llengües, a la vegada que els principis del neoliberalisme s'apropien dels principals conceptes dels enfocaments comunicatius, com ara l'autonomia de l'estudiant, o el treball per tasques.

Finalment, hem destacat que les polítiques d'ensenyament de llengües estrangeres han anat agafades de la mà de les reformes educatives de caire neoliberal dels darrers anys a la Unió Europea, a fi i efecte d'adequar-se al sistema econòmic, polític i social del capitalisme tardà vigent en l'Europa contemporània. L'economia del coneixement i l'aprenentatge al llarg de la vida han estat dos dels pilars fonamentals tant de l'ensenyament de segones llengües com de l'educació en general. Finalment, per il·lustrar els paral·lelismes entre l'ensenyament de llengües en particular i l'educació en general, hem comparat l'anomenat procés de Bolonya i l'*Europass* de la Comissió Europea amb el MECR i el Portafolis europeu de les llengües del Consell d'Europa.

En resum, al llarg d'aquest capítol, amb la intenció d'assolir el primer objectiu d'aquesta tesi i respondre a la primera pregunta de recerca d'aquest objectiu, hem argumentat que, rere les transformacions en l'àmbit de l'ensenyament de llengües estrangeres, no hi ha només motius de caire pedagògic o lingüístic, sinó sobretot objectius polítics, econòmics i ideològics. En aquest sentit, hem volgut deixar constatació de la importància que tenen les propostes del Consell d'Europa per als autors i editors de llibres de text de llengües (i també per a la resta de la comunitat educativa). A

més, també hem assenyalat que no hi ha gaire recerca realitzada sobre el rerefons polític i ideològic del MECR, un document que es presenta com a una recomanació, però que ha esdevingut una norma i un estàndard per a l'ensenyament de llengües tant a dins com a fora del continent europeu.

4. L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ A NO CATALANOPARLANTS ADULTS I L'IMPACTE DE LES PROPOSTES CONSELL D'EUROPA A CATALUNYA

4. 1 Introducció

Després d'haver presentat el context sociohistòric de l'ensenyament de llengües estrangeres a Europa en el capítol anterior, l'objectiu d'aquest capítol és desenvolupar el context històric, socioeconòmic i polític més proper als llibres de text objecte d'anàlisi en aquesta tesi.

Amb l'objectiu de respondre la segona pregunta de recerca del primer objectiu de la tesi, la recepció i l'impacte en l'ensenyament del català de les propostes per a l'aprenentatge de llengües del Consell d'Europa exposades en el capítol anterior serveix de fil conductor per relatar les diferents etapes de l'ensenyament del català a no catalanoparlants adults. És rellevant constatar la influència de les polítiques lingüístiques d'aquesta institució europea, ja que han contribuït en gran mesura a la manera com s'ha ensenyat i s'ensena el català als adults, i també en la forma i els continguts dels currículums i els materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults.

El capítol es centra en el Principat de Catalunya, ja que és el territori català on aquest tipus d'ensenyament ha tingut una major expansió i també on s'han publicat més materials didàctics de català adreçats a no catalanoparlants adults. Ara bé, la influència de les polítiques lingüístiques del Consell d'Europa que expliquem és aplicable també a l'ensenyament del català a no catalanoparlants adults en d'altres territoris de parla catalana i fora de les nostres fronteres lingüístiques.

Aquest capítol representa una aportació important d'aquest doctorat ja que els estudis que s'han publicat fins a la data d'avui sobre l'ensenyament del català per a adults no catalanoparlants no havien abraçat mai un període tan ampli o s'havien centrat únicament en aspectes més específics o parcials. A més, es tracta del primer estudi que malda per explicar l'evolució de l'ensenyament del català a no catalanoparlants adults des d'una perspectiva crítica, tenint en compte la influència de les polítiques lingüístiques del Consell d'Europa i les transformacions econòmiques a Catalunya i a Europa en les darreres dècades.

4.2 Les primeres classes de català per a no catalanoparlants adults

Entre 1950 i 1975 Catalunya va experimentar una important onada migratòria de persones procedents de la resta de l'estat espanyol atretes pel desenvolupament industrial. Eren els anys de l'anomenat

miracle econòmic espanyol, començat el 1959 amb el Pla Nacional d'Estabilització Econòmica del règim franquista. Després de dues dècades d'economia autàrquica, l'estat espanyol va impulsar, sota la tutela del Fons Monetari Internacional (FMI), una liberalització de l'economia de mercat i la seva progressiva integració a l'economia capitalista internacional. Durant la dècada dels seixanta el PIB espanyol va registrar la segona taxa de creixement del món, només pel darrere del Japó. Entre els factors que expliquen aquest auge econòmic hi ha l'arribada d'inversions estrangeres (especialment dels Estats Units i Alemanya), la concessió de crèdits (principalment del FMI i l'OCDE), el *boom* del turisme internacional i les divises que enviaven immigrants espanyols que treballaven a l'estranger (sobretot a França, Alemanya, Suïssa i Holanda). Aquest període es va caracteritzar també per la industrialització de determinades zones com la ciutat de Barcelona i la seva perifèria, i per un gran èxode rural cap a aquestes zones industrialitzades. La crisi internacional del petroli de mitjan de la dècada dels setanta va representar el final d'aquesta fase de creixement econòmic.

Entre 1950 i 1975 la població de Catalunya va passar dels 3,2 milions d'habitants a 5,6, la qual cosa significa un increment del 75% de la població en 25 anys (Cabré i Pujadas, 1984). Eren persones procedents sobretot de zones rurals empobrides (Extremadura, Andalusia, Castella i Galícia, entre d'altres) que es van instal·lar a les zones metropolitanes, especialment a la de Barcelona. Aquesta onada migratòria va permetre el creixement de l'economia catalana, que es va consolidar com un dels motors

econòmics de l'estat espanyol, i també va propiciar una millora general de les condicions econòmiques de la població amfitriona. El lingüista nord-americà Joshua A. Fishman, en un treball dedicat al capgirament de la substitució lingüística del català, ho explica amb les següents paraules:

“Les conseqüències *econòmiques* de la ràpida addició de gairebé un milió i mig d'immigrants no qualificats als anteriors dos milions i mig de catalans nadius no van ser greument problemàtiques per a la població amfitriona. De fet, a mesura que els nouvinguts omplien els abundants llocs de treball més baixos que creava una pròspera economia, els antics pujaven ràpidament cap a feines més ben pagades, administratives o tècniques” (Fishman, 1993, pp. 25-26; la negreta és de l'original)

Aquest moviment migratori va canviar radicalment la realitat sociolingüística del Principat. El grup lingüístic catalanoparlant va deixar de ser hegemònic en el seu territori històric, especialment a la província de Barcelona, on el 1975 residia el 70% de la població del Principat de Catalunya (Branchadell, 2005). Segons les dades del primer cens lingüístic de 1975, centrat únicament en la demarcació de Barcelona, un 80,3% de la població de més de 15 anys entenia el català, un 51,7% el parlava i únicament un 17,3% el sabia escriure (Camardons i Fabà, 2010). La situació del català era encara pitjor en determinades ciutats de l'àrea metropolitana de Barcelona on es van concentrar molts immigrants castellanoparlants, com per exemple a Santa Coloma de Gramenet, “on una àmplia majoria de la població adulta no entenia el català, gairebé el 80 % no el sabia parlar i només una minoria molt esquifida el sabia escriure.” (Camardons i Fabà, 2010, p. 91)

Coincidint amb una certa permissivitat del règim franquista després des dues dècades de persecució feroç de la llengua i la cultura catalanes, a la dècada dels seixanta es van començar a multiplicar les iniciatives de promoció de la cultura catalana, amb l'aparició d'editorials (Edicions 64, 3 i 4) i revistes (*Serra d'Or*, *Presència*) en català, la publicació de la Gran Enciclopèdia Catalana, la creació del Premi d'Honor de les Lletres Catalanes el 1969 o el moviment de la Nova Cançó, un autèntic fenomen de masses. També en aquell període sorgeixen entitats de promoció del català com Òmnium Cultural —1961—, Rosa Sensat —1965—, i en d'altres territoris de parla catalana, Obra Cultural Balear —1962— i Acció Cultural del País Valencià —1968—.

En aquest context és on hem de situar les primeres classes de català a adults al Principat després de la guerra civil espanyola, adreçades primer a catalanoparlants que no havien pogut estudiar en llengua materna, i després també a no catalanoparlants que s'havien instal·lat en la darreres dècades a Catalunya. Els organitzaven —en ocasions de forma clandestina— entitats no governamentals com Òmnium Cultural, el Centre d'Influència Catòlica o Càritas, entre d'altres. A més, també es van començar a fer cursos de català per a no catalanoparlants adults dins la xarxa de biblioteques que gestionava la Diputació de Barcelona (Estivill Rius, 2013).

El 1961, gràcies a una insistent demanda dels estudiants, s'inicien les classes optatives de llengua catalana a la Universitat de Barcelona, i els Estudis Universitaris Catalans (EUC) comencen a organitzar cursos de cultura catalana per a estudiants estrangers d'universitats de fora, on ja existia l'ensenyament del català (Balcells i Pujol, 2002).

L'ensenyament del català va començar també, tot i que de forma clandestina, en algunes escoles, on els mestres “havien gosat desafiar la legalitat vigent i, emparant-se en una lectura no prevista de la Llei general d'educació de 1970, s'havien decidit a fer escola en català” (Tió, 1992, p. 26).

Després de la mort del dictador, el 1977 es restableix la Generalitat de Catalunya i, dos anys més tard, s'aprova l'estatut d'autonomia que restableix l'oficialitat de la llengua catalana, juntament amb el castellà, i la declara llengua pròpia de Catalunya. El català es comença a incorporar de forma oficial a l'escola a partir de 1978 i aviat la Generalitat iniciarà els primers cursos de català per a no catalanoparlants adults.

En aquells anys, sorgeixen també iniciatives culturals de gran impacte social: el primer diari en català —l'*Avui* el 1976—, la celebració del Congrés de Cultura Catalana el 1977 (Guardiola, 1980) o la creació de noves emissores de ràdio en català i de programes en català al segon canal de TVE.

4.3. La dècada dels vuitanta

4.3.1 Cursos oficials de català per a adults

La Generalitat de Catalunya crea el 1980 la Direcció General de Política Lingüística (DGPL) “amb la finalitat d'impulsar la

normalització de la llengua catalana en tots els àmbits (social, educatiu, laboral, cultural...) de la societat catalana” (Gimeno, 2012, p.3). El programa de la DGPL, detallat en el *Llibre Blanc* de 1983, incloïa, entre d’altres aspectes, “la promoció de cursos de català per a adults, incloent-hi aquells que anteriorment no havien rebut cap educació, la introducció d’un sistema de certificats per examinació i la planificació d’un curs multisectorial per ensenyar el català a no catalanoparlants” (Trim, 1992, p. 44).

El 1983 el Parlament de Catalunya, amb el consens de tots els grups parlamentaris, va aprovar la Llei de Normalització Lingüística a Catalunya. La llei tenia com a objectiu prioritari la recuperació de la llengua catalana en els usos oficials, en el sistema educatiu i en els mitjans de comunicació públics. Uns mesos després, TV3 emet els seus primers programes de manera experimental i, a partir del gener de 1984, ja de forma regular.

L’esperit majoritari d’aquesta època, fomentat per les institucions polítiques, era la voluntat de no separar la societat catalana en dues comunitats lingüístiques. La professora Carmen Pérez Vidal (1997) apunta que dos eslògans populars d’aquells temps podrien servir per resumir quin era aquest sentiment generalitzat. El primer seria la frase “És català qui viu i treballa a Catalunya”, molt repetida per l’aleshores president de la Generalitat Jordi Pujol. El segon és el títol del famós llibre de Francesc Candel *Els altres catalans*, dedicat a la població immigrada castellanoparlant, amb la idea de consolidar la concepció d’una Catalunya d’orígens diversos però amb un futur comú.

Dins aquest context de cohesió de la societat catalana i de recuperació lingüística del català després de dècades de persecució, la Generalitat de Catalunya i altres institucions (Diputació de Barcelona, INEM) van començar a oferir cursos de català per a no catalanoparlants adults, adreçats bàsicament a la immigració (o als seus fills) de parla castellana que vivien a Catalunya. Aquests cursos s'oferien en paral·lel als cursos de català adreçats a catalanoparlants adults que s'havien escolaritzat en castellà durant el franquisme.

En el seu balanç sobre els cursos de català per a adults promoguts per institucions a Catalunya entre 1981 i 1986, Isidor Marí (1990) aporta dades sobre el nombre creixent d'estudiants i cursos de català per a adults durant aquest període: El curs 1985-1986 ja hi havia un total de 1.999 cursos amb 41.694 estudiants, comptant-hi tant els cursos per a catalanoparlants com els de no catalanoparlants (Marí, 1990, p. 114).

Entre els cursos de català per a no catalanoparlants adults més importants d'aquell període, cal destacar els anomenats cursos de reciclatge (lingüístic) per a cossos de funcionaris (mestres i professors, policies, jutges, metges) de llengua materna castellana. L'aprenentatge del català els permetia adaptar-se a les noves legislacions lingüístiques que situaven el català com a llengua prioritària, al costat del castellà, de l'administració pública catalana.

El cas més rellevant és sens dubte l'ensenyament de català per a mestres i professors no catalanoparlants. Des de les institucions catalanes de seguida es va entendre que per aconseguir que el procés

d'immersió lingüística a les escoles del Principat que aleshores s'iniciava tirés endavant, era imprescindible formar als mestres perquè dominessin el català:

“Per això des del curs acadèmic 1978-79 es posa en marxa el procés de Normalització Lingüística a les escoles, amb el pla de Reciclatge per a mestres i llicenciats primer, i després amb els posteriors plans de Mòduls de Normalització Lingüística i Plans Intensius de Normalització Lingüística (FOPI)” (Ferrer i Fullola, 1992, p. 409).

Més endavant, dins el Pla de Formació Permanent del mestre, s'impulsen els Programes d'Immersion en la llengua catalana per al professorat (P.I.P.), dirigits a docents que no dominen prou bé la llengua catalana per utilitzar-la com a vehicle de comunicació a les escoles (Altés, Bullich, Casals i Voltas, 1992, p. 400).

Les universitats catalanes també van incloure de seguida cursos de català per a no catalanoparlants, principalment a les facultats o instituts de formació de mestres, on es feia un èmfasi especial en l'expressió oral del català, ja que molts dels estudiants no solien utilitzar el català en el seu entorn (Balaguer, 1982; Fargas i Guasch, 1982; Ferrer i Fullola, 1992). Paral·lelament, algunes universitats catalanes també van començar a oferir cursos de català adreçats als seus estudiants estrangers (Gilbert, Marbà i Montaner, 1982).

4.3.2 Recepció de les propostes del Consell d'Europa

Amb l'inici dels cursos de català per a adults promoguts per l'administració catalana a principis de la dècada dels vuitanta, ens

trobem en un moment clau per a l'ensenyament del català a no catalanoparlants adults. La Generalitat de Catalunya tenia la voluntat de fer arribar les classes de català a un ampli ventall de població castellanoparlant, que es concentrava sobretot en zones urbanes i, en general, era de classe treballadora. A la pràctica, però, el grup més important d'estudiants no catalanoparlants de català va ser el format per funcionaris, de llengua materna castellana, pertanyents a un extracte social acomodat, i que en molts casos cercaven un certificat de català per consolidar o millorar la seva situació laboral dins l'administració catalana.

L'aposta de la Direcció General de Política Lingüística (DGPL) de la Generalitat de seguir les propostes del Consell d'Europa per a l'ensenyament de llengües estrangeres tindrà una influència decisiva en la manera com s'ensenyava el català i en la configuració dels materials didàctics per a no catalanoparlants adults no només en aquell període sinó també en les dècades que vindrien. La DGPL crea a finals del curs 1981-1982 el Gabinet de Didàctica, amb la finalitat de facilitar recursos i materials per a l'ensenyament de català i, a la vegada, orientar i assessorar el professorat de català per a adults (Gimeno, 2012).

Des del Gabinet de Didàctica es promouran les propostes didàctiques que arriben del Consell d'Europa a través, per exemple, d'una formació de professorat de català centrada en l'enfocament comunicatiu, en com dur-lo a l'aula i en com utilitzar materials que segueixen aquest enfocament i, en concret, el curs multimèdia *Digui, digui* promogut per la Generalitat de Catalunya. En aquest punt, cal també destacar que el mateix Consell d'Europa va

organitzar el 1985 a Catalunya, juntament amb la Generalitat, un taller per a formadors d'ensenyants (Marí, 1990). Aquesta activitat —celebrada a l'Espluga de Francolí— tenia com a objectiu, com la resta de tallers semblants que promovia aquesta institució arreu d'Europa, difondre les propostes del Consell d'Europa. Els destinataris eren els formadors d'ensenyants per aconseguir un efecte multiplicador de la difusió de les idees del Consell d'Europa.

Una altra eina per difondre les propostes del Consell d'Europa a Catalunya serà *COM ensenyar català als adults*, una revista quadrimestral del Gabinet de Didàctica publicada entre 1982 i 1997, que aplegava articles sobre llengua i didàctica de la llengua i cultura catalanes. Si bé la revista va donar cabuda a articles de diferents temàtiques (història de la llengua, cultura i societat, reflexions a l'entorn d'aspectes gramaticals diversos, etc.), una part important del contingut es va centrar en les propostes per a l'ensenyament de llengües a adults que arribaven des del Consell d'Europa, i molt especialment en l'enfocament comunicatiu. Significativament, ja al número 1 de la revista trobem un extracte traduït al català de *Communicative Language Teaching* de Bill Littlewood (1982) i l'article *Gramàtica funcional i ensenyament funcional de la llengua* de J.P.B Allen i H.G. Widdowson (1982).

Les propostes del Consell d'Europa per a l'ensenyament de llengües també es van tenir en compte a l'hora d'elaborar un Currículum de cursos de català per a adults. L'elaboració d'un Currículum de cursos de català per a adults, iniciada el 1984 pel Gabinet de Didàctica de la DGPL, va partir de la revisió dels primers programes de català per a catalanoparlants i per a no

catalanoparlants editats el 1981 (Abelló, Bové, Esteban i Gimeno, 2008). Es basava en una perspectiva comunicativa per a l'ensenyament de català, vinculada a un ús quotidià i pràctic de la llengua. Malgrat que no s'ha publicat mai, les orientacions d'aquest Currículum han servit de referència per a molts dels programes i programacions de llengua catalana per a adults editats posteriorment per la DGPL de la Generalitat de Catalunya (Gimeno, 2012, p. 8).

Segurament, però, el que més va ajudar a expandir les idees del Consell d'Europa a Catalunya va ser l'elaboració i difusió de la versió catalana de *The Treshold Level* i sobretot del material didàctic *Digui, digui*, com expliquem als dos propers apartats.

Aquest procés d'introducció de les polítiques lingüístiques del Consell d'Europa s'emmarca en un moment de grans canvis a l'estat espanyol, i també a Catalunya. Són els anys en què l'estat espanyol s'integra definitivament al bloc occidental capitalista després de l'ingrés el 1983 a l'OTAN, i el 1986 a la Comunitat Europea. El govern de Catalunya, com el de les altres comunitats autònomes espanyoles i el govern central, malda durant tots aquests anys per adaptar-se als plantejaments econòmics i polítics (també en l'àmbit educatiu) de les democràcies europees occidentals. L'economia espanyola —basada en un model productiu capitalista de mà d'obra barata i de baix desenvolupament tecnològic— es veu ara forçada a competir amb les indústries dels seus socis de la Comunitat Europea, a la vegada que l'estat espanyol es converteix progressivament en un mercat més atractiu per als països capitalistes més desenvolupats d'Europa (Etxezarreta, Navarro, Ribera i Soldevila, 2012). En aquest context de capitalisme de lliure

mercat i de major consum, tant a Catalunya com a la resta de l'estat cada vegada penetra amb més força l'esperit de la lògica instrumental, entesa segons la definició clàssica de Dewey com “the belief that makes knowledge merely a means to a practical end, or the satisfaction of practical needs” (Prawat, 2001, p. 713). En l'àmbit educatiu, aquest instrumentalisme es tradueix en la necessitat d'aprendre tècniques i coneixements pràctics per al món laboral que permetin l'èxit professional i econòmic dels individus. Les propostes del Consell d'Europa per a l'ensenyament d'una llengua eminentment instrumental, doncs, encaixen perfectament amb aquest esperit del nou ordre econòmic que es va esbossant en aquest context.

4.3.3 Nivell llindar per a la llengua catalana

Un cop assumit des de les institucions catalanes, sense un vertader debat públic entre els diferents actors implicats, que la millor manera d'ensenyar el català als adults no catalanoparlants era seguir les recomanacions del Consell d'Europa, la DGPL de la Generalitat va encarregar l'elaboració de la versió catalana de *The Threshold Level* (Van Ek, 1975) i d'un material multimèdia per a l'aprenentatge del català a no catalanoparlants adults que seguís aquest document, el *Digui, digui*. Se'n va ocupar un equip de professors de l'Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona.

Tot i que la versió catalana de *The Threshold Level*, el *Nivell llindar per a la llengua catalana* (Mas, Melcion, Rosanas i Vergé, 1992), no sortiria publicada fins uns anys més tard, el primer esborrany del

document ja es va enllestir a principis de 1983. Com a referències, a part del model original en anglès, també es van tenir presents les versions per a l'espanyol (*Un nivel umbral*), per al francès (*Un niveau seuil*) i per a l'italià (*Livello soglia*), segons relata un dels autors de la versió catalana, Joan Melcion (2000).

El *Nivell llindar per a la llengua catalana* contenia un inventari bàsic de les formes lingüístiques que un aprenent adult de català hauria de dominar per satisfer les seves necessitats comunicatives quotidianes (Gimeno, 2012). Seguint les directrius del Consell d'Europa, estava organitzat des d'una metodologia d'ensenyament nocional-funcional, i descrivia les situacions en què un aprenent podria utilitzar el català, els temes sobre els quals se suposa que parlaria i les nocions i funcions lingüístiques que necessitaria per expressar-se en català. Els destinataris d'aquest document, tot i estar definits amb el terme genèric de *no catalanoparlants adults*, eren persones que vivien a Catalunya i tenien el castellà com a primera llengua (Melcion, 2000). Aquest fet, segons Melcion (2000), va propiciar que la versió catalana tingués algunes peculiaritats respecte a les versions en d'altres llengües. En concret, segons s'entén de les explicacions d'aquest autor, mentre la versió anglesa s'adreçava especialment a turistes o a persones que feien estades curtes en països anglosaxons (turistes, estudiants, *au-pairs*, etc.), la versió catalana s'adreçava a individus que vivien a Catalunya. Per aquest motiu, segons Melcion (2000, p. 39), es va fer un èmfasi especial en una llengua útil per al món laboral i per desenvolupar-se en el món associatiu català, ja que els destinataris vivien i treballaven a Catalunya.

4.3.4 El *Digui, digui*

La primera versió del *Nivell llindar per a la llengua catalana* va servir de programa marc per a l'elaboració del primer curs multimèdia de català per a no catalanoparlants adults, començada a mitjan de 1983 (Melcion, 2000). Durant tot el procés de creació d'aquest material, l'equip català va comptar amb l'assessorament d'un grup d'experts del Consell d'Europa (Trim, 1992), entre els quals van destacar els lingüistes britànics John Trim (director de projectes lingüístics del Consell d'Europa entre 1971 i 1997) i Anthony Fitzpatrick (coordinador de múltiples projectes de formació de professorat del Consell d'Europa).

En vistes a l'elaboració d'aquest material didàctic, la Generalitat va encarregar una enquesta a l'empresa Metra Seis d'identificació de les necessitats comunicatives dels potencials aprenents. L'enquesta es va basar en plantejaments promoguts pel Consell d'Europa dins el projecte *Modern Languages / Langues Vivants*. El contingut de les preguntes les van preparar els autors del material didàctic, en col·laboració amb l'Institut de Sociolingüística Catalana i, una vegada més, amb l'assessorament dels experts del Consell d'Europa Trim i Fitzpatrick. L'enquesta, realitzada l'octubre de 1983, va recollir les respostes a 50 preguntes d'una mostra de població d'entre 15 i 60 anys resident a l'àrea metropolitana de Barcelona. El Departament de Cultura de la Generalitat va publicar els resultats el 1984 en el llibre *Les expectatives d'ús, actituds i necessitats lingüístiques entre la població adulta de l'aglomeració urbana*

barcelonina. Tanmateix, la simple presentació dels resultats, sense una elaboració i interpretació posterior, de seguida va fer feiaent que es tractava d'una enquesta que difícilment podria ser utilitzada.

El curs multimèdia *Digui, digui* es va inspirar en el material d'anglès *Follow me*, promogut per la BBC en col·laboració amb el Consell d'Europa, entre d'altres institucions (vegeu l'apartat 3.3.3). El *Digui, digui* proposava un enfocament comunicatiu de la llengua a partir d'un currículum nocional funcional. El Consell d'Europa, segons explica Marí (1986), va incloure aquest material com a experiència pilot dins el seu Projecte 12, *Learning and Teaching Modern Languages for Communication* (vegeu l'apartat 3.4.1).

Joan Melcion —un dels autors del *Digui, digui* i del *Nivell Llindar*— explica que el principal grup destinatari d'aquests dos projectes era “el col·lectiu d'habitants castellanoparlants del cinturó urbà barceloní, procedents de la immigració o fills d'immigrants. I, més concretament, una població més aviat jove, dins aquest col·lectiu” (Melcion, 2000, p. 39). Segons aquest mateix autor, el fet que els destinataris fossin bàsicament joves també va condicionar el model de llengua que es va escollir: “pròxim a una mena de català oral estàndard, lleugerament inclinat cap a formes col·loquials” (Melcion, 2000, p. 39). A banda d'aquest apunt de Melcion, no hem trobat en la bibliografia consultada cap altra reflexió un xic més aprofundida sobre l'adequació (a nivell didàctic o socioeconòmic, per exemple) del *Nivell Llindar* o el material *Digui, digui* a les circumstàncies i els destinataris de l'ensenyament del català a no catalanoparlants adults.

Pel que fa als destinataris, és necessari aclarir que, si bé el grup potencial més gran estava format per persones de classe treballadora de l'àrea metropolitana de Barcelona, en realitat bona part dels estudiants no catalanoparlants que seguien les classes pertanyien a classes més aviat acomodades, ja que en molts casos eren funcionaris o professionals que necessitaven la llengua catalana per progressar en l'àmbit laboral.

En no haver-hi investigacions o reflexions sobre l'adequació dels materials als seus destinataris en tota la bibliografia consultada, es pot entendre que la implantació del *Nivell Llindar* i el *Digui, digui* es va fer d'una forma unidireccional, de dalt cap a baix, sense una recerca prèvia sobre els interessos i necessitats de professorat i alumnat o les particularitats de la situació del català (bilingüisme oficial, dècades de repressió, supeditació a l'espanyol, fragmentació territorial) respecte a la de l'anglès com a llengua estrangera.

Tot aquest procés d'introduir d'una forma gradual les polítiques lingüístiques del Consell d'Europa en l'àmbit de l'ensenyament del català per a no catalanoparlants adults va representar, sense dubte, una inversió econòmica molt substancial per part de la Generalitat de Catalunya. Com que aquesta despesa es va fraccionar en diferents exercicis i projectes diversos, es fa difícil de calcular el cost total de la inversió dedicada a la formació de professors, versions de documents del Consell d'Europa, elaboració d'enquestes, preparació i difusió d'un curs multimèdia, etc. És prou significatiu, però, que només l'elaboració dels materials del *Digui, digui* —llibres, cassetes i videocassetes— precisava ja una inversió de

150 milions de les antigues pessetes, segons una informació apareguda a *El País* (Galceran, 1984).

El *Digui, digui* es va dividir en dos nivells: *Digui, digui... Curs de català per a no catalanoparlants adults. Primer nivell* (Mas, Melcion, Rosanas i Vergés, 1984) i *Digui, digui... Curs de català per a no catalanoparlants adults. Segon nivell* (Mas, Melcion, Rosanas i Vergés, 1985). Cadascun dels nivells consta del llibre de l'alumne, el llibre d'exercicis, el llibre del professor, el llibre de l'autoaprenent, i una col·lecció d'àudios amb cassetes i de vídeos.

Paral·lelament, el material de *Digui, digui* es va adaptar per ensenyar la llengua a través de la premsa, dos canals de televisió (TV3 i el segon canal de TVE) i diferents emissores de ràdio:

“Per televisió es van emetre els vídeos del curs en forma de sèrie televisiva diària. A la premsa es va publicar una pàgina setmanal amb activitats lúdiques i concursos relacionats amb el context social i cultural i amb el contingut del mateix diari. El programa de ràdio disposava d'un professor que presentava activitats en format radiofònic i que resolva qüestions relacionades amb el curs plantejades tant per alumnes com per professors” (Gimeno, 2012, p. 5).

Fruit de la seva presència als mitjans de comunicació de massa, el *Digui, digui* ben aviat va aconseguir una gran popularitat dins la societat catalana:

“el curs multimèdia *Digui, digui* va permetre posar el català a disposició de centenars de milers d'aprenents cada curs, unes deu vegades més que els assistents a classes (tot i l'eficàcia superior de l'aprenentatge en presència respecte al feta distància)” (Marí, 1986, p. 101)

De mica en mica, també es va convertir en el material més utilitzat per a l'ensenyament de català per a adults als territoris de parla catalana, sobretot gràcies a l'impuls que li donaven les institucions catalanes que van fer múltiples cursos per ensenyar al professorat com utilitzar el *Digui, digui* a l'aula. A banda d'aquest suport institucional, la professora de català Eulàlia Torras apunta d'altres motius que podrien també explicar la gran utilització d'aquest materials en les aules de català per a no catalanoparlants adults:

“en part perquè és el mètode promogut directament des de la Generalitat, en part perquè és el que compta amb més complements que li afegeixen varietat; possiblement també perquè ofereix una orientació comunicativa nocional funcional i una progressió molt ben controlada” (Torras, 1992, p. 294).

Més endavant, el *Digui, digui* també es va començar a utilitzar en les classes de català de moltes universitats angleses, alemanyes, italianes i franceses (Sabater i Costa, 1992), entre d'altres, malgrat estar pensat per a un públic castellanoparlant resident a Catalunya.

A mitjan de la dècada dels noranta, després de diverses edicions i per encàrrec de la DGPL, els autors del *Digui, digui* presenten una versió revisada de l'obra. A més, també amb el suport de la DGPL, en aquells anys s'editen adaptacions d'aquest curs per a estudiants de català que tenen com a llengua materna el francès, l'anglès, l'alemany i l'italià.

D'aquesta manera, el *Digui, digui* —material creat sota la tutela dels experts del Consell d'Europa— tindrà un llarga vida dins les aules d'ensenyament de català a no catalanoparlants adults que arribarà fins els primers anys del segle XXI. Tanmateix, amb

l'entrada al nou segle, algunes veus ja comencen a demanar altres llibres de text que tinguin presents els nous perfils d'estudiants de català, provinents ara d'àmbits lingüístics i culturals més allunyats (Puig, 2000). La darrera reimpressió d'algun dels llibres de text del *Digui, digui* data de 2005.

En fi, el *Digui, digui* —promogut per la Generalitat de Catalunya a imatge i semblança del popular curs d'anglès *Follow me*— va marcar tota una època en l'ensenyament del català. Gràcies sobretot a la seva emissió per televisió, va tenir una visibilitat enorme i va tenir la virtut d'apropar l'ensenyament del català a moltes llars dins una societat on una part important de la població encara desconeixia aquesta llengua.

4.4 La dècada dels noranta

4.4.1 El CPNL i el català per a estrangers a les universitats catalanes

El 1989 neix el Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL) —el principal centre d'ensenyament de català a adults a Catalunya—, amb l'objectiu d'ajuntar els diferents centres i institucions que oferien l'aprenentatge del català a adults. En un primer moment es van consorciar la Generalitat de Catalunya, la Diputació de Girona i 19 ajuntaments catalans, però la xarxa del

CPNL es va anar estenent progressivament al conjunt del Principat (Camardons i Fabà, 2010).

La majoria d'estudiants de català als primers anys del CPNL tenien un perfil semblant als que havien seguit cursos de català en la dècada anterior. D'una banda, hi havia ciutadans espanyols majoritàriament de llengua materna castellana que es concentraven en els cursos de primers nivells. De l'altra, catalanoparlants que no s'havien pogut escolaritzar en la llengua materna durant el franquisme i que seguien els cursos de nivells més avançats. En general, els estudiants del CPNL aspiraven aconseguir diplomes de llengua catalana per consolidar o millorar la seva posició laboral. El nombre d'inscripcions als cursos del CPNL en aquesta primera etapa oscil·la entre les poc més de 17.000 del curs 1990-1991 i les més de 50.000 inscripcions en algun curs de mitjan de la dècada dels noranta (CPNL, 2012).

En aquesta dècada, les universitats catalanes també fan una aposta clara per incloure cursos de català per a no catalanoparlants. En un estudi sobre l'acolliment lingüístic dels programes d'intercanvi universitaris, centrat en les universitats del Principat, Casals (2002) n'explica les circumstàncies:

“A partir de la dècada dels noranta, a les universitats catalanes es va produir un increment important de la mobilitat interuniversitària com a conseqüència de la generalització dels programes d'intercanvi europeus, de la creació del districte obert i del fet que, segurament, l'espai llatinoamericà ha estat definit per la majoria d'universitats catalanes com un àmbit prioritari i estratègic per a la seva promoció futura. En aquest nou context, les universitats, i concretament els seus serveis lingüístics, han desenvolupat una nova línia d'actuació: l'acollida lingüística dels estudiants d'intercanvi, per poder fer compatible l'estada

d'aquest alumnat a les nostres universitats amb el fet que el català és la llengua més utilitzada en la docència que s'hi imparteix". (Casals, 2002, p. 43).

El 1998 entra en vigor una nova llei, ara anomenada de política lingüística, que va substituir la del 1983 i continua vigent fins als nostres dies. Aquesta llei, que va ser aprovada amb el vot favorable de més del 80% dels diputats del Parlament de Catalunya, tenia com a objectiu reforçar la línia d'actuació establerta per l'anterior: donar suport a la llengua catalana per contrarestar la força de l'espanyol, llengua dominant en molts dels àmbits de la societat catalana. Més que aquesta llei mai desenvolupada del tot, però, el que de veritat estava canviant el mapa sociolingüístic català a finals de la dècada dels noranta era l'inici d'una nova onada d'immigrants, aquesta vegada originaris de fora de l'estat espanyol, com expliquem en l'apartat 4.5.1.

4.4.2 Consolidació de les polítiques lingüístiques del Consell d'Europa a Catalunya

En general, els cursos de català per a no catalanoparlants tant del CPNL com de les universitats catalanes van seguir també, al llarg de la dècada dels noranta, les orientacions del Consell d'Europa pel que fa a l'ensenyament de llengües estrangeres. Es va fer un èmfasi en la llengua oral, en una llengua d'ús quotidià, amb finalitats pràctiques, deixant de banda l'enfocament de gramàtica i traducció o l'aprenentatge d'un repertori lingüístic que anés més enllà de situacions com anar a comprar, demanar menjar en un restaurant o quedar amb els amics per prendre alguna cosa. En definitiva,

l'ensenyament s'organitzava a l'entorn de nocions, funcions i vocabulari amb l'objectiu d'assolir uns determinats objectius instrumentals de la vida quotidiana, i no s'ensenyava pas una llengua que apropés l'alumnat a la realitat catalana a través de les seves manifestacions culturals més elevades (literatura, art) i, encara menys, que l'ajudés a transformar la realitat per contrarestar eventuais discriminacions socials i econòmiques que podia patir.

Catalunya —i l'estat espanyol en general— viu a mitjan dels noranta una crisi del seu model productiu capitalista, a causa en part de la creixent competència d'altres països (de l'est d'Europa, la Xina) que ofereixen mà d'obra encara més barata que l'espanyola per a la indústria. Per fer front a aquests problemes, els propietaris del capital aposten aleshores per invertir en sectors on la competència no és rellevant (la construcció, grans centres comercials), en la privatització d'empreses estatals (d'energia, comunicació), en l'especulació financera i, a la vegada, es promou el consum de béns dels ciutadans a través d'un sistema de crèdits barats, especialment per facilitar la compra d'habitatges (Etxezarreta et al., 2012). Es desenvolupa, doncs, un sistema econòmic cada vegada més neoliberal, igual que succeeix a la resta de la Unió Europea, en un moment que a nivell global s'està produint un gran desenvolupament de les noves tecnologies i una major internacionalització del comerç i dels capitals.

Aquest nou model econòmic provoca també grans transformacions en el camp de l'educació. Al conjunt de la Unió Europea es comença a canviar la manera com s'organitza i s'imparteix l'educació, però també es transforma el significat de l'educació, què

vol dir educar-se i amb quins objectius (Ball, 1998). L'economia del coneixement i l'aprenentatge al llarg de la vida (vegeu els apartats 3.5.2 i 3.5.3) són els fonaments d'aquesta nova educació, dissenyada per a l'idoni funcionament de la nova societat, dins un nou model econòmic capitalista, on “the prosperity of workers will depend on an ability to trade their skills, knowledge and entrepreneurial acumen in an unfettered global market place” (Brown i Lauder, 1996, p. 3).

En aquest context, al llarg de la dècada dels noranta, els cursos de català per a no catalanoparlants adults van anar abraçant les propostes metodològiques que arribaven del Consell d'Europa, les quals estaven en consonància amb el nou paradigma educatiu que es promulgava llavors des de les institucions de la Unió Europea, a través de documents com *White Paper on Education and Training: towards the learning society* (Unió Europea, 1995). En conseqüència, igual que passaria en l'ensenyament de la majoria de llengües estrangeres a Europa, en el cas català es van anar abandonant les metodologies que s'havien utilitzat amb anterioritat, principalment la de gramàtica i la traducció i l'ensenyament situacional de la llengua.

Els enfocaments comunicatius proposats pel Consell d'Europa no van fer fortuna només en l'àmbit del català per a adults no catalanoparlants, sinó que van penetrar, en major o menor mesura, en tots els nivells d'ensenyament de llengües a Catalunya:

“A principis dels 90, els plantejaments comunicatius han arribat ja d'una forma o d'una altra a tots els nivells d'ensenyament i pràcticament totes les propostes didàctiques per treballar la llengua incorporen aquesta visió. Tant els programes d'immersió

lingüística per a infants, o les propostes de treball de text a partir de la lingüística textual, com els enfocaments anomenats humanistes [...] tenen un fons comunicatiu important” (Cassany, Luna i Sanz, 2006, p. 86)

L'impacte de les polítiques lingüístiques del Consell d'Europa a Catalunya, doncs, és en aquest període ja del tot evident. La justificació d'aquesta ràpida expansió de les propostes del Consell d'Europa per a l'ensenyament del català a no catalanoparlants adults podria ser explicada pel context sociolingüístic català, el d'una llengua històricament minoritzada amb poc poder polític i econòmic que afavoreix l'interès per afiliar-se a una política general, en aquest cas d'àmbit europeu. A més, des d'una perspectiva crítica, l'expansió de les propostes del Consell d'Europa a Catalunya també podria ser entesa amb el concepte d'*hegemonia social*, que segons Gramsci és:

“‘spontaneous’ consent given by the great masses of the population to the general direction imposed on social life by the dominant fundamental group; this consent is ‘historically’ caused by the prestige (and consequent confidence) which the dominant group enjoys because of its position and function in the world of production.” (Gramsci, 1971, p. 12).

És a dir, un grup social dominant —els experts del Consell d'Europa en col·laboració amb la Generalitat de Catalunya— instal·la una nova cultura d'ensenyament, que en el fons representa una nova concepció del món i la vida, d'acord amb les necessitats d'aquesta classe dirigent dins el nou model econòmic que s'està esbossant. Es tracta d'un model d'ensenyament acceptat amb

consens des de Catalunya, sense que es generi un debat acadèmic sobre l'adequació d'aquestes propostes al model català.

Aquest consens és possible gràcies al prestigi que posseeix una institució com el Consell d'Europa en l'ensenyament de llengües estrangeres. Com en la majoria de països europeus, a Catalunya es considera que al Consell d'Europa hi ha els experts en aquest àmbit, els quals a més ocupen esferes de poder en el camp educatiu i cultural europeu. Seguint encara el concepte d'hegemonia de Gramsci, es podria argumentar que la classe hegemònica no sols posseeix la ideologia pròpiament dita —una nova manera d'entendre l'educació, amb finalitats instrumentals, basada en l'economia del coneixement i l'aprenentatge al llarg de la vida—, sinó també l'estructura ideològica, és a dir, institucions de les quals emana la ideologia —el Consell d'Europa i, per seguiment, la Generalitat de Catalunya—, com també el material ideològic o els mitjans posseïdors de la capacitat de difondre aquest nou tipus d'educació, que en el cas català serien els centres per a l'ensenyament de català a adults, la formació de professors i formadors d'ensenyants, la revista *COM ensenyar català als adults*, els currículums per a cursos de català per a adults, el *Nivell Llindar* o el curs multimèdia *Digui, digui*.

D'aquesta manera, al llarg de les dècades dels vuitanta i els noranta, la tecnocràcia europea (el Consell d'Europa i els responsables polítics d'educació de la Unió Europea) aconsegueix introduir en l'ensenyament de català per a adults i, en general, en tot el sistema educatiu de casa nostra, unes idees pretesament neutres. Ara bé, segons apunten diversos autors crítics, rere els seus plantejaments hi

ha uns determinats interessos: millorar les economies nacionals estrenyent els llaços entre educació, ocupació, productivitat i comerç; mesurar els resultats dels estudiants d'acord amb les habilitats i competències relacionades amb el nou món laboral; i exercir un major control sobre el contingut dels currículums i l'avaluació (Carter i O'Neill, 1995, p. 9).

El resultat en el camp del català per a adults no catalanoparlants, tornant a Gramsci i als principis de la perspectiva crítica exposats al capítol 2, seria una forma subtil de reproducció, amb el coneixement d'uns quants (els experts del Consell d'Europa) com a element de domini de la majoria (les persones implicades en l'ensenyament de la llengua catalana a adults).

En definitiva, aquest nou plantejament per a l'ensenyament del català no es correspondria amb la tradició de la Pedagogia crítica (vegeu l'apartat 2.4), que convida estudiants i professors a reflexionar sobre la relació entre les seves experiències (dins i fora de l'aula) i les estructures que sostenen l'ordre socioeconòmic establert, amb la intenció de generar unes pràctiques pedagògiques que contribueixin a superar eventuais discriminacions racials, de gènere o econòmiques.

4.4.3 El nou Nivell Llindar per a la llengua catalana

Coincidint amb l'inici de l'onada migratòria d'origen estranger a Catalunya que propiciaria l'augment d'inscrits als cursos de no catalanoparlants adults a partir de 2000, la DGPL de la Generalitat va decidir encarregar una adaptació del *Nivell Llindar* que seguís la

nova versió del document impulsada pel Consell d'Europa: *Threshold 1990* (Van Ek i Trim, 1998). Joan Melcion (2000) —un dels autors de les dues versions del *Nivell llindar per la llengua catalana*— explica de la següent manera quins van ser els principals canvis respecte a l'edició publicada el 1992:

“com van fer Van Ek i Trim en el seu moment, s'ha reconsiderat l'organització i la descripció dels components, prestant més atenció als aspectes extralingüístics que poden afectar un acte comunicatiu (factors situacionals, textuais o socioculturals), de manera que els objectius d'aprenentatge es presenten en relació amb tres eixos: la interacció comunicativa que s'espera que els aprenents siguin capaços de desenvolupar; la competència sociocultural que siguin capaços de demostrar i, finalment, el grau de domini lingüístic que hagin de manifestar en les quatre habilitats bàsiques.” (Melcion, 2000, pp.39-40)

Segons els seus autors, la nova versió del *Nivell llindar per a la llengua catalana* (Mas i Melcion, 1999) també va tenir en compte que el perfil de l'aprenent adult de català havia canviat radicalment. Ja no era un ciutadà provinent d'altres parts de l'estat espanyol que tenia en la majoria de casos el castellà com a primera llengua i vivia en territori català, sinó que entre els nous aprenents de català hi havia sobretot estrangers. En la introducció al nou *Nivell llindar*, es divideix aquest alumnat estranger de català en tres grans grups:

—Immigrants procedents d'altres ètnies, que es concentren en determinades poblacions.
—Estrangers residents temporalment a territoris de parla catalana, de procedències molt diverses.
—Aprenents de català a l'estranger, majoritàriament estudiants de filologia o d'àrees afins en universitats europees o americanes.” (Mas i Melcion, 1999, p. 9)

Tot i que amb aquest enunciat no és fàcil destriar qui són realment aquests tres grups de destinataris estrangers que considera el document, es podria deduir que sota l'etiqueta d'immigrants 'procedents d'altres ètnies' s'agrupen principalment persones vingudes a Catalunya procedents de països no occidentals (Europa de l'est, Àsia, Àfrica, Amèrica central i del sud) i que, en general, ocupen els extractes socials més humils de la societat catalana. En canvi, 'estrangers residents temporalment als territoris de parla catalana' segurament fa referència a persones de classes més acomodades que, per motius de feina o estudis, fan una estada temporal als Països Catalans. Finalment, el tercer grup d'aprenents sí que sembla més clar: són estudiants universitaris de català en centres de fora del nostre domini lingüístic.

El canvi del perfil d'estudiant adult no catalanoparlant de català — d'espanyols residents a Catalunya a estrangers d'origen i idiomes diversos que tant viuen als territoris de parla catalana com a l'estranger— va propiciar, segons Melcion, certs canvis en el model de llengua que proposava el nou *Nivell llindar* de 1999, que ara inclouïa "una aproximació més rigorosa a un model estàndard de la llengua" (Melcion, 2000, p. 40).

Aquesta nova versió del *Nivell Llindar*, juntament amb d'altres documents del Consell d'Europa que proposaven també l'ensenyament comunicatiu d'una llengua adreçada sobretot a un ús quotidià amb finalitats instrumentals, serviria com a model de referència per elaborar programes de cursos de català per a adults, materials i sistemes d'avaluació, però aviat seria substituïda per la traducció catalana del *Common European Framework* (Consell

d'Europa, 2001), titulada *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (MECR, 2003).

4.5 Segle XXI

4.5.1 Immigració d'origen estranger a Catalunya

Abans de valorar la rebuda del *Marc europeu comú de referència*, cal assenyalar un fenomen que canviaria el perfil de l'alumnat adult de català a Catalunya: l'espectacular augment de població estrangera a Catalunya, que passaria dels poc més de 6 milions d'habitants el 2000 a superar els 7'5 milions en els darrers anys. Aquest ràpid creixement de la immigració, va propiciar, a la vegada, un rejueniment de la població.

La dècada dels noranta havia suposat ja un punt d'inflexió per a la societat catalana. D'una banda, la campanya d'imatge arran dels Jocs Olímpics de Barcelona del 1992 va dinamitzar el sector turístic i va convertir Barcelona en una de les destinacions més atractives per a turistes i estudiants universitaris estrangers (Vallès, 2008). D'altra banda, el conjunt de l'estat espanyol va començar a desenvolupar un model econòmic cada vegada més neoliberal (privatització d'empreses públiques, implementació de les polítiques del Tractat de Maastricht de 1992, la llei del sòl de 1998, desregulació bancària, especulació financera) que propiciaria una crescuda del PIB basada sobretot en els sectors del turisme i la

construcció. Fou un creixement econòmic sustentat en uns fonaments molt poc sòlids i en una gran dependència dels fluxos de capitals a nivell global (Etxezarreta et al., 2012). Aquest creixement econòmic va propiciar la creació de nous llocs de treball, però també un major endeutament, una gran dependència de les entitats creditícies, més precarietat laboral i un deteriorament ambiental causat per les urbanitzacions extensives.

Com a resultat d'aquest creixement econòmic que va ser especialment important entre el 2000 i el 2007, hi va haver una forta demanda de mà d'obra barata per atendre la indústria turística, els serveis, l'atenció de persones grans en l'àmbit domèstic, l'agricultura extensiva i sobretot la intensa activitat en el sector la construcció.

Al mateix temps, les diferències entre els països rics i els pobres seguien creixent a nivell global, a causa en gran mesura de l'expansió de les polítiques neoliberals arreu del planeta: major internacionalització de les finances, el capital i les empreses dels països rics cap a zones pobres del planeta; afebliment del paper econòmic dels estats i enfortiment de la pressió d'organismes supranacionals com el Fons Monetari Internacional i el Banc Mundial; reducció de les barreres aranzelàries; i en definitiva, com conclou Viamontes (2010), el saqueig de les riqueses dels països pobres per part de les nacions poderoses.

La conjunció de tots aquests factors provoca un gran augment d'immigració extracomunitària a Catalunya, especialment en la primera dècada del segle XXI. L'any 2000 els estrangers

empadronats a Catalunya representaven tot just el 2'9% de la població total, mentre que el 2010 van arribar a representar el 15,95% del conjunt de la població (Idescat, 2014a). Als darrers anys el nombre de persones estrangeres residents a Catalunya s'ha reduït una mica, arran de les conseqüències de l'actual crisi econòmica capitalista que afecta especialment els col·lectius d'immigrants. Segons les darreres dades disponibles, corresponents a l'any 2014, el número de ciutadans no espanyols empadronats a Catalunya representava el 14'49% de la població total (Idescat, 2014a).

L'origen d'aquesta immigració estrangera és molt variat (Idescat, 2014a). Hi destaquen les persones provinents d'antigues colònies espanyoles (centre i sud d'Amèrica, Marroc), per bé que també hi ha importants grups d'immigrants de Romania, la Xina o el Paquistan.

Igual que va passar amb l'onada migratòria anterior d'origen espanyol, l'arribada d'aquests nous immigrants va suposar un creixement de l'economia catalana i, en general, una millora de la situació socioeconòmica de la societat amfitriona. La proporció d'aquests nous immigrants de classe humil és molt superior a la de població local que es troba entre les capes més desfavorides de la societat. Els nous immigrants solen desenvolupar feines poc remunerades i no gaire atractives per a la població local en els sectors de la construcció, l'agricultura, l'atenció domiciliària o els serveis. A més, aquests nous immigrants del segle XXI —majoritàriament d'origen extracomunitari—, a diferència de la immigració anterior d'origen espanyol, de vegades topen amb la

legislació espanyola d'estrangeria i amb recels de caire racista de certs sectors de la població amfitriona.

La crisi econòmica actual —desfermada per l'esclat de la bombolla financera i immobiliària de 2008 que va posar en evidència la feblesa del creixement econòmic espanyol de principis del segle XXI— ha afectat especialment aquest col·lectiu d'immigrants estrangers, que pateixen pobresa, precarietat laboral, problemes d'accés a l'habitatge i a la feina.

4.5.2 Augment del nombre d'estudiants no catalanoparlants adults

El creixement de la població d'origen estranger a Catalunya va propiciar un augment d'estudiants als cursos de català per a adults no catalanoparlants. Una prova fefaent n'és l'increment d'inscripcions al CPNL durant la primera dècada d'aquest segle. Des del curs 2000-2001, que el CPNL va tenir un total de 43.032 inscripcions, el nombre d'inscrits va anar augmentant any rere any fins arribar a un màxim de 127.807 inscripcions durant el curs 2009-2010 (CPNL, 2012). En els darrers cursos el nombre d'inscripcions al CPNL s'ha reduït lleugerament a causa de la crisi econòmica i les consegüents disminució de la migració a Catalunya i la partida de molts immigrants:

“La població estrangera a Catalunya va créixer, de l'any 2000 al 2009, a un ritme mitjà d'unes 112.000 persones cada any, i aquest període coincideix amb el creixement més intens de les inscripcions. Tanmateix, en el període 2010-2011 s'inverteix la tendència i la població estrangera s'estabilitza a la baixa (disminueix en 2.500 persones), la qual cosa pot haver influït en

la disminució de la inscripció, especialment en els cursos de nivell inicial i bàsic.” (CPNL, 2012, p.11)

El curs 2012-2013, el darrer del qual disposem de dades, hi va haver un total de 89.479 inscripcions als cursos de català per a adults del Consorci, la majoria de les quals van ser per als cursos de nivell inicial i bàsic (CPNL, 2013). El 66% del total de les persones inscrites al Consorci el 2012 eren nascudes a l'estranger (CPNL, 2013)

Cal destacar dos aspectes que de ben segur van ajudar a l'espectacular augment de les inscripcions d'estrangers al CPNL, especialment als cursos de primers nivells, que són els que tenen un major nombre d'estudiants.

D'una banda, el fet que els cursos de català d'un nivell bàsic del CPNL van ser gratuïts durant molts anys.¹³ D'altra banda, que molts estudiants estrangers utilitzen el certificat d'assistència a un curs de català del CPNL, sobretot d'un primer nivell, per complementar la documentació necessària per regularitzar la seva situació legal com a estrangers a l'estat espanyol. Aquests dos aspectes són, sens dubte, determinats per explicar els motius pels quals els cursos de català dels primers nivells del CPNL són els que tenen un major nombre d'estudiants.

Finalment, s'ha d'assenyalar que, a més del CPNL, avui dia també hi ha d'altres centres d'ensenyament de català a no catalanoparlants adults a Catalunya, com les Escoles Oficials d'Idiomes, les Escoles

¹³ Al CNL de Barcelona, el més gran de Catalunya, a partir del curs 2014-2015 s'ha tornat a la gratuïtat dels cursos de nivell bàsic, però els estudiants han d'abonar el cost del material i del certificat de final de curs.

d'Adults, les universitats catalanes o algunes entitats no governamentals (Rovira, Castellanos, Fernández i Saurí, 2004). Ultra això, l'ensenyament del català gaudeix d'una llarga tradició i d'una gran vitalitat a nivell internacional (Bover, 1993, 2000), amb més d'un centenar d'universitats estrangeres que avui dia ofereixen cursos de català (Institut Ramon Llull, 2014) on també s'utilitzen els llibres de text objecte d'estudi en aquesta tesi.

4.5.3 El MECR en català

Coincidint amb l'inici d'aquesta gran onada migratòria d'origen estranger i el progressiu augment d'estudiants adults de català no catalanoparlants, les institucions catalanes, com les de molts altres països europeus que també feia anys que seguien les polítiques lingüístiques del Consell d'Europa, van abraçar d'immediat la recomanació d'aquesta institució de traduir el nou document “a tantes llengües com sigui possible per contribuir de manera més eficaç a la difusió dels continguts” (Pereña i Solé, 2002, p. 55). A diferència de les versions de *The Threshold Level* del Consell d'Europa que van ser lleugerament adaptades per a la llengua catalana, el *Common European Framework* (Consell d'Europa, 2001) va ser traduït de forma literal de l'anglès al català: *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (MECR, 2003).

Fins i tot abans de la publicació de l'obra en català el 2003, els professors Neus Figueras i Joan Melcion (2002) van escriure un treball editat en anglès pel Consell d'Europa on s'apuntava ja la influència que tenia aquest document (i els seus esborranys previs)

en l'àmbit català, no només per a l'ensenyament del català a no catalanoparlants sinó també en l'ensenyament de llengües en general, tant primeres com estrangeres. Per a aquests autors, el document va ser rebut com a una culminació natural de les polítiques lingüístiques del Consell d'Europa que la DGPL de la Generalitat havia anat aplicant des de 1981 en l'àmbit de l'ensenyament de llengües:

“In Catalonia, the Common European Framework has been received as the culmination of a process, as part of an ensemble of other very useful documents such as the Waystage, the Threshold and the Vantage levels, rather than as a new product likely to trigger off brand-new approaches. All Council of Europe documents have been used both as a point of reference and as a reflection tool, informing the teaching, the learning and the assessment of first, second, and foreign languages.” (Figueras i Melcion, 2002, p. 19).

En aquest mateix article de Figueras i Melcion (2002), on es presenta la tasca del Consell d'Europa des d'una òptica molt positiva, s'explica que els documents del Consell d'Europa van ser tinguts en compte a Catalunya al llarg de la dècada dels noranta especialment per a les certificacions de coneixements d'idiomes no només en l'àmbit del català com a segona llengua (responsabilitat del Departament de Cultura de la Generalitat) sinó també en el camp de llengües estrangeres a les universitats catalanes i a les Escoles Oficials d'Idiomes, dependents del Departament d'Ensenyament de la Generalitat.

En el moment de la recepció del MECR a Catalunya, els plantejaments del Consell d'Europa se solien acatar sense discussió, ja que no hi havia tantes veus crítiques sobre les seves propostes.

Avui dia, en canvi, aquesta assumpció tan absoluta de les recomanacions del Consell d'Europa i, en particular del MECR, sí que ha provocat crítiques en l'àmbit internacional de cada vegada més investigadors (vegeu l'apartat 3.4.3).

Tornant ara a l'àmbit que ens ocupa, el de l'ensenyament de català per a no catalanoparlants adults, s'ha d'assenyalar que certes parts del MECR, especialment la definició dels nivells i els seus descriptors, han tingut una acollida excepcional. Des de la seva publicació i fins avui dia, els nivells de referència proposats pel MECR s'han convertit en elements indiscutibles a l'hora de fixar els nivells dels cursos de català tant d'institucions públiques com privades, dels exàmens oficials de llengua catalana i també dels materials didàctics de català. Malgrat ser un document en ocasions confús i problemàtic (vegeu l'apartat 3.4.3), no existeix encara ni un sol estudi en l'àmbit català que l'analitzi des d'un punt de vista crític.

Amb la recepció del MECR a principis d'aquest segle, doncs, es culmina el procés iniciat a la dècada dels vuitanta d'aplicar les polítiques educatives del Consell d'Europa en l'ensenyament del català a no catalanoparlants adults. La proposta d'ensenyament de llengües del Consell d'Europa (basada en l'enfocament comunicatiu d'una llengua d'ús quotidià amb finalitats pràctiques) ha esdevingut des d'aleshores hegemònica socialment en l'àmbit de l'ensenyament de català a no catalanoparlants adults en el sentit gramscian del terme (vegeu 4.4.2). Per a Gramsci (1971), l'hegemonia social es vesteix amb una aparença d'universalitat perquè tot sovint es presenta com a sentit comú o cultura

compartida, malgrat ser en realitat l'expressió del poder de les elits dominants (Au i Apple, 2009, p. 85). D'una forma similar, les propostes del Consell d'Europa són considerades avui dia a Catalunya gairebé com a una forma natural, i de sentit comú, d'ensenyar el català als adults no catalanoparlants per part de la immensa majoria d'actors implicats en aquesta qüestió: institucions polítiques, equips directius de centres, autors i editors de llibres de text i, en bona part, també pel professorat.

En aquest procés de consolidació d'una determinada cultura d'ensenyament, hi ha ajudat decisivament la inversió econòmica i humana d'institucions polítiques com el Consell d'Europa, que veuen el MECR com una eina eficaç d'unificar l'ensenyament a escala europea i, d'aquesta manera, exercir un cert control sobre els sistemes educatius arreu d'Europa (vegeu l'apartat 3.4.2).

L'excel·lent recepció de les propostes del Consell d'Europa —i especialment del MECR— en l'àmbit català ha provocat també un procés d'homogeneïtzació i centralització de l'ensenyament de català a no catalanoparlants adults, un fenomen generalitzat en l'ensenyament de llengües estrangeres al segle XXI (vegeu l'apartat 3.5). Independentment del context d'aprenentatge, els enfocaments d'ensenyament solen ser molt similars i els continguts dels diferents materials didàctics cada vegada s'assemblen més. Ultra això, l'estandardització dels diferents certificats de català (vegeu l'apartat 4.5.5) ha propiciat que els sistemes d'avaluació de coneixements de llengua catalana siguin ara molts semblants als d'altres idiomes estrangers, que també segueixen els paràmetres i els nivells del MECR.

Finalment, cal destacar que aquests plantejaments del Consell d'Europa aplicats al cas català s'emmarquen dins una reforma més àmplia de l'educació europea per posar-la al servei de les necessitats del sistema capitalista neoliberal del segle XXI, segons diversos autors crítics (vegeu l'apartat 3.5.1). L'esperit d'aquesta nova concepció de l'educació s'explica força detalladament en una comunicació de la Unió Europea titulada *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* (Comissió Europea, 2012) on es destaca la importància d'emfatitzar 'experiències del món real' i promoure els llaços entre l'educació i el món dels negocis o les empreses:

“Member States should foster entrepreneurial skills through new and creative ways of teaching and learning from primary school onwards, alongside a focus from secondary to higher education on the opportunity of business creation as a career destination. Real world experience, through problem-based learning and enterprise links, should be embedded across all disciplines and tailored to all levels of education.” (Comissió Europea, 2012, p. 4).

L'aprenentatge de llengües estrangeres també té una gran importància en aquesta nova concepció de l'educació promoguda per la Unió Europea, però sempre en relació amb aspectes econòmics ('competitivitat', mercat, negocis i món laboral, mobilitat dels treballadors):

“In a world of international exchanges, the ability to speak foreign languages is a factor for competitiveness. Languages are more and more important to increase levels of employability and mobility of young people, and poor language skills are a major obstacle to free movement of workers. Businesses also require the language skills needed to function in the global marketplace.” (Comissió Europea, 2012, p. 5).

4.5.4 Programes i programacions de català per a adults

Juntament amb el MECR, els programes i les programacions de llengua catalana per a l'ensenyament d'adults, editats per la DGPL de la Generalitat de Catalunya a partir de 2001, són els documents oficials que més influència han tingut aquest segle en la manera d'ensenyar el català a no catalanoparlants adults, i evidentment també en els continguts de cursos i materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults de la darrera dècada.

Hi ha un total de 6 programes que corresponen a nivells establerts pel MECR: inicial (A1 del MECR), bàsic (A2 del MECR), elemental (B1 del MECR), intermedi (B2 del MECR), suficiència (C1 del MECR) i superior (C2 del MECR). Tots aquests programes parteixen de la perspectiva d'ensenyament que des de feia anys promulgava el Consell d'Europa i que, de mica en mica, s'havia convertit en hegemònica a Catalunya. Cada programa, llevat de l'inicial i el superior, està distribuït en tres graus de dificultat. A cada grau es descriuen els objectius generals i específics, i els continguts. Vegem ara amb més detall els programes que més influència han tingut en els llibres de text objecte d'anàlisi d'aquesta tesi: inicial, bàsic i elemental.

El programa de nivell inicial consta de dues versions recents (Generalitat de Catalunya, 2001 i 2011). La versió de 2001 és una adaptació catalana d'un document finançat per la Unió Europea i elaborat també per un grup d'experts estrangers: representants del finès, l'irlandès, el noruec, el grec i el suec (FINGS). Aquest

programa de nivell inicial de 2001 s'estructura a l'entorn de 13 temes: Identificació personal, casa i entorn, accions quotidianes, etc. (vegeu la llista completa de temes a l'apartat 6.3.2.2 d'aquesta tesi). Dins cada tema, trobem funcions —per exemple: l'aprenent ha de saber dir el seu nom — i els seus exponents —per exemple: “El meu nom és Maria Kiriazi” (Generalitat de Catalunya, 2001, p. 15)—, a més d'una llista de vocabulari i alguna informació sociocultural associada amb un dels 13 temes. Dins el primer tema, Identificació personal, per exemple, hi ha la següent informació sociocultural:

“L'aprenent HA DE SABER que:

—quan la gent es presenta, normalment es donen la mà;

—quan la gent que es coneix molt bé es troba, es fan dos petons (generalment, les dones);

—quan la gent que té algun tipus de relació es troba, normalment, es donen la mà” (Generalitat de Catalunya, 2001, p.16)

El programa de nivell inicial de 2011, tot i mantenir l'esperit del predecessor de 2001, és més extens i detallat. Un cop exposat l'objectiu general, s'estructura a partir d'objectius específics (competències generals i lingüístiques, àmbits i temes que un aprenent hauria de dominar per assolir aquest nivell) i continguts (funcions generals de la llengua, patrons discursius, components gramaticals, aspectes socioculturals).

Per la seva banda, als programes de bàsic (Generalitat de Catalunya, 2003a) i elemental (Generalitat de Catalunya, 2003b), els objectius generals fan referència a les quatre habilitats lingüístiques: comprensió oral i escrita, expressió oral i escrita. Els objectius

específics, en canvi, estan relacionats amb determinats àmbits (via pública i interior de locals, botigues i comerços, administració i entitats públiques, actes socials, mitjans de transport, etc.) i temes (informació personal, habitatge i llocs de residència, activitats i relacions personals, actualitat, gastronomia, etc.). Finalment, els continguts d'aquests programes estan dividits en funcions generals de la llengua (socialitzadora, informativa, expressiva i valorativa, inductiva i metalingüística), nocions específiques d'àmbits i temes (vegeu la llista completa de temes a l'apartat 6.3.2.2.) i components gramaticals (de morfologia, sintaxi, fonètica, gramàtica).

Tots els programes d'ensenyament de català per a adults, llevat dels de nivell inicial i el superior, disposen d'unes programacions on es desenvolupen els programes a través d'unitats didàctiques. Les programacions també han estat elaborades per la DGPL de la Generalitat de Catalunya, en col·laboració amb el CPNL.

Les programacions més recents dels nivells bàsic (Generalitat de Catalunya i CPNL, 2001a) i elemental (Generalitat de Catalunya i CPNL, 2001b), que són les que han servit de referència per als materials objecte d'estudi en aquesta tesi, tenen una estructura semblant. Estan dividides en tres mòduls i cadascun dels mòduls compta amb 7 unitats didàctiques, que proposen un ensenyament per tasques, una altra de les propostes sorgides del Consell d'Europa:

“Un dels aspectes destacats d'aquestes programacions és la utilització de la tasca com a eix de la unitat didàctica. L'ensenyament per tasques proposa convertir les interlocucions parlades i les produccions escrites esmentades en instruments per a l'assoliment d'un producte final —una tasca— que també és,

ella mateixa, una acció comunicativa.” (Abelló, Bové, Esteban i Gimeno, 2008, p. 52)

Cada unitat didàctica s’obre amb un títol (Conèixer els companys; Presentar la família; Convidar a uns amics; etc.), la indicació d’un temps orientatiu per realitzar-la i la presentació de l’objectiu general, els objectius comunicatius (segons àmbits i temes), i el contingut (funcions lingüístiques, nocions específiques i exponents lingüístics, i components gramaticals). A continuació, es proposa una sèrie de tasques intermèdies per realitzar a l’aula i la tasca final de la unitat didàctica.

Tots aquests programes i programacions per a la llengua catalana de la DGPL de la Generalitat de Catalunya tenen en comú que segueixen molt de prop les recomanacions del MECR o, en alguns casos, esborranys o treballs previs del Consell d’Europa. En conseqüència, es proposa un síl·labus nocional funcional per a un ensenyament comunicatiu del català a través del treball per tasques i un èmfasi en l’aprenentatge d’una llengua instrumental i d’ús quotidià que permeti l’aprenent comunicar-se en certs àmbits i sobre uns temes determinats.

4.5.5 Els certificats de llengua catalana

L’impacte a Catalunya de les polítiques lingüístiques del Consell d’Europa i més concretament del MECR també es pot veure en els exàmens oficials per acreditar els coneixements de llengua catalana,

que des de l'any 2001 estan dividits en els cinc nivells de llengua que estableix aquest document.

La Generalitat de Catalunya, a través de la Junta Permanent de Català, havia començat a organitzar ja el 1981 exàmens oficials per acreditar amb un certificat els coneixements de català segons els nivells de llengua.¹⁴ Els exàmens oficials de la Junta Permanent de Català, però, es van deixar de celebrar el 2001, quan la Generalitat els va unificar amb els del sistema de certificació del català que s'utilitzava fora del nostre domini lingüístic: el Certificat Internacional de Català.¹⁵

Aquest nou sistema de certificats, que continua vigent avui dia, va seguir de prop les recomanacions per a l'avaluació de llengües modernes del Consell d'Europa i de l'Associació d'Avaluadors de Llengua d'Europa (ALTE), de manera que es va establir una nova gradació en 5 nivells de la llengua catalana que correspon a la proposada pel MECR. La DGPL s'encarrega d'organitzar els certificats a Catalunya, mentre que l'Institut Ramon Llull (IRL) ho fa fora del domini lingüístic català. Per la seva banda, les universitats catalanes —a través de la Comissió Interuniversitària de Formació en Llengua Catalana (CIFOLC)— també organitzen anualment exàmens per a l'obtenció de certificats de coneixements de llengua catalana adreçats a la comunitat universitària. Els certificats universitaris permeten acreditar 5 nivells de competència

¹⁴ Durant les dues dècades d'existència de la Junta Permanent de Català, es van atendre més de 300.000 examinands i es van expedir gairebé 140.000 diplomes de català (Ràfols, 2002).

¹⁵ Aquestes proves van ser organitzades per la DGPL de la Generalitat de Catalunya des de 1990. En la primera convocatòria a quatre ciutats europees hi va haver un total de 126 inscrits (Reniu, 1993).

lingüística, que tenen les seves correspondències exactes amb els nivells dels certificats de la DGPL i l'IRL.

Una vegada més, des de Catalunya, s'han adoptat els paràmetres del Consell d'Europa —en aquest cas, del MECR— per establir el sistema d'avaluació, sense que hi hagi hagut un debat o estudis previs sobre aquesta qüestió a casa nostra. Com hem explicat al capítol anterior (vegeu l'apartat 3.4.4.3) l'escala de nivells del MECR és, si més no, problemàtica. A més, posar en relació el MECR amb els exàmens no és ni de bon tros una qüestió senzilla:

“Linking tests to the CEF is not a simple matter. The CEF scale has no underlying theory and there are no content specifications attached to the levels. Further, many tests that now claim to be linked to the CEF do not themselves have a theoretical basis, or known reliability. The linking is mostly intuitive.” (Fulcher, 2004, p. 262)

Amb tot, des de Catalunya, com ha passat en molts d'altres països europeus, s'ha considerat que l'adopció de l'escala de nivells del MECR donarà una major validesa als exàmens oficials de català en poder-se comparar amb els prestigiosos sistemes d'avaluació de llengües més grans, especialment els de la llengua anglesa.

A més, l'homologació de diplomes oficials de diferents llengües estrangeres respon a un dels principals objectius del Consell d'Europa en aquest àmbit: homogeneïtzar el sistema d'avaluació a Europa (vegeu l'apartat 3.4.2). Es tracta, en el fons, d'unificar el sistema educatiu europeu, a fi i efecte de promoure unes idees similars arreu, facilitar la mobilitat de ciutadans i donar a les llengües principalment un valor econòmic, d'acord amb els

principis polítics i econòmics que regeixen l'Europa capitalista contemporània (vegeu l'apartat 3.5).

4.6 Recapitulació

En aquest capítol, per respondre a la segona pregunta de recerca del primer objectiu de la tesi, hem explicat l'evolució dels cursos de català a no catalanoparlants adults a Catalunya a través de la introducció de les recomanacions per a l'ensenyament de llengües del Consell d'Europa en l'àmbit català.

Després d'esbossar el context macro d'on van sorgir les primeres classes de català a no catalanoparlants adults a les acaballes de la dictadura franquista, ens hem centrat en la dècada dels vuitanta i l'inici dels cursos oficials de català per a no catalanoparlants adults. En aquest moment, és quan hem relatat la introducció a Catalunya de les recomanacions del Consell d'Europa i l'ascendència d'aquesta institució a l'hora de plantejar la manera d'ensenyar el català als adults, sobretot a través de la versió catalana de *The Threshold Level* i el famós curs multimèdia *Digui, Digui*.

A la dècada dels noranta, hem comentat el naixement del Consorci per a la Normalització Lingüística, les classes de català per a estrangers a les universitats catalanes, com també la consolidació de les propostes lingüístiques del Consell d'Europa en l'àmbit de l'aprenentatge del català a adults no catalanoparlants.

Finalment, hem contextualitzat l'augment del nombre d'estudiants no catalanoparlants de català amb l'arribada d'immigrants estrangers a Catalunya, especialment a partir de l'any 2000. També hem donat notícia de l'enorme influència de les propostes del Consell d'Europa en aquest primers anys del segle XXI que s'han convertit en hegemòniques a casa nostra, sobretot gràcies a la recepció del *Marc europeu comú de referència* (MECR), als programes i a les programacions per a la llengua catalana de la Generalitat de Catalunya, i als certificats de català.

5. MATERIALS DE CATALÀ PER A NO CATALANOPARLANTS ADULTS: EVOLUCIÓ I ESTUDIS

5.1 Introducció

El propòsit d'aquest capítol és posar en relació l'evolució i l'esperit dels materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults amb el seu context sociohistòric per respondre a la tercera pregunta de recerca del primer objectiu d'aquesta tesi i, d'altra banda, recollir les aportacions més interessants d'investigacions prèvies.

En general, durant segles i fins ben entrat el segle passat, les persones que s'han interessat per aprendre una llengua estrangera ho feien a través de textos literaris, la traducció i el comentari filològic. Al llarg del segle XX, però, els materials per aprendre una llengua estrangera han canviat radicalment, arran de la introducció de noves metodologies en l'ensenyament de llengües (vegeu l'apartat 3.3). En el cas del català, ja des de finals de l'Edat Mitjana, però sobretot al llarg del segle passat, es publiquen diverses gramàtiques, diccionaris i vocabularis adreçats a no catalanoparlants adults. Però no serà fins a l'últim terç del segle XX quan començaran a aparèixer els primers llibres de text per a no catalanoparlants adults.

Amb el progressiu augment d'estudiants estrangers de català a partir del 2000 i l'aplicació de les noves tecnologies a l'ensenyament de llengües estrangeres, l'oferta de materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults s'ampliarà, amb la publicació de molts altres llibres de text, materials complementaris i recursos digitals per aprendre català.

En aquest capítol, després de presentar alguns dels materials més antics per aprendre català destinats a adults no catalanoparlants, ens centrem en dos dels llibres de text més utilitzats a finals del segle passat (*Digui, digui* i *Retalls*), que parteixen de plantejaments oposats a l'hora d'ensenyar la llengua. A continuació, expliquem el context i el desenvolupament de materials didàctics als primers anys del segle XXI, on se situen els llibres de text objecte d'anàlisi d'aquest estudi. Al final del capítol, recollim les aportacions de les principals recerques sobre materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults, a fi i efecte de presentar maneres i enfocaments d'estudi diferents als d'aquesta tesi.

5.2 Primers materials

Al llarg de la història, els principals materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults han estat gramàtiques i diccionaris (o glossaris de vocabulari), que permetien aprendre una llengua d'una forma autodidacta o a través del mètode de gramàtica i traducció dins les aules.

Entre els primers materials cal mencionar dues petites joies històriques de la lingüística catalana. La primera és el *Vocabolari molt profitós per aprendre Lo Catalan Alamany y Lo Alamany Catalan*, publicat el 1502 a Perpinyà per Johan Rosembach (1991 [1502]), impressor d'origen alemany resident als territoris de parla catalana. Es tracta del primer material de català conegut adreçat a no catalanoparlants adults. Aquest vocabulari, ordenat per camps semàntics, tenia com a objectiu l'autoaprenentatge d'una llengua estrangera: el català o l'alemany. Una de les característiques més singulars de l'obra és ocupar-se de dues llengües modernes, sense que el llatí —l'idioma de prestigi de l'època— intervingui en cap sentit (Martí i Castell, 2004). Això respon al fet que els destinataris no són erudits, sinó artesans i comerciants que l'utilitzen per traduir les seves converses a l'estranger, o per aprendre un nou idioma. Segons Niederehe (2003), l'obra anava adreçada a comerciants alemanys establerts a Barcelona des de finals del segle XIV. Era, doncs, una obra amb finalitat clarament instrumental: ajudar els comerciants a comunicar-se per desenvolupar els seus negocis. Es tractava d'aprendre una llengua pràctica amb uns objectius molt concrets, vinculats a la vida quotidiana i sobretot al món de la feina i els negocis. I es pretenia aconseguir l'aprenentatge d'una forma ràpida. En aquest darrer sentit, Joan Martí i Castell (2004) posa en relació aquest material del segle XVI amb l'esperit de molts altres materials contemporanis per aprendre llengües estrangers:

“El *Vocabolari* és comparable —i això n'augmenta el valor històric— a tants i tants d'altres del segle passat i de l'actual que prometen de poder aprendre tal o tal idioma en una setmana (o en un mes o en un any); tret que n'evidencia una modernitat sorprenent.” (Martí i Castell, 2004, p. 667)

Val a dir que, com han explicat Niederehe (2003) i Colon (2011), aquest índex lexical de Rosembach no és una obra original, sinó una adaptació en català d'un dels diversos vocabularis italogermànics que ja existien a finals del segle XV, probablement l'*Introito e porta* de 1477. Aquest vocabulari italogermànic va tenir diverses edicions i versions posteriors, en les quals es substituïa l'italià per altres llengües, com el llatí, el francès, l'espanyol o el català.

La segona joia històrica de la lingüística catalana és el *Diccionari castellà-francès-català*, publicat el 1642 per l'impressor català d'origen gascó Pere Lacavalleria. L'obra no consta únicament d'un diccionari sinó també d'una sèrie de diàlegs trilingües en situacions de la vida quotidiana, un vocabulari temàtic i una breu gramàtica (Rivera, 2005). L'obra catalana de Lacavalleria va aparèixer en època de dominació francesa de Catalunya i tindria com a objectiu expandir l'ús de la llengua oficial de França als nous territoris, però sobretot facilitar l'aprenentatge per part dels cortesans francesos de les llengües catalana i castellana (Rivera, 2005). Té objectius també eminentment instrumentals, és a dir, aprendre una llengua per a la supervivència del dia a dia. No és estrany, doncs, que Rico i Solà (1995, p. 11) considerin aquesta obra com el primer manual de conversa conegut en català. El llibre també és, en bona part, una còpia d'una obra estrangera de característiques semblants: el *Vocabulaire* de Noël de Berlaimont, publicat a Flandes a mitjan del segle XVI (Bascuñana, 2006).

Als segles posteriors apareixen d'altres diccionaris bilingües de català, però els seus destinataris són els catalanoparlants i tenen com a objectiu principal l'aprenentatge del llatí o el castellà, i no pas del català.

A la primera meitat del segle passat, coincidint amb el creixent interès per la catalanística entre estudiosos estrangers, i la implantació de l'ensenyament del català a no catalanoparlants en diferents universitats d'Europa (Bover, 1993), tornem a trobar materials didàctics de català adreçats a no catalanoparlants adults. Són sobretot obres gramaticals i diccionaris bilingües. Entre les gramàtiques d'aquest període, hi ha l'*Abrégé de grammaire catalane* de 1902 de Raymond Foulché-Delbosch; la *Katalanische Grammatik: Laut und Formenlehre, Syntax, Wortbildung* de 1929 de Joseph Huber; la *A Modern Catalan Grammar* de 1936 de Washington Irving Crowley, o l'*Introductory Catalan Grammar* de Joan Gili, la qual va tenir una acollida excel·lent entre els universitaris britànics i ha viscut diferents edicions ampliades (Aramon i Serra, 1954, Russell-Gebbett, 1968). També mereixen una menció especial les tres gramàtiques de Pompeu Fabra destinades a lectors no catalanoparlants: *Abrégé de grammaire catalane* de 1928, *Compendio de gramática catalana* de 1929 i *Grammaire catalane* de 1941.

Entre els diccionaris bilingües de la primera meitat del segle passat, destaquen el *Diccionari portàtil de les llengües catalana y alemanya* d'Eberhard Vogel, en dues parts (la primera —català-alemany— és de 1911, i la segona —alemany-català—, de 1916) i *Pal-las. Diccionari català-castellà-francès* d'Emili Vallès, publicat

primer el 1927 (en edicions posteriors s'hi afegirà l'anglès, vocabularis inversos i il·lustracions).

A partir de la dècada dels seixanta, coincidint amb una certa permissivitat del règim franquista cap a la cultura catalana, la publicació de diccionaris bilingües catalans ha estat incessant, sobretot de català-castellà. Entre aquest tipus d'obres, destaquen, per la seva gran difusió i envergadura, el *Diccionari castellà-català i català-castellà* de Santiago Alertí de 1961 (tot i que ha viscut múltiples edicions), i també el *Diccionari usual català-castellà, castellà-català* de Miquel Arimany de 1965 o el *Diccionari català-castellà/ castellà-català* de Francesc B. Moll de 1965.

Al llarg de les dècades dels seixanta i setanta apareixen també noves gramàtiques catalanes adreçades a lectors no catalanoparlants com, per exemple, una sinopsi de la gramàtica catalana en txec¹⁶ de Diana Moix el 1968 (Schejbal, 2007), *Grammatica della lingua catalana* d'Anna Maria Gallina el 1969, *Abrégé de grammaire catalane* de Pere Verdaguer el 1976, o el compendi gramatical en romanès *Limba catalana* de Liliana Macarie el 1980.

En general, totes aquestes gramàtiques i diccionaris són emprats per intel·lectuals o estudiants universitaris no catalanoparlants que s'interessen per la llengua i la literatura catalanes. A la segona meitat del segle passat, però, comencen a aparèixer ja algunes obres que van adreçades a un públic més ampli (turistes, treballadors

¹⁶ L'original escanejat es pot descarregar al web del lectorat de la Universitat de Praga, recuperat el 15 d'agost de 2015 de <http://www.epep.cz/baixar/34/gramatica-katalana-skripta-katalanstiny-diana-tvrda-moix>>

immigrants), que no cerca uns coneixements tan acadèmics o erudits. Són els temps de l'anomenat *miracle* econòmic espanyol (vegeu l'apartat 4.2), que van convertir determinades zones de Catalunya en centres industrials i turístics. En són un exemple *Aprenda catalán conmigo: libro del turista castellano* d'Enrique Kucera de 1957, o *El catalán en dos semanas* de 1963 de l'editorial Arimany que, a més de frases habituals, inclou normes gramaticals, conjugacions verbals, una llista de barbarismes i un vocabulari català-castellà.

5.3 Primers llibres de text

Per trobar els primers llibres de text de català adreçats a un públic adult no catalanoparlant ens hem de situar als darrers anys del franquisme, quan comencen els primers cursos de català per a no catalanoparlants adults a Catalunya (vegeu l'apartat 4.2), a la vegada que hi ha una expansió de l'ensenyament del català fora de les nostres fronteres lingüístiques (Barral i Altet, 1971; Roca-Pons, 1979; Bover, 1993).

Els llibres de text publicats a Catalunya anaven adreçats a persones castellanoparlants. Roser Latorre (1966) —professora de català i filla del polític catalanista Domènec Latorre executat el 1939— publica un llibre de text per a castellanoparlants adults, l'ara ja cèlebre *Primer curso de catalán*, que ha viscut múltiples edicions i s'ha utilitzat tant a l'estat espanyol com a l'Amèrica llatina. Aquest

llibre proposa un aprenentatge que en conjunt segueix els principis del mètode de gramàtica i traducció. Entre d'altres llibres de text de català per a castellanoparlants adults d'aquest període, hi ha *Prácticas de catalán básico* de Josep Llobera (1969), *Curso de Catalán* de Miquel Arimany (1975) o *El catalán sin esfuerzo* de Josep Dorandeu i Montserrat Moral (1979), que viurà diferents edicions. Aquesta darrera obra pertany la famosa col·lecció de llibres d'autoaprenentatge de llengües estrangeres *Assimil*, que basa el seu mètode d'ensenyament en la lectura de textos (diàlegs, breus narracions, frases fetes), amb la traducció al castellà, amb múltiples exercicis de traducció entre aquestes llengües.

A l'estranger, es publiquen també diversos llibres de text de català com, per exemple, *Cours d'initiation à la langue catalane* de Renat Llech Walter de 1967; *Le catalan et le français comparés* de Pere Verdaguer de 1974; *Handbuch des Katalanischen* d'Artur Quintana de 1973, o el famós *Teach Yourself Catalan* d'Alan Yates (1975), una obra que proposa un mètode d'autoaprenentatge de català a partir de l'anglès, amb un enfocament estructural. A la República Txeca, la professora de català Diana Moix, que durant anys escrivia a màquina les seves lliçons i les repartia entre els seus estudiants universitaris multicopiades, va recopilar tot aquest material i en va publicar un manual de català adreçat a estudiants txecs el 1977 (Schejbal, 2007).

A més de llibres de text i d'altres materials publicats per a estudiants no catalanoparlants, a les aules de català per a adults dels anys setanta i principis dels vuitanta es van fer servir molts materials elaborats pel professorat, però que a diferència de les

lliçons de Diana Moix no es publicarien mai. També en aquell període es comencen a utilitzar a les aules de no catalanoparlants materials adreçats principalment a estudiants catalanoparlants com *El català en fitxes* i *Català fàcil* de Josep Ruaix o alguna de les *Llibretes d'exercicis autocorrectius* d'Assumpta Fargas, Oriol Guasch i Josep Tió.

Evidentment, també eren material de consulta per al professorat i l'alumnat algunes de les obres fonamentals de la nostra llengua com el *Diccionari General de la Llengua Catalana* (1932 i reedicions) i la *Gramàtica Catalana* (1918/1981) de Pompeu Fabra, la *Gramàtica valenciana* (1950) de Sanchis Guarner o la *Gramàtica catalana* (1962) de Badia i Margarit. D'altres materials amb un component didàctic rellevant emprats també en l'aprenentatge de català a no catalanoparlants són: *Signe: normes pràctiques de gramàtica catalana* d'Albert Jané de 1962, *Els verbs catalans conjugats* de Joan Baptista Xuriguera (1972, amb més de 40 reimpressions) o el *Curs mitjà de gramàtica catalana, referida especialment al País Valencià* d'Enric Valor de 1977, entre d'altres.

5.4 Materials de les dècades dels vuitanta i noranta

Al llarg dels vuitanta i els noranta del segle passat, amb la instauració de cursos oficials de català per a no catalanoparlants als territoris de parla catalana i amb la progressiva expansió de

l'ensenyament del català fora les nostres fronteres (Bover, 1993), es publiquen diversos materials didàctics adreçats a no catalanoparlants adults. Són sobretot llibres de text que, en general, segueixen l'orientació comunicativa nocional-funcional proposada des del Consell d'Europa.

També es publica el llibre *L'ensenyament del català als no-catalanoparlants* de Josep Tió (1982), que va viure diferents edicions fins a principis de la dècada dels noranta. No és un material didàctic per a no catalanoparlants adults, però és rellevant mencionar-lo perquè fou la primera obra teòrica dedicada a l'ensenyament del català a no catalanoparlants. Si bé es centra en l'ensenyament del català a l'escola, algunes de les seves aportacions són també vàlides per als adults. És el primer llibre del qual tenim notícia que explica en català els diferents mètodes d'ensenyament d'una segona llengua al llarg de la història. No inclou, per cert, l'ensenyament comunicatiu, ja que en el moment de l'elaboració de l'obra encara no havia arribat a Catalunya. També presenta una sèrie de reflexions teòriques i propostes pràctiques per a l'aprenentatge oral, el treball de la lectura i l'escriptura, i les avaluacions, a més d'explicar els principals materials auxiliars per a l'aprenentatge en aquells temps (magnetòfon, diapositives), fer una comparació gramatical entre el català i el castellà, i comentar alguns aspectes importants per a l'adquisició d'una llengua (l'edat, el context lingüístic).

Ultra això, a finals del segle passat, Enciclopèdia Catalana inicia la seva col·lecció de diccionaris bilingües catalans amb l'alemany (1981), l'anglès (1983), el francès (1984), el japonès (1984), el

portuguès (1985), el rus (1985/1992), i el castellà (1985/1987), que serà continuada en dècades posteriors amb molts d'altres idiomes i noves edicions d'alguns d'aquests diccionaris. A més, també apareixen diverses guies de conversa de català en d'altres idiomes, un tipus de material que seguirà publicant-se fins als nostres dies.

5.4.1 El *Digui, digui*

De tots els materials didàctics de les dècades dels vuitanta i noranta, el *Digui, digui* és sens dubte el més popular. Com hem explicat (vegeu l'apartat 4.3.4), es tracta d'un material promogut per la Generalitat de Catalunya a imatge i semblança del curs multimèdia d'anglès *Follow me*.

El *Digui, digui* s'emmarca dins una política lingüística de la Generalitat de Catalunya que té com a objectiu preservar la llengua catalana després de dècades de prohibició i estendre'n el coneixement i ús entre àmplies capes de la població que no el tenen com a primera llengua. La promoció de l'ensenyament del català a no catalanoparlants es fa seguint les recomanacions del Consell d'Europa pel que fa a l'aprenentatge de llengües estrangeres, desenvolupades en primera instància per al cas de l'anglès i més endavant a la immensa majoria d'idiomes europeus. En seguir les directrius del Consell d'Europa, l'ensenyament del català i els seus materials es focalitzen cada vegada més en l'aprenentatge d'una llengua bàsicament funcional. El *Digui, digui*, per exemple, es basa en *The Threshold Level* del Consell d'Europa, un document creat amb la finalitat de promoure l'aprenentatge d'una llengua

instrumental entre el nombre creixent d'immigrants i treballadors temporals estrangers que en aquells temps ja havien arribat als països occidentals capitalistes, sobretot a la Gran Bretanya i França (vegeu l'apartat 3.3.3).

El *Digui, digui* consta de dos nivells. Cada nivell compta amb un llibre de l'alumne, un llibre d'exercicis, una guia d'autoaprenentatge, un llibre del professor i material auditiu en cassetes i vídeos. Té un síl·labus nocional-funcional i, com s'explica al llibre del professor del primer nivell, té l'objectiu de dotar l'alumnat d'"una competència comunicativa real i immediata" (p.5):

“Per explicar-ho ben planament: aquí no interessa tant que l'aprenent domini la morfologia verbal del català o els seus mecanismes de pronominalització; ni tan sols que pugui accentuar correctament una paraula com per exemple 'albergínia', ni que sàpiga que aquesta paraula vol dir 'berenjena' o 'aubergine'; ens interessa que, si ha d'anar a comprar albergínies, pugui realitzar tots els actes de paraula necessaris per dur a terme en català aquest acte comercial: demanar a quin preu van, dir com les vol, quantes en vol, fer valoracions de preu o de qualitat, etc.” (Llobera, Mas, Melcion, Rosanas, i Vergés, 1989, p.4)

Amb la introducció de les polítiques lingüístiques del Consell d'Europa a Catalunya i la utilització del *Digui, digui* comença un procés que, amb el temps, portarà a una major centralització i estandardització dels materials de català per a no catalanoparlants adults. En disposar d'un material amb tants recursos com el *Digui, digui*, el professorat de català ja no tindrà tanta necessitat de crear els seus propis materials per a l'aula, com passava per exemple a la dècada dels setanta. A més, després de l'aparició del *Digui, digui* i

amb la publicació posterior d'altres productes similars, els materials didàctics comercials cada vegada tindran més influència en el procés d'aprenentatge: quina llengua s'aprèn, de quina forma, amb quins continguts i, fins i tot, la manera com s'interactua dins l'aula.

L'organització de les unitats, els continguts i, en general, l'esperit del *Digui, digui* (ensenyament comunicatiu d'una llengua pràctica) tindran continuïtat, malgrat algunes modificacions més aviat formals, en tots els llibres de text posteriors, incloent-hi també els de principis dels segle XXI que conformen el corpus d'aquesta tesi.

5.4.2 Retalls

Malgrat que el *Digui, digui* és el material més utilitzat en l'ensenyament de català a no catalanoparlants adults des de la seva publicació a mitjan dels vuitanta fins als primers anys d'aquest segle, és interessant també descriure breument un dels altres llibres de text d'aquest període que presenta un plantejament diferent.

Es tracta de *Retalls. Textos i exercicis de l'aprenentatge del català* (Albó, Gimeno, Pelegrí i Porter, 1980), nascut de l'experiència de les autores com a professores de català a no catalanoparlants a la Universitat de Barcelona (Albó, Gimeno, Pelegrí i Porter, 1982) i que va viure fins a 7 edicions. Aquesta obra, gestada abans de la recepció a Catalunya de les polítiques del Consell d'Europa, es diferencia de la resta de llibres per proposar una aproximació a la llengua a través de fragments literaris d'autors catalans. La voluntat de les autores és ensenyar una llengua que vagi més enllà de la

funció instrumental, oposant-se als plantejaments hegemònics en l'època. Les autores ho expliquen amb claredat en la presentació:

“Una llengua, concebuda només com a eina-instrument-vehicle d'expressió, pot reduir-se a un vocabulari bàsic, unes estructures fonamentals i unes fórmules quasi matemàtiques. Aleshores només cal introduir-la en un ordinador —o en un cap mitjanament intel·ligent— i obtenir-ne la traducció simultània. Aquesta llengua eina funcional és molt útil per viatjar, per fer intercanvis comercials i, fins i tot, per conquerir i colonitzar pobles.

Però nosaltres voldríem donar quelcom més que una llengua vehicular. Creiem que tota llengua reflecteix la manera de concebre la vida i l'entorn del poble que l'ha anada creant i, com que estimem el nostre poble i la nostra cultura, ens sap greu donar-ne només un extracte o una mostra funcional que serveixi per preguntar quant val això i allò, a quina hora surt l'avió, i si us agrada la sopa de peix. El nostre desig i propòsit és comunicar-la d'una manera més plena i viva, intentant donar unes pistes de comprensió de l'esperit del nostre poble. (Albó, Gimeno, Pelegrí i Porter, 1980, p. 129)

Es tracta, doncs, d'un plantejament diametralment oposat d'aquell exposat en la cita anterior del *Digui, digui* on, amb l'exemple de l'albergínia, s'explicava que un dels principals objectius era el de resoldre les transaccions corrents del dia a dia (vegeu l'apartat 5.4.1).

Retalls, que s'obre amb un pròleg d'Antoni M. Badia i Margarit, a l'edició de 1980 s'estructura en dues grans parts. La primera és un recull de textos literaris de diferents estils i gèneres, organitzats per temes, mentre que a la segona part es proposen una sèrie d'exercicis per treballar els textos literaris.

La proposta de *Retalls* demostra que hi havia d'altres possibles enfocaments d'ensenyar llengua, allunyats del mètode comunicatiu que aleshores començava a despuntar a Europa. L'enfocament de

Retalls, però, no va tenir continuïtat amb d'altres llibres de text de català. Amb la irrupció del mètode comunicatiu i les polítiques lingüístiques del Consell d'Europa a Catalunya, es va apostar per ensenyar una llengua eminentment pràctica, tot sovint a partir de situacions trivials, la qual cosa va provocar que la literatura passés a ocupar un paper marginal als nous materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults.

5.5 Materials del segle XXI

Amb l'entrada al nou segle, coincidint amb l'augment d'estudiants no catalanoparlants adults a Catalunya i la major implantació de polítiques neoliberals al conjunt de l'estat espanyol (vegeu els apartats 4.5.1 i 4.5.2), hi ha un increment progressiu de materials didàctics. Sobretot a Catalunya, però també en d'altres territoris de parla catalana i a l'estranger, apareixen noves col·leccions de llibres de text, cursos per aprendre català en línia, materials per a grups específics, i una gran varietat de recursos complementaris: llibres de lectura fàcil, diccionaris bilingües, llibres de vocabulari, gramàtiques didàctiques, guies de conversa, a més d'una quantitat creixent de recursos digitals per aprendre català per internet.

Des d'una perspectiva marxista, la gran producció de materials de català en la primera dècada d'aquest segle podria explicar-se per la tendència intrínseca del capitalisme d'expandir contínuament la producció, fins i tot més enllà de la pròpia demanda. Les crisis del

sistema capitalista —també l'actual— van sempre precedides d'un període de sobreproducció de mercaderies (Kettell, 2006). Els casos més coneguts de sobreproducció a casa nostra als darrers anys pertanyen a la indústria automobilística o a la construcció, però es tracta d'un fenomen que afecta diferents tipus d'indústries, fins i tot el món editorial de materials didàctics per a no catalanoparlants.

Malgrat el gran nombre de materials amb diversitat de formats, els recursos d'aquests últims anys parteixen en general d'uns plantejaments molt similars, promoguts en primera instància des del Consell d'Europa i implementats ja al *Digui, digui*.

Igual que ha passat en un context europeu (vegeu l'apartat 3.5), els materials didàctics catalans també han viscut un procés d'estandardització i centralització, en el sentit que tots segueixen uns mateixos paràmetres: enfocament comunicatiu, adequació als nivells i continguts del MEQR i als programes i programacions de la Generalitat. D'altra banda, en termes generals, també hi hagut una major mercantilització dels materials. La sobreproducció i la competència entre editorials en una economia de lliure mercat ha propiciat que els materials cada vegada siguin concebuts com a mercaderies, més que no pas com a objectes amb finalitats pedagògiques, en el sentit que les editorials busquen en primer terme el benefici econòmic.

5.5.1 Llibres de text

La majoria de col·leccions llibres de text de català del segle XXI presenten grans similituds. Solen comptar amb diversos materials

complementaris (audicions, llibres d'exercicis, guia del professor), moltes instruccions (detallades sovint en una guia del professor) i els llibres de l'alumne acostumen a tenir seqüències força semblants, organitzades a partir del treball per tasques i un enfocament comunicatiu per a l'aprenentatge d'una llengua pràctica. Un denominador comú de totes les col·leccions és fer constar en un lloc un lloc ben visible que segueixen els programes o les programacions de la DGPL de la Generalitat de Catalunya i del CPNL, i sobretot que tenen en compte els nivells del MECR del Consell d'Europa.

Les editorials del Principat que han publicat en els darrers anys col·leccions de llibres de text adreçades a no catalanoparlants adults són Edicions Àlber, Castellnou, Barcanova, Publicacions de l'Abadia de Montserrat (PAMSA), Octaedro i Teide. Diverses de les col·leccions d'aquestes editorials —les més recents per als nivells A1, A2 i B1 del MECR— formen part del corpus d'aquesta tesi, com expliquem en el següent capítol. El Centre de Normalització Lingüística (CNL) de Barcelona també ha publicat en aquests darrers anys una col·lecció de llibres de text (formada per tres dossiers de nivell bàsic), que s'utilitza a les aules d'aquest centre a la capital catalana i que també forma part del corpus de la tesi.

Als altres territoris de parla catalana, la producció de llibres de text per a no catalanoparlants adults ha estat significativament inferior que al Principat, però no pas inexistent. Al País Valencià, per exemple, hi ha les col·leccions *D'ací i d'allà. Curs de Valencià* de l'editorial Tabarca o *Va de bo!* de Bromera, que inclouen diversos

llibres (des del nivell bàsic fins al nivell superior) i, entre els seus objectius, figura la preparació per a exàmens de la Junta Qualificadora de Coneixements de València. A la Catalunya Nord ha aparegut el llibre *Encara i sempre* (Puig i Berthelot, 2005) adreçat a un públic francòfon.

Fora dels territoris de parla catalana, també han aparegut alguns llibres de text, com per exemple un manual de català inicial en rus (Bigvava i Charxilzadze, 2002), de l'editorial de la universitat Lomonóssov de Moscou (Anatólievna, 2007), que es diferencia de la resta de materials contemporanis per tenir una orientació de l'ensenyament de la llengua més propera al mètode de gramàtica i traducció, que no pas als enfocaments comunicatius. A més, s'han publicat diversos llibres d'autoaprenentatge del català a partir de diferents idiomes.¹⁷

5.5.2 Materials digitals

Un dels fenòmens característics de la nova economia del coneixement o la societat de la informació —conceptes estretament vinculats al gir econòmic neoliberal dels darrers anys (vegeu l'apartat 3.5.2)— és el desenvolupament de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC en endavant) en àmplies esferes socials: des del món de les finances o la indústria a escala global,

¹⁷ Tot i que aquesta tesi no pretén recollir d'una forma exhaustiva tots els materials didàctics de català existents, sí que volem mencionar alguns dels llibres d'autoaprenentatge més coneguts. Per exemple, a partir de l'anglès hi ha *Colloquial Catalan: A Complete Course for Beginners* (Ibarz i Ibarz, 2005) o *Complete Catalan* (Poch i Yates, 2010), versió revisada del famós *Teach Yourself Catalan* de Yates (1975). I a partir del francès: *Le Catalan* (Dorandeu, Llombart i Moral, 2009) de la famosa editorial Assimil.

fins a l'àmbit de l'educació. Des d'una perspectiva marxista, Prodnik (2014) argumenta que les transformacions que comporta l'economia del coneixement (per exemple, la importància creixent de les TIC) s'emmarquen dins uns canvis molt més amplis de caire polític, econòmic i social: “the incentives for these changes were primarily political (and went beyond purely national policymaking); but they should, at the same time, be seen as a definitive response to the economic tendencies, conflicts, and necessities of the time” (Prodnik, 2014, p. 143).

Múltiples organitzacions internacionals inclouen el desenvolupament de les TIC entre les seves prioritats en l'àmbit educatiu, com per exemple la UNESCO o l'OCDE (Selwyn, 2015). La Unió Europea també fixa l'aplicació de les TIC com a una de les principals recomanacions per a les polítiques educatives dels estats membres, com es detalla al treball *Rethinking Education* (Comissió Europea, 2012). Aquests discursos governamentals tenen el suport d'empreses tecnològiques multinacionals que han invertit en recerca i s'han esforçat per promoure l'educació digital (Selwyn, 2015, p. 232). En una línia semblant, a Europa la Taula Rodona Europea d'Industrials¹⁸ també treballa per introduir les TIC en l'educació, amb l'objectiu de reformar els programes educatius per adaptar-los a les necessitats de la nova economia capitalista (Levidow, 2006).

L'aplicació de les TIC pot reestructurar l'educació de formes diferents. Per a alguns autors, pot significar la democratització de

¹⁸ Grup de pressió molt influent a la Unió Europea creat a la dècada dels vuitanta que agrupa una cinquantena de les empreses més importants del continent europeu.

l'accés a l'educació, gràcies a recursos gratuïts a internet i una major facilitat per trobar materials en llengües estrangeres, la creació de comunitats virtuals a l'entorn de determinats interessos o una major implicació dels aprenents en el procés d'ensenyament (Kramsch i Anderson 1999; Gruba, 2004; Mullamaa, 2010).

També s'ha argumentat que les TIC podrien augmentar la motivació dels estudiants per aprendre llengües (Biesenbach-Lucas i Weasenforth, 2001), encara que d'altres veus apunten que en realitat determinades activitats de l'educació amb TIC promouen la isolació i unes tasques mecàniques que podrien disminuir la motivació (Lewis i Atzert, 2000).

Des d'una perspectiva crítica, diferents investigadors (Hatcher i Hirtt, 1999, Levidow, 2006; Selwyn, 2015) han posat en relació el desenvolupament de l'educació amb TIC amb els imperatius del projecte econòmic neoliberal: promoure els valors del lliure mercat, l'individualisme, la concepció dels aprenents en tant que emprenedors, la competència entre estudiants, la flexibilitat, la mobilitat i la disminució del paper dels estats. Per a aquests autors crítics, l'educació amb TIC ajuda a facilitar el tipus d'aprenentatge que requereix el nou ordre econòmic capitalista neoliberal:

“All these forms of digital education [...] demand increased levels of self-dependence and entrepreneurial thinking on the part of the individual, with educational success dependent primarily on the individual's ability to self-direct their ongoing engagement with learning through various preferred forms of digital technology” (Selwyn, 2015, p. 237)

En el cas del català per a no catalanoparlants adults, aquests darrers anys han sorgit múltiples materials didàctics digitals, la majoria dels quals són accessibles de franc a través d'internet. El més conegut de tots, que també forma part del corpus d'aquesta tesi, és el portal en línia impulsat per la Generalitat de Catalunya, *Parla.cat*. Ofereix cursos de llengua ajustats als nivells del MECR muntats en un entorn *moodle* i pensats per a l'aprenentatge per lliure o amb un tutor a distància. És un tipus de material que promou dues de les pràctiques més en voga en l'ensenyament del segle XXI: l'autonomia de l'estudiant i l'aprenentatge al llarg de la vida (vegeu l'apartat 3.5.3).

La Generalitat de Catalunya va invertir més de 4 milions d'euros per posar en marxa aquesta plataforma. Informàtica El Corte Inglés (pertanyent a un dels grups empresarials més grans de l'estat espanyol) va aconseguir la concessió per desenvolupar la part tècnica de la plataforma, mentre que un altra gran corporació, la multinacional Capgemini, va rebre l'encàrrec de crear la metodologia *e-learning*, els continguts, la programació i el disseny gràfic de *Parla.cat*.

Es tracta d'una plataforma enorme que consta de 4 nivells (bàsic, elemental, intermedi i superior) amb més de 4.000 exercicis i informació en 4 llengües diferents. Es va posar en marxa el 2008, just en el moment de l'esclat de la bombolla immobiliària i financera a l'estat espanyol.

El nombre d'estudiants inscrits a aquesta plataforma és espectacular. El 2013 ja va superar els 150.000 inscrits (Generalitat

de Catalunya, 2013). Tanmateix, aquesta xifra no recull quantes de les persones inscrites han seguit realment algun dels cursos de *Parla.cat* ni tampoc en quina mesura han millorat els seus coneixements de llengua catalana amb l'ús d'aquests recursos.

Malgrat l'esperit innovador de *Parla.cat*, l'organització i el contingut de les unitats és molt semblant al de les col·leccions de llibres de text publicats als primers anys del segle XXI. Les úniques diferències remarcables són l'ús de vídeos i animacions (al costat de textos escrits i audicions) i la possibilitat d'accedir ràpidament a molts d'altres recursos didàctics en línia. L'esperit de la plataforma *Parla.cat* segueix, en el fons, una orientació comunicativa de l'aprenentatge de la llengua i les recomanacions del Consell d'Europa.

Per la seva banda, les universitats catalanes han impulsat la pàgina web *Inter.cat*, que conté un conjunt de recursos digitals per aprendre llengua i cultura catalanes, especialment pensada per a estudiants estrangers en programes de mobilitat que visiten universitats dels territoris de parla catalana. Entre els recursos d'aquest web, hi ha *Speakcat*, un curs de català en línia per a estudiants estrangers de nivell bàsic i elemental ambientat en un context universitari.

A més, el Consorci per al Foment de la Llengua Catalana (COFUC) del Govern de les Illes Balears ha creat el Programa d'Ensenyament de la Llengua Catalana (PELC), que inclou teoria i exercicis dissenyats per a l'autoaprenentatge de la llengua catalana. D'altra banda, s'han publicat diversos cursos per a l'autoaprenentatge de català amb el suport d'un CD, com *Clicat. Curs interactiu de*

llengua catalana CD-ROM (Martínez, 2004) de la Universitat de Barcelona; *EuroComRom - Els set sedassos: Aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament* (Clua, Estelrich, Klein i Stegmann, 2003), una proposta per aprendre a llegir simultàniament diverses llengües romàniques, incloent-hi la catalana —que segueix els principis de la “intercomprensió”—, o *Valencià interactiu* de l’equip Camille (2000) de la Universitat Politècnica de València, entre d’altres.

Finalment, cal mencionar *4 Cats*, una sèrie televisiva didàctica que recorda l’adaptació televisiva del *Digui, digui* de la dècada dels vuitanta, si bé només és accessible a través d’internet. Ha estat impulsada per l’Institut Ramon Llull i consta de vint capítols protagonitzats per joves provinents de diferents zones dialectals que viuen a Barcelona.

5.5.3 Materials per a grups específics

Al món de l’anglès com a llengua estrangera, ja des de la dècada dels seixanta, s’ha desenvolupat una àrea coneguda com a *English for a Specific Purposes (ESP)*, que se centra en l’ensenyament d’una llengua comunicativa per a les necessitats i pràctiques de determinades professions o grups de persones. Dins d’aquesta àrea, especialment a partir de la dècada dels noranta amb la irrupció de l’economia del coneixement i el model econòmic neoliberal, hi ha hagut un gran interès per l’anomenat *Business English*, amb la publicació de nombrosos materials per aprendre anglès per al món dels negocis (St. John, 1996). A més, s’han elaborat programes i

materials per a *English for occupational purposes*, amb la intenció d'atendre les necessitats lingüístiques immediates d'estrangers per treballar en sectors concrets, com els de la restauració i l'hoteleria, serveis de neteja o fàbriques (Nodon, 2002; Belcher, 2004).

Des d'una perspectiva crítica, s'ha argumentat que aquest tipus de programes i materials poden ajudar l'alumnat a sobreviure en esferes molt limitades, però no l'incentiven a prosperar en el món en general (Belcher, 2004). És més, per a alguns autors crítics (Benesch, 1996 i 2001; Pennycook, 1997), aquesta mena de programes i materials amb fins específics podrien fomentar el conformisme o, en paraules de Pennycook (1997), el 'pragmatisme vulgar' entre els estudiants. Dit altrament, si no es fa un èmfasi sobre les desigualtats socials i econòmiques existents, aquests programes i materials servrien per fer acceptar als estudiants el sistema socioeconòmic i polític establert, sense donar-los la possibilitat de revelar-s'hi en contra.

En l'àmbit el català com a segona llengua, no ha estat fins aquests primers anys del segle XXI quan han aparegut determinats materials i cursos per a fins o grups específics. En concret, el Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL) ha publicat diversos llibres de text adreçats a grups específics, ja siguin parlants d'una llengua concreta o bé persones vinculades a un àmbit laboral determinat. Tenim, per exemple, un conjunt de tres llibres de nivells inicials de català concebuts especialment per a estudiants no catalanoparlants que treballen en l'atenció a la gent gran, publicat pel CNL de Barcelona el 2008: *Curs de català bàsic B1. Mòdul 1: atenció domiciliària i auxiliars de geriatría*; *Curs de català bàsic B1.*

Mòdul 2: auxiliars de geriatria; i Curs de català bàsic B1. Mòdul 2: atenció domiciliària. A més, el CNL de Barcelona, entre 2008 i 2009, també va publicar dos llibres de text de català inicial dissenyats especialment per al col·lectiu de ciutadans de parla xinesa de Barcelona, vinculats al sector del comerç i la restauració: *Barcelona Nihao!, curs inicial de català per a xinesos. Sector comerç*, i *Barcelona Nihao!, curs inicial de català per a xinesos. Sector restauració.*

D'altra banda, a les Illes Balears, també s'han publicat dos materials per a fins específics, impulsats pel govern autonòmic. El primer és *Comunicar-se és de franc: la llengua per comprar i vendre* (Bennàssar, 2001), llibre adreçat a persones no catalanoparlants vinculades al sector comercial i amb coneixements nuls o escassos de llengua catalana. El segon és *Llança-t'hi, a parlar català* (Cabot i Santandreu, 2002), material creat per a cursos de català inicial per a pares i mares no catalanoparlants dels centres de primària de les Balears.

5.6 Estudis sobre materials didàctics de català

En l'àmbit espanyol, existeixen nombrosos estudis sobre llibres de text d'espanyol com a segona llengua, realitzats en ocasions per autors catalans, com per exemple una de les tesis doctorals de referència per a qualsevol persona que es vulgui iniciar en aquesta àmbit de recerca: la del professor de la Universitat Pompeu Fabra

Ernesto Martín Peris (1996) sobre les activitats d'aprenentatge dels manuals d'espanyol com a llengua estrangera.

En canvi, els materials didàctics de català per a no catalanoparlants han estat rarament objecte d'anàlisi, malgrat el gran nombre d'estudiants i centres, els múltiples materials existents i les diverses editorials implicades en aquest àmbit.

Tot just en els darrers anys, amb perspectives diverses, han aparegut diferents treballs sobre materials didàctics de català. Mentre Cuenca i Todolí (1996) se centren en aspectes culturals, Vilagrassa (2009) i Comajoan (2012) s'interessen més per aspectes didàctics, tot i que el primer parteix de la valoració dels materials a partir de les opinions d'alumnat i professorat, mentre que el segon pren com a punt de partida les teories lingüístiques sobre l'adquisició de segones llengües. Finalment, Atkinson i Moriarty (2012) fan una anàlisi de les ideologies lingüístiques que apareixen en una pàgina web per aprendre català. A més, també hi ha dos doctorats recents que han dedicat una part de la seva recerca a algun aspecte de materials didàctics que s'utilitzen en l'ensenyament de català a persones adultes (Limorti, 2009; Orozco, 2009).

El primer treball dedicat a materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults del que tenim notícia és una comunicació de Cuenca i Todolí (1996) sobre aspectes culturals del *Digui, digui*. Dues de les principals conclusions de la seva anàlisi del contingut són el predomini d'un punt de vista de la ciutat sobre el món rural i l'escassetat de referències a dialectes diferents del català central. Uns anys més tard, en una anàlisi d'unes característiques semblants

(Bori i Cassany, 2014a), vam detectar aquests dos mateixos aspectes en una mostra de llibres de text de català posteriors: els de les col·leccions *Veus* i *Nou Nivell Bàsic i Elemental*, els quals formen part del corpus d'aquesta tesi (vegeu l'apartat 6.2.2).

Vilagrassa (2009), que és professor de català a l'Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona i un dels autors de la col·lecció *Veus* de PAMSA, pren un punt de vista didàctic en el seu estudi sobre les percepcions de l'alumnat i el professorat dels materials de català en un nivell avançat. Aquest autor fa un estudi etnogràfic a partir d'entrevistes a alumnat i professorat del cinquè curs de l'Escola Oficial d'Idiomes de Drassanes de Barcelona, en el qual l'aprenent aspira arribar al nivell C2 del MECR. Segons Vilagrassa, l'experiència dels estudiants de nivell avançat és “negativa, perquè detecten un tall en la progressió de l'aprenentatge” (p. 117) entre els nivells anteriors i el de nivell avançat. Aquest tall, segons Vilagrassa (2009), que és un ferm defensor dels enfocaments comunicatius per a l'ensenyament de llengües, “ve provocat, d'una banda, perquè no existeix un material publicat que tingui un enfocament comunicatiu i, d'altra, perquè hi ha un professorat que ensenya la llengua des d'un punt de vista descriptiu, encara que hi hagi una programació elaborada amb les directrius d'un enfocament comunicatiu” (p. 120). Segons Vilagrassa (2009), caldria elaborar nous materials de nivell avançat de català que seguissin el mètode comunicatiu, a més de formar el professorat per optimitzar la seva tasca docent tenint en compte el mètode comunicatiu.

Llorenç Comajoan (2012) analitza quatre manuals de català com a L2 de nivell bàsic (tots inclosos en el corpus d'aquesta tesi) per

explorar de quina manera s'hi ensenyen les formes dels passats. En primer lloc, fa una repàs sobre quins són alguns dels factors teòrics que expliquen l'adquisició de formes perfectives i imperfectives del passat i sobre la manera d'integrar els resultats d'adquisició d'investigacions a la didàctica de segones llengües. Després d'analitzar quatre manuals de català, l'autor descobreix que els diversos llibres presenten de maneres diferents les formes i els usos del passat i, en general, tenen poc en compte els estudis publicats sobre aquesta qüestió.

Per la seva banda, Atkinson i Moriarty (2012) exploren “les maneres en les quals una pàgina web dissenyada específicament per a estudiants universitaris involucrats en programes de mobilitat, *Intercat* (<http://www.intercat.cat/en/index.jsp>) comercialitza l'aprenentatge de la llengua catalana per als seus usuaris” (p. 189). A més de descriure les característiques generals d'*Intercat*, analitzen alguns elements destacats de la web, emfasitzant aspectes semiòtics, per descobrir-ne la ideologia.

Atkinson i Moriarty (2012) argumenten que el web mostra tensions entre diverses ideologies lingüístiques. D'una banda, *Intercat* presenta el català com a una llengua moderna i útil, amb una gran vitalitat etnolingüística: “the intended message is clearly that Catalan has sufficient capital in the linguistic marketplace for the effort involved in learning it to be worthwhile” (p. 198). Citant Heller (2008), Atkinson i Moriarty (2012) apunten que aquest èmfasi d'*Intercat* en l'aspecte utilitari del català, com si es tractés d'una mercaderia, s'emmarca en una tendència estesa en l'actual era de la globalització: “for most nation-states it becomes increasingly

necessary to uniformise and commodify language and culture in order to compete effectively on international markets”, segons Heller (2008, p. 516).

D'altra banda, segons Atkinson i Moriarty (2012), *Intercat* també fa un esforç per presentar el català des d'una perspectiva nacionalista, amb icones catalanes, emfatitzant la continuïtat històrica de la comunitat i, sobretot, a través del concepte del català com a llengua pròpia de Catalunya. Basant-se en arguments de Branchadell (1997), aquests autors consideren problemàtica la definició del català com a llengua pròpia de Catalunya: “is a kind of neo-essentialist, some would argue neo-Herderian, view of the role of language in Catalan nationhood” (Atkinson i Moriarty, p. 197).

En definitiva, Atkinson i Moriarty (2012) apunten que aquesta visió nacionalista del català es trobaria en contradicció amb una altra de les intencions d'*Intercat*, la idea de presentar el català com a una eina útil per a la comunicació dins el mercat global, no vinculada amb la identitat.

Per la seva banda, Limorti (2009), en la seva tesi doctoral titulada *El tractament dels continguts curriculars de literatura en llibres de text de l'assignatura de valencià (1983-2008)*, inclou un petit apartat dedicat als manuals d'ensenyament de català com a segona llengua al País Valencià. Es centra principalment en els llibres de text *Llindar 1 i 2* i *Estratègies 1 i 2* (publicats per editorials valencianes entre 1988 i 1992 i adreçats tant a estudiants de secundària com a no catalanoparlants adults), amb l'objectiu d'estudiar en quina mesura i amb quines finalitats hi apareixen els

textos literaris. De *Llindar 1 i 2*, Limorti comenta que segueixen un mètode comunicatiu centrat en l'ús de la llengua, la qual cosa el fa arribar a la següent conclusió: “En un plantejament d'aquest tipus no cal dir que els continguts literaris se sacrifiquen; els textos literaris s'usen per al treball de la comprensió lectora i per a la redacció de textos derivats” (Limorti, 2009, p. 162). A *Estratègies 1 i 2*, segons es pot deduir de les explicacions de Limorti, hi ha un major nombre de textos literaris. Al primer volum, la literatura “es tracta de manera específica com un gènere discursiu o com un material per a treballar continguts de llengua” (Limorti, 2009, p. 163), mentre que al segon volum els textos literaris serveixen per aprofundir en aspectes de la narratologia (narrador, estil directe i indirecte, la descripció dins el relat, comparacions, metàfores) i també per treballar continguts de llengua.

Una altra tesi doctoral que inclou un petit estudi sobre llibres de text de català per a no catalanoparlants adults és *Las clases de catalán en personas adultas. Fuente de saberes y relaciones. Estudio de caso en mujeres inmigrantes* (Orozco, 2009), on l'autora, d'origen argentí, parteix de la seva pròpia experiència com a estudiant estrangera de català a Catalunya. En un dels capítols de la tesi analitza qualitativament els quatre llibres de text utilitzats en tres cursos de català d'un centre del CPNL, on va participar entre 2003 i 2006, a partir de les opinions de la professora, de companyes estudiants i de la mateixa investigadora. *Llengua catalana. Nivell Llindar 1 i 2*, de l'editorial Àlber, foren els dos llibres emprats en els dos primers cursos, mentre que al tercer es van fer servir *Nivell Elemental 2 i 3* de Castellnou Edicions. Les opinions de la

professora, que mostra un cert grau de satisfacció amb els llibres de text, contrasten amb les de les alumnes que no els troben adequats i que consideren massa difícils, especialment els dos volums de Castellnou Edicions. Una de les estudiants, per exemple, considera estúpid el contingut d'aquests dos darrers volums:

“Entrevista a Leonor (23/2/06): ‘Estos no me gustan, los encuentro, tontos. [...] Las discusiones que hay que hacer, que hay que tener son tontas. Ya te digo, yo no sé de temas, yo no sé, pero aún así, es absurdo, ponen temas absurdos [...] toca contestar de acuerdo con lo que está en el CD, aunque sea verdadero o no sea verdadero, tengo que contestar la verdad de acuerdo a eso.... Solo hacemos cualquier cosa, puede ser verdadero lo que dice ahí (en el libro), puede ser mentira, da igual. Y son temas tontos, para mí son tontos.’” (Orozco, 2009, p. 263)

L'anàlisi d'Orozco (2009) també apunta que aquests quatre llibres de text no recullen les diferents tradicions culturals que hi ha dins una aula de català per a no catalanoparlants. Ho exemplifica amb la descripció que fan els llibres de festes tradicionals sempre des d'una perspectiva únicament catalana o amb activitats de fer preguntes o descriure alguns personatges famosos catalans, que són desconeguts per l'alumnat estranger. Tot plegat, tal com explica Orozco (2009), pot propiciar que l'alumnat estranger de català se senti exclòs:

“El intento por introducir al de fuera a la vida del autóctono (habitantes de los Países Catalanes) desde el conocimiento de costumbres, saberes y tradiciones propias permite de alguna manera, un acercamiento comprensivo de lo que se desarrolla en el nuevo país de acogida. A pesar de ello, el no introducir en los libros de textos (no así en el intercambio oral) la diversidad y pluralidad viviente y vivida en la cotidianeidad puede ser interpretada con la voluntad explícita o implícita de ignorar al otro desde lo que sabe, trae, aporta, o incluso pensar que lo que

muestra puede constituirse en ‘estorbo’ para los nuevos aprendizajes.” Orozco (2009, p. 266)

5.7 Recapitulació

En aquest capítol, hem resumit l’evolució històrica dels materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults, començant pel material més antic (de 1502) fins arribar als primers anys del segle XXI, amb l’afany de respondre a la tercera pregunta de recerca del primer objectiu de la tesi. Curiosament, el material més antic i els més recents comparteixen, en certa manera, un mateix esperit: ensenyar una llengua eminentment pràctica per a la vida quotidiana. La diferència rau en el públic a qui van adreçades les obres. El *Vocabolari molt profitós* de 1502 anava adreçat a comerciants alemanys que vivien a Barcelona i que necessitaven la llengua per desenvolupar els seus negocis. En canvi, els materials del segle XXI van adreçats a un públic molt més ampli (que inclou també estudiants universitaris i erudits), que no necessàriament emprarà la llengua catalana únicament per a funcions instrumentals relacionades amb els negocis, els viatges o la supervivència diària.

D’altra banda, també hem explicat que ja des del *Digui, digui* els materials didàctics de català han seguit les recomanacions del Consell d’Europa per a l’ensenyament de llengües estrangeres. Amb l’entrada al segle XXI, l’augment d’estudiants i la irrupció de l’economia del coneixement, ha augmentat el nombre de materials i s’han diversificat els formats (amb una creixent presència de

recursos digitals), però l'esperit dels diferents materials és molt semblant, ja que tots proposen un ensenyament comunicatiu i fan referència al MECR del Consell d'Europa.

Finalment, hem resumit algunes de les principals aportacions d'altres estudis sobre materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults, que en general parteixen d'uns enfocaments prou diferents als d'aquesta tesi.

6. CORPUS I METODOLOGIA

6.1 Introducció

En aquest capítol expliquem el corpus objecte d'estudi d'aquesta tesi. En primer lloc, justifiquem la selecció dels materials; a continuació presentem una llista dels ítems del corpus i en fem una breu descripció.

En la segona part del capítol, detallem els instruments metodològics emprats en les anàlisis quantitativa i qualitativa del contingut. L'elecció del paradigma de recerca es basa en conceptes teòrics explicats al capítol 2, a fi i efecte d'assolir el segon objectiu de la tesi exposat al capítol introductori (vegeu l'apartat 1.3).

6.2 Explicació i justificació del corpus

6.2.1 Selecció dels materials

Hem decidit centrar l'estudi en l'anomenat llibre de text (també conegut com a llibre de l'alumne o llibre de classe), ja que és el material didàctic més utilitzat als cursos de català per a no catalanoparlants.

Per tant, no formen part del corpus de la tesi altres tipus de materials complementaris per aprendre català, com llibres de lectura

graduada, guies de conversa, quaderns d'exercicis, llibretes de vocabulari, diccionaris bilingües, gramàtiques didàctiques, audiovisuals, materials per desenvolupar una habilitat concreta, etc. Tampoc no pertanyen al corpus de la tesi aquells materials que acompanyen els llibres de text (o de l'alumne) d'algunes col·leccions (vegeu l'annex II), com les guies didàctiques (o llibre del professor) i les llibretes d'exercicis, ja que no desenvolupen un paper tan central com el dels llibres de text en el procés d'ensenyament i aprenentatge de llengües estrangeres (Lund, 2006). Tanmateix, al llarg de l'anàlisi qualitativa del contingut, hem consultat les guies didàctiques dels llibres de text perquè, en ocasions, aporten informació rellevant sobre les intencions dels autors dels materials.

En canvi, sí que hem inclòs en el corpus de la tesi la plataforma en línia *Parla.cat* atès que actua a la pràctica com un 'llibre de text' digital en línia. També cal considerar la seva important incidència en l'ensenyament actual de català a no catalanoparlants adults: és un material digital emprat també a l'aula en diversos contextos (per exemple, en alguns centres del CPNL o en determinades universitats de l'estranger), a més de ser una de les eines més conegudes per a l'aprenentatge autònom. Sens dubte, aquest material és representatiu del nou tipus d'educació i materials per aprendre llengües que amb tota probabilitat marcaran els propers anys (vegeu l'apartat 5.5.2).

Els criteris per a la selecció dels materials del corpus d'aquesta tesi són aquests:

A) Materials de primers nivells (corresponents als nivells A1, A2 i B1 del MECR).

Hem decidit estudiar els materials dels nivells inicials per diferents raons. En primer lloc, perquè són els nivells en els quals un aprenent comença a aprendre català i, en moltes ocasions, els primers que ofereixen una visió de la nostra cultura als nous estudiants. En segon lloc, perquè són els nivells amb un major número d'estudiants (sobretot els nivells inicial/A1 i bàsic/A2), tant als cursos del CPNL com als centres d'ensenyament fora del domini lingüístic català. En tercer lloc, per la meua experiència durant 9 cursos acadèmics a la Universitat de Belgrad, sobretot amb els primers nivells. I, finalment, perquè els professors amb menys experiència —en general, els que fan un major ús dels materials didàctics prefabricats a l'aula— solen impartir cursos d'aquests primers nivells.

B) Materials de català general per a adults.

Ens centrem en l'ensenyament del català general, dels diversos àmbits socials i temàtics i en totes les destreses. Queden fora del corpus, doncs, alguns materials que s'han publicat per a aprendre el català en àmbits específics (comerç, feina) i també els destinats a perfils específics d'aprenents (per exemple, parlants del xinès, policies locals, etc.). El fet de centrar-nos en l'ensenyament per a adults fa que descartem també tots aquells materials pensats exclusivament per a infants o adolescents no catalanoparlants.

C) Materials publicats al Principat de Catalunya.

Limitem el corpus a obres publicades al Principat per la necessitat d'acotar l'ampli ventall de materials de català generats arreu del planeta i que no sempre són accessibles. Ens centrem justament en el Principat perquè les editorials d'aquest territori (i, més concretament, les de Barcelona) són les que han publicat un major volum de materials. Convé mencionar que alguns materials publicats en d'altres territoris de parla catalana no tenen gaire presència en els centres d'ensenyament universitaris de l'estranger.

D) Materials publicats entre 2005 i 2015, i d'ús actual.

Centrem el corpus d'estudi en materials publicats en la darrera dècada i que, al llarg del procés d'elaboració d'aquesta tesi, són els més emprats en les aules de català per a no catalanoparlants adults tant a Catalunya com a l'estranger. Per saber quins són els materials més utilitzats en les universitats no catalanes, vam fer una primera enquesta a professors catalans de la xarxa d'universitats de l'Institut Ramon Llull durant l'elaboració del projecte d'aquesta tesi, l'any 2011. Aquelles primeres dades s'han anat ampliant i actualitzant al llarg del procés d'investigació gràcies a comunicacions personals amb diversos professors.

D'altra banda, per esbrinar quins són els materials més utilitzats a Catalunya, durant la primera meitat de 2014 vam enviar una enquesta als centres del CPNL i als serveis lingüístics de totes les

universitats catalanes, que va ser resposta per una vintena de professors. La recerca ha estat completada a través de la consulta de la informació disponible a la xarxa sobre materials didàctics utilitzats pels centres del CPNL, les universitats catalanes i també de les Escoles Oficials d'Idiomes del Principat. Resumim tota aquesta informació a l'annex II, dedicat a la descripció de cadascun dels ítems del corpus i, a l'annex I, presentem les dues enquestes enviades a professorat de català sobre l'ús de materials didàctics.

Finalment, cal assenyalar que hem optat per incloure també al corpus els llibres de text de la col·lecció *Fil per randa* de l'editorial Barcanova. Com que és una col·lecció molt nova (publicada el 2013), no hem pogut esbrinar ens quins centre d'ensenyament s'utilitza, però hem considerat rellevant que formés part de la tesi perquè es tracta d'una obra d'una de les editorials més importants en l'àmbit de l'ensenyament del català a adults i, d'altra banda, per tenir l'oportunitat d'analitzar també quines són les noves tendències en els darrers llibres de text publicats abans de la finalització de la tesi.

Entre els materials que hem valorat per incloure al corpus de la tesi, però que al final hem descartat hi ha:

- *Llengua catalana. Bàsic 1, 2 i 3* (Abelló i Rodríguez, 2006-2007) i *Llengua catalana. Elemental 1, 2 i 3* (Abelló i Rodríguez, 2007-2008). Hem descartat aquestes dues col·leccions de l'editorial Barcanova per dos motius. Primer, perquè presenten una proposta didàctica més similar a un llibre d'exercicis complementari que no pas a un llibre de text per treballar a l'aula. I segon, perquè aquesta mateixa editorial ha publicat recentment una altra

col·lecció per aquests mateixos nivells, *Fil per randa*, que sí té les característiques dels llibres de text que conformen el corpus d'estudi d'aquesta tesi.

- *Curs de llengua catalana. Nivell Bàsic 1, 2 i 3* (Clua, Crous, García, Garijo, Gironès, Pujol, Sendra i Sòria, 2004) i *Curs de llengua catalana. Nivell Elemental 1, 2 i 3* (Clua, Crous, García, Garijo, Gironès, Pujol, Sendra i Sòria, 2004-2005) de Castellnou edicions. Tot i ser uns llibres que coneixem per haver-los utilitzat a l'aula a la Universitat de Belgrad, al final els hem descartat per la voluntat de la tesi de centrar-se en materials didàctics recents, i també pel fet que aquesta mateixa editorial va publicar el 2010 dues noves col·leccions de llibres de text pels mateixos nivells que sí formen part del corpus d'estudi.

6.2.2 Descripció del corpus

El corpus està format per 6 col·leccions de llibres de text (amb un total de 19 volums) que corresponen als nivells inicial/A1 i bàsic/A2 (12 llibres) i elemental/B1 (7 llibres), i pels 6 mòduls dels dos primers cursos (de nivells bàsic i elemental) de la plataforma en línia *Parla.cat* de la Direcció General de Política Lingüística (DGPL) de la Generalitat de Catalunya. Totes les col·leccions de llibres de text són d'editorials de Barcelona, llevat de *Curs de català bàsic*, publicat pel Centre de Normalització Lingüística (CNL) de Barcelona.

El corpus està format per les següents obres, ordenades segons l'empresa o institució que les ha publicat, i del nivell més baix al més alt:

- *Veus* de Publicacions de l'Abadia de Montserrat (PAMSA):

—*Veus 1. Curs de català. Llibre de l'alumne.* (Mas i Vilagrassa, 2005)

—*Veus 2. Curs de català. Llibre de l'alumne.* (Mas i Vilagrassa, 2007)

—*Veus 3. Curs de català. Llibre de l'alumne.* (Mas i Vilagrassa, 2008)

- *Nou Nivell Bàsic i Elemental* de Castellnou Edicions:

—*Nou Nivell Bàsic 1* (Guerrero, Mercadal, Roig i Rovira, 2010a)

—*Nou Nivell Bàsic 2* (Guerrero, Mercadal, Roig i Rovira, 2010b)

—*Nou Nivell Bàsic 3* (Guerrero, Mercadal, Roig i Rovira, 2010c)

—*Nou Nivell Elemental 1* (Anguera, Roig, Tomàs i Verdugo, 2010a)

—*Nou Nivell Elemental 2* (Anguera, Roig, Tomàs i Verdugo, 2010b)

—*Nou Nivell Elemental 3* (Anguera, Roig, Tomàs i Verdugo, 2010c)

- *Passos* de l'editorial Octaedro:

—*Passos 1. Nivell Bàsic. Curs de català per a no catalanoparlants. Llibre de classe.* (Roig, Padrós i Camps, 2011)

—*Passos 2. Nivell Elemental. Curs de català per a no catalanoparlants. Llibre de classe.* (Roig i Daranas, 2011a)

- *Català Inicial, Bàsic i Elemental* de l'editorial Teide:

—*Català Inicial* (Esteban, 2012a)

—*Català Bàsic* (Esteban, 2012b)

—*Català Elemental* (Campoy, Esteban i Sagrera, 2011)

- *Fil per randa* de l'editorial Barcanova:

—*Fil per randa. Bàsic* (Vilà i Homs, 2013a)

—*Fil per randa. Elemental* (Vilà i Homs, 2013b)

- *Curs de català bàsic* del CNL de Barcelona:

—*Curs de català bàsic B1* (CNL Barcelona, 2008a)

—*Curs de català bàsic B2* (CNL Barcelona, 2008b)

—*Curs de català bàsic B3* (CNL Barcelona, 2011)

- *Parla.cat* (DGPL, 2008) de la Direcció General de Política Lingüística:

— 6 mòduls corresponents als cursos de *Bàsic 1, 2 i 3* i *Elemental 1, 2 i 3*.

A la taula 3, presentem dades globals del corpus a partir del nombre de volums, unitats i pàgines de cada col·lecció objecte d'estudi:

Taula 3. Dades globals del corpus

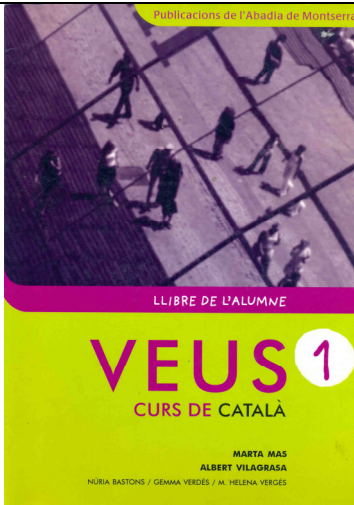
Títol	Editorial	Any de publicació	Nivell del MECR	Volums	Unitats	Pàgines
<i>Veus</i>	PAMSA	2005/2008	D'A1 a B1	3	18	376
<i>Nou Nivell Bàsic i Elemental</i>	Castellnou	2010	D'A1 a B1	6	42	684
<i>Passos</i>	Ocaedro	2011	D'A1 a B1	2	48	520
<i>Català Inicial, Bàsic i Elemental</i>	Teide	2011-2012	D'A1 a B1	3	55	528
<i>Fil per randa</i>	Barcanova	2013	D'A1 a B1	2	36	512
<i>Curs de català bàsic</i>	CNL Barcelona	2008/2011	D'A1 a A2	3	30	602
<i>Parla.cat</i> ¹⁹	DGPL	2008	D'A1 a B1	6	42	1.777
Total				25	271	4.999

Hem descrit més detalladament cadascun dels ítems del corpus a través de l'adaptació d'una graella que va emprar Littlejohn (1992) per als materials del corpus de la seva tesi doctoral. Considerem que aquesta graella recull tota la informació rellevant per a una descripció formal dels materials didàctics objecte d'anàlisi: informació bibliogràfica, destinataris, nivell d'aprenentatge, descripció física, estructura, informació sobre el material auditiu, el disseny i les imatges. A més, cada graella compta amb un apartat on fem una descripció d'un extracte del material.

¹⁹ A *Parla.cat*, el nombre de volums d'aquesta taula fa referència als mòduls en els quals s'organitza aquesta plataforma digital. I el nombre de pàgines correspon al total d'activitats que hi apareixen.

A l'annex II presentem totes les graelles que hem elaborat per fer una descripció detallada de cadascun dels ítems del corpus. A continuació, a tall d'exemple, incloem a la taula 4 una d'aquestes graelles, dedicada al primer volum de la col·lecció *Veus*:

Taula 4. Descripció de *Veus 1* (Mas i Vilagrassa, 2005)

<p>A. INFORMACIÓ BIBLIOGRÀFICA</p> <p>1. Títol: <i>Veus 1. Curs de català. Llibre de l'alumne.</i></p> <p>2. Autors: Marta Mas i Albert Vilagrassa (coordinadors); Núria Bastons, Gemma Verdés i M. Helena Vergés.</p> <p>3. Editorial: Publicacions de l'Abadia de Montserrat</p> <p>4. Lloc i any de publicació: Barcelona, 2005.</p> <p>B. DESCRIPCIÓ</p> <p>1. 1. Presentació: <i>Veus</i>, tal com afirmen els autors en la presentació del volum, és “un mètode d'aprenentatge del català, com a segona llengua, basat en el <i>Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües: aprendre, ensenyar i avaluar</i> del Consell d'Europa, basat en l'ensenyament er tasques” (Mas i Vilagrassa, 2005, p. 4). Aquest és el primer llibre d'un total de tres que té la col·lecció <i>Veus</i>. Segueix l'ensenyament per tasques.</p> <p>2. Destinataris: “Va adreçat a persones adultes de procedències i cultures diverses, ja visquin als Països Catalans, ja estudiïn el català des del seus llocs d'origen, i a alumnes de secundària (2n cicle d'ESO i nivells superiors) també de procedències i cultures diverses” (Mas i Vilagrassa, 2005, p. 4).</p> <p>3. Nivell d'aprenentatge: Entre l'A1 i l'A2 del MECR.</p> <p>4. Descripció física: Llibre (format de 30 x 21 centímetres).</p> <p>5. Suport: Paper</p> <p>6. Número de pàgines:120</p> <p>7. Estructura: “Conté 6 unitats de 18 pàgines cadascuna, amb una tasca final, que es resol amb una actuació parlada o escrita o parlada i escrita, i</p>	
--	---

activitats, de 16 a 19 per unitat, que possibiliten la resolució de la tasca final” (Mas i Vilagrassa, 2005, p. 4). A les pàgines prèvies a la primera unitat hi ha una “Salutació”, a càrrec de Joan Melcion (coordinador i autor del curs *Digui, Digui*), una presentació dels autors del curs i dels materials que el conformen, i la programació del llibre de l’alumne que inclou els objectius i continguts, com també una breu descripció de la tasca final. Al final del llibre, hi ha un índex molt esquemàtic. La coberta conté una fotografia (mitja plana) i informació bibliogràfica (títol, autors i editorial) mentre que a la contracoberta hi trobem un fragment de la presentació dels autors del conjunt del curs.

8. Material auditiu: Dos discs compactes que inclouen 21 audicions per al llibre de l’alumne (en aquests 2 mateixos discs també trobem 57 audicions més per a activitats del llibre d’exercicis). La duració de les 21 audicions del llibre de l’alumne oscil·la des dels 35 segons (la més breu) fins als 2 minuts i 54 segons (la més llarga).

9. Disseny i imatges: El llibre és força atractiu visualment, amb moltes imatges, diverses tipografies, colors diferents: la lletra dels enunciats de les activitats és vermella sobre un fons verd, els quadres de vocabulari i gramàtica estan sobre un fons groc, rosa o verd, algunes frases aïllades es troben sobre un fons de color granat. El disseny recorda el de les revistes d’entreteniment. Compagina dibuixos en color i fotografies en color. Totes les pàgines de les 6 unitats compten, com a mínim, amb un dibuix o una fotografia, llevat de les pàgines 73, 79, 89 i 105 que no tenen cap imatge. En general, les imatges ocupen aproximadament la meitat de la superfície de cada plana. A cada pàgina, solen aparèixer diverses imatges, la majoria de les quals són petites (ocupen menys d’un terç de la plana). Finalment, cal destacar que cadascuna de les 6 unitats s’obre amb dues planes a tot color on una gran fotografia, acompanyada sovint d’altres imatges més petites, ocupa pràcticament la totalitat de les dues planes.

10. Altres materials complementaris: Llibre d’exercicis (inclou exercicis, solucions, gramàtica i transcripció de tots els elements enregistrats) i llibre de professor (s’explica la metodologia, l’estructura i el maneig de tots els materials que componen el curs).

11. Duració prevista: 120 hores.

12. Ús: Escoles Oficials d’Idiomes, universitats de fora del domini lingüístic català, serveis lingüístics d’universitats catalanes, etc.

13. Més informació rellevant: El 2010 es va publicar una segona edició d’aquest mateix llibre que incorpora uns canvis minúsculs (textuals i visuals) respecte a la primera edició. D’altra banda, el 2009 es va publicar amb suport del govern d’Andorra *Veus d’Andorra 1*, una adaptació d’aquest material a la realitat andorrana que incorpora nous textos i

imatges. Aquesta adaptació es fa palesa en la fonètica (la variant dialectal utilitzada en les audicions és la nord-occidental), el lèxic, la toponímia, els noms de persona, i amb l'aparició d'esdeveniments significatius i personatges rellevants de la realitat andorrana.

C. DESCRIPCIÓ D'UN EXTRACTE

1. Títol de la unitat: A casa meva o a casa teva? (Unitat 4)

2. Estructura: La unitat (de 18 pàgines) s'obre amb una gran fotografia de Barcelona a vista d'ocell que ocupa dues planes, amb cinc bafarades on diferents persones expliquen en quin tipus d'habitatge viuen i trobem l'enunciat d'un exercici: "Qui viu en aquests edificis?". En aquesta obertura també hi ha un quadre on s'expliquen els objectius, els continguts i la tasca final. La unitat consta de 16 activitats, de tipologia diversa per practicar l'expressió (oral i escrita) i la comprensió (oral i escrita). La tasca final consisteix en triar entre els pisos dels companys de classe el lloc més adequat per celebrar-hi el cap d'any, la revetlla de Sant Joan, anar-hi a preparar un examen o treball, instal·lar-hi els pares d'algú per Nadal, etc. En total, hem comptabilitzat 13 textos extensos (de més de 50 paraules), 6 dels quals són textos escrits, 6 són audicions i un text apareix tant en forma escrita com auditiva. Totes les pàgines contenen imatges (llevat de la 73 i la 79). Es compaginen els dibuixos i les fotografies, i en 4 planes trobem plànols d'habitatges.

Un dels denominadors comuns de tots els materials didàctics del corpus és que segueixen les orientacions del *Marc Europeu Comú de referència* del Consell d'Europa i els programes o programacions de català de la DGPL de la Generalitat de Catalunya, segons expliquen els autors a les presentacions de les obres. Per tant, s'hi proposa un enfocament comunicatiu, a través del treball per tasques, amb situacions on suposadament l'aprenent es pot trobar en la realitat, i una llengua eminentment pràctica per a la comunicació quotidiana. Com s'explica, per exemple, a la *Guia didàctica de Passos I* (Roig, Padrós i Daranas, 2011, p.11), els temes de les diferents unitats són els que els autors consideren "pròxims i

quotidians” i “necessitats bàsiques (l’alimentació, la salut, la feina, l’habitatge, l’educació...)” dels aprenents.

6.3 Metodologia

Per assolir el segon objectiu de la tesi, en aquest estudi maldem per descriure la realitat socioeconòmica que apareix als materials didàctics, i examinar la relació del contingut del corpus amb les bases materials i econòmiques de l’actual fase del capitalisme, el neoliberalisme. Aquest enfocament és especialment rellevant en vista a la voluntat expressa dels autors de les obres i, en general, de l’enfocament comunicatiu (vegeu l’apartat 3.3.1), de reflectir-hi un context realista i quotidià. Per analitzar el contingut relacionat amb tres de les temàtiques més freqüents als materials didàctics comunicatius de segones llengües (la feina, els viatges i el turisme, i l’habitatge), hem desenvolupat una metodologia mixta, que compagina una anàlisi quantitativa i una de més qualitativa (Dörnyei, 2007).

Es tracta d’una metodologia similar a la que proposa Gray (2010b) en el seu estudi sobre les representacions del món del treball i el neoliberalisme als llibres de text globals d’anglès. En primer lloc, realitzem una anàlisi del contingut amb un enfocament quantitatiu per determinar la freqüència dels diferents temes al corpus. Després, fem una anàlisi més qualitativa dels materials didàctics, on primer descrivim tendències generals en la presentació del contingut i en

comentem la realitat socioeconòmica que es presenta a partir de les dimensions de la classe social (vegeu l'apartat 2.6) i els tipus de textos i activitats que hi apareixen. La part qualitativa es completa amb la identificació de característiques, pràctiques i valors associats amb el neoliberalisme i amb l'anàlisi de quina presentació se'n fa.

A diferència de Gray (2010b), no centrem el nostre estudi únicament en el contingut relacionat amb el treball, sinó que a més analitzem el món dels viatges i l'habitatge al corpus, ja que també són dos temes freqüents als materials didàctics comunicatius de segones llengües, els quals fan referència a esferes de la vida on les transformacions recents del capitalisme són evidents, com expliquem amb més detall a l'apartat 6.3.3. Amb l'anàlisi d'aquests tres temes, pretenem oferir una imatge més completa de la realitat socioeconòmica que els materials del corpus presenten.

6.3.1 Paradigma de recerca

El paradigma de recerca d'aquesta tesi es basa en els postulats de la Teoria crítica, i d'altres corrents d'aquesta teoria en l'àmbit d'ensenyament de llengües, exposats al capítol 2. El denominador comú de la perspectiva crítica en lingüística aplicada és posar en relació l'ús de la llengua i l'educació amb fenòmens socials, polítics o econòmics més amplis. Segons Pennycook (2008), la Lingüística aplicada crítica és:

“an emergent approach to language use and education that seeks to connect the local conditions of language to broader social formations, drawing connections between classrooms, conversations, textbooks, tests or translations and issues of

gender, class, sexuality, race, ethnicity, culture, identity, politics, ideology or discourse” (p. 169).

Una altra característica dels estudis crítics és el compromís polític i moral de l’investigador amb el seu camp de recerca, i en general l’afany de contribuir a transformar l’àrea objecte d’estudi (Canagarajah, 2005). En conseqüència, des d’una perspectiva crítica, no pretenem adoptar una posició neutra respecte a l’objecte d’estudi, ja que aquesta pretesa indiferència social i política podria conduir al manteniment d’un statu quo injust. Aquesta actitud dels investigadors crítics contrasta amb termes com *instrumental*, *descriptiu* o *pràctic* que han nodrit les tradicions de la recerca en segones llengües des d’una perspectiva positivista.

Si bé els estudis crítics en general han preferit les anàlisis qualitatives (Talmy, 2010), cada vegada n’hi ha més que desenvolupen metodologies mixtes, especialment en el cas de treballs crítics sobre llibres de text de llengües estrangeres que han inspirat el plantejament d’aquesta tesi (Shardakova i Pavlenko, 2004; Taki, 2008; Gray, 2010a i 2010b; Gray i Block, 2014).

Seguint la proposta de Block et al. (2012) a *Neoliberalism and applied linguistics* d’integrar l’economia política dins els estudis de lingüística aplicada, en aquesta tesi ens interessa identificar no només quina és la realitat socioeconòmica que presenten els materials didàctics, sinó també la relació d’aquest contingut amb l’actual fase del capitalisme: el neoliberalisme.

El nostre mètode de treball, igual que el de l’estudi de Gray (2010b), consta de dues fases:

6.3.1.1 Primera fase

En primer lloc identifiquem quina és la freqüència dels diferents temes del nostre corpus d'estudi, amb l'objectiu de mesurar quantitativament les aparicions del contingut relacionat amb feina, viatges i turisme, i habitatge. A diferència de Gray (2010b) que va recollir únicament els temes de les unitats, hem optat per identificar els temes que apareixen al textos de les activitats, ja que ens dóna una visió més completa i detallada sobre els materials didàctics objecte d'anàlisi.

Abans que res, seleccionem els textos per a l'anàlisi quantitativa del contingut. Després, en descrivim el contingut i els agrupem en categories superiors segons la temàtica que tracten. Finalment, sumem el nombre de textos de cada categoria superior i presentem proporcionalment quin és l'espai dedicat a cadascun dels temes en les diferents col·leccions. D'aquesta manera, doncs, podem respondre a la primera pregunta de recerca del segon objectiu de la tesi en determinar quantitativament l'espai dedicat al contingut relacionat amb feina, viatges i habitatge al nostre corpus.

6.3.1.2 Segona fase

En aquesta segona fase, fem una anàlisi més qualitativa per relacionar el contingut del corpus amb l'economia política, amb l'afany de respondre a la segona i tercera pregunta del segon objectiu de la tesi. Primer recollim els principals gèneres textuais, propostes d'activitats i contingut gràfic que en conjunt presenten els materials en el contingut relacionat amb feina, viatges i habitatge, i

establim un retrat comú sobre les qüestions que es tracten, i sobre la realitat socioeconòmica que s'hi presenta. Després, seguint Gray (2010b), identifiquem característiques, valors i pràctiques característiques del neoliberalisme en el contingut d'aquests tres temes, n'analitzem la perspectiva amb què s'hi presenten o el tractament que hi reben. A partir d'això, descrivim de quina manera els autors configuren la realitat socioeconòmica que presenten els materials i els rols socials que fomenten entre els aprenents.

Per a l'anàlisi qualitativa o hermenèutica del contingut del corpus, adoptem un enfocament multimodal crític que pren en consideració tant el llenguatge verbal com el visual. En concret, examinem aquests elements multimodals dels materials didàctics:

- *Text bàsic*: Títols de cada unitat i de cada apartat o secció; instruccions de cada tasca o exercici, i comentaris diversos al respecte.
- *Textos incorporats*: Textos verbals, en qualsevol modalitat (escrita, oral i audiovisual) que apareixen dins les activitats o tasques de qualsevol apartat (comprensió lectora i oral, d'expressió escrita i oral, exercicis de gramàtica i vocabulari). Són tant textos d'autoria pròpia dels autors del llibre de text com extrets d'altres fonts (adaptats o originals provinents de mitjans de comunicació, la xarxa, empreses o institucions oficials, fragments literaris, etc.)
- *Textos de presentació dels materials*. Són textos que apareixen al principi de cada obra on els autors presenten el material didàctic, el objectius globals, l'estructura, etc.

- *Imatges*: Fotografies, dibuixos, cartells, vídeos i animacions

En canvi, no prenem en consideració el disseny dels materials didàctics (composició de les pàgines, disposició de textos i imatges, colors, tipografia), ja que no aporta informació prou rellevant per a l'objectiu de la nostra anàlisi qualitativa. Tampoc analitzem els diversos símbols, icones o elements semiòtics que a voltes s'usen per organitzar les unitats d'un llibre de text, ja que aporten escàs contingut ideològic o cultural.

6.3.2 Disseny de l'anàlisi quantitativa del contingut

Per descobrir quins són els temes que apareixen al corpus i mesurar la rellevància del món de la feina, els viatges i l'habitatge als materials, hem decidit centrar l'anàlisi quantitativa en els textos (en forma escrita, d'àudio o vídeo) incorporats a les activitats o tasques del materials didàctics, ja que són els elements que d'una forma més clara i detallada permeten identificar quins són els continguts de la realitat cultural i socioeconòmica que els materials volen retratar i ensenyar als aprenents.

6.3.2.1 Selecció dels textos

L'anàlisi quantitativa se centra concretament en els textos extensos incorporats als exercicis, tasques i activitats de lectura dels materials. Com va fer Littlejohn (1992, p. 43), considerem un text extens aquell que té una llargària superior a 50 paraules. Hem descartat, doncs, els textos de menys de 50 paraules perquè en general no aporten suficient informació per a la recollida de dades i

perquè, a causa de la seva brevetat, tampoc no són tan rellevants per al conjunt del material didàctic i per a l'aprenentatge del subjecte. Així doncs, hem comptabilitzat tots els textos de més de 50 paraules incorporats a les activitats, incloent-hi també:

- Textos amb espais buits que l'alumnat hauria de completar.
- Textos amb frases desordenades que l'estudiant hauria d'ordenar.
- Escrits inacabats amb prou informació per considerar-los un text. Per exemple: l'explicació d'un malson on només hi falta el final (CNL Barcelona, 2008b, p. 48).
- Llistes que conformen un conjunt (però no simples llistes de vocabulari) i donen informació sobre la realitat social, econòmica i/o cultural que apareix als llibres de text. Per exemple, una llista de problemes i solucions relacionats amb el medi ambient (Mas i Vilagrassa, 2008, p. 117).

En conjunt, el tipus de textos seleccionats per a l'anàlisi quantitativa són:

- narracions o textos en prosa
- diàlegs
- enquestes
- textos
- notícies
- poemes
- anuncis
- currículums
- fulls de reclamacions
- horaris
- menús

A més, cal tenir en compte que hem considerat com a un sol text o ítem:

- Un mateix text que apareix dos o més cops en una mateixa unitat.

- Un text que apareix a la vegada en forma de text escrit i audició.
- Llistes de respostes a diferents preguntes sobre un mateix tema que es presenten dins un mateix quadre i que formen un conjunt (per exemple: Campoy et al., 2011, pp. 93, 103 i 188).
- Un recull de comentaris sobre un mateixa qüestió (per exemple: CNL Barcelona, 2011, pp. 10, 11 i 14).
- Un seguit d'endevinalles o embarbussaments (per exemple: Campoy et al., 2011, p. 230)
- Un conjunt d'anuncis que estan dins un mateix quadre (per exemple: Anguera et al., 2010a, p. 18).
- Textos que es troben dins una mateixa activitat o plana i parlen exactament sobre el mateix, tot i que de vegades canvia la forma del text. Per exemple: a l'activitat Avaluació 5 de la unitat 2 d'*Elemental 2* de *Parla.cat* (DGPL, 2008) apareix primer la conversa d'Adrià amb un venedor de cotxes i, en la mateixa pantalla, apareix un correu electrònic d'Adrià on explica a un amic aquesta conversa. Seguint aquest mateix criteri, hem considerat com a un sol ítem 3 correus electrònics de Pere a un amic sobre l'Índia dins mateix exercici i amb un contingut molt similar (Mas i Vilagrassa, 2008, pp. 16-17).

D'altra banda, hem descartat tots aquells textos dels materials didàctics que, per raons diverses, no serveixen per determinar quins són els principals continguts culturals, econòmics i socials dels materials:

- Frases aïllades ja que, per la seva brevetat, es fa difícil de determinar-ne el seu contingut.
- Sopes de lletres (per exemple: DGPL, 2008, *Elemental 2*, unitat 1, 1.2) i definicions de vocabulari (per exemple: CNL Barcelona, 2008b, p. 46), ja que la informació que s'hi aporta sovint no ens permet identificar-ne el seu contingut general, o perquè la selecció de mots inclosos respon només a criteris didàctics, sense interès sociocultural.
- Textos bàsics com els títols de les unitats o seccions, i els enunciats dels exercicis o les instruccions de les tasques ja que,

per la seva brevetat, sovint es fa difícil de determinar-ne el seu contingut.

- Quadres i textos de gramàtica, vocabulari o fonètica, perquè es centren en qüestions més lingüístiques que no pas de contingut social, econòmic o cultural. Apareixen, per exemple, als annexos gramaticals dels llibres *Nou Nivell Elemental 1, 2 i 3* de Castellnou edicions, als compendis gramaticals i graelles del final dels dos volums de la col·lecció *Passos* d'Octaedro o als apunts gramaticals que trobem al final de cada unitat de *Parla.cat*.
- Explicacions i síntesis de continguts, per la mateixa raó exposada en el punt anterior.
- Textos en exercicis d'autoavaluació sobre l'aprenentatge (apareixen al final de cada unitat de la col·lecció de Teide o, per exemple, al final de les unitats del llibre *Curs de català bàsic B2* del CNL de Barcelona), perquè en general se centren en aspectes purament lingüístics.
- Les introduccions dels autors a l'inici de cada llibre de text, com també el text de la contracoberta i els índexs, ja que són textos que no estan pensats per treballar amb l'alumnat a l'aula. A més, per la gran varietat de temes que sovint inclouen, no ens serveixen en l'anàlisi quantitativa per determinar quina és la freqüència de cada tema en concret.
- Les presentacions de cada unitat de la plataforma virtual *Parla.cat* (DGPL, 2008) perquè, en general, són textos de menys de 50 paraules on l'aprenent coneix els personatges i només s'hi mencionen els temes que s'hi tractaran. A més, la gran quantitat de textos que trobem en cada unitat de *Parla.cat* permet recollir amb prou exactitud el tipus de textos i la realitat cultural i socioeconòmica que apareix en aquesta plataforma virtual d'aprenentatge.

6.3.2.2 Anàlisi quantitativa del contingut dels textos

Un cop establerts els criteris per a la selecció dels textos de l'anàlisi quantitativa, hem descrit breument però d'una forma detallada el

tema predominant a cada text en una fitxa d'identificació. Per exemple: 'Diferents membres d'una família expliquen a un entrevistador els seus hàbits diaris, costums i horaris'.

A continuació, hem agrupat els diferents textos seleccionats en categories superiors segons el tema principal que s'hi tracta. Per establir quines són les categories superiors, hem pres en consideració les llistes de temes dels documents oficials que els llibres de text objecte d'anàlisi asseguren seguir, on apareixen els tres temes que estudiem en la nostra anàlisi qualitativa (feina, viatges i habitatge):

a) La llista de 14 temes del *Marc europeu comú de referència* (Consell d'Europa, 2001) que, en realitat, és la mateixa que ja va proposar *The Threshold Level* del Consell d'Europa a mitjan del la dècada dels setanta (vegeu l'apartat 3.3.3). Gray (2010a), per exemple, va emprar aquesta llista de *The Threshold Level* per classificar el contingut de les unitats dels llibres globals d'anglès que estudia:

- “1 personal identification
- 2 house and home, environment
- 3 daily life
- 4 free time, entertainment
- 5 travel
- 6 relations with other people
- 7 health and body care
- 8 education
- 9 shopping
- 10 food and drink
- 11 services
- 12 places
- 13 language
- 14 weather” (Van Ek i Trim, 1998, p. 59)

b) Les llistes de 13 i 8 temes dels programes de català de la DGPL de la Generalitat de Catalunya (vegeu l'apartat 4.5.4). La de 13 temes apareix al programa de nivell inicial (Generalitat de Catalunya, 2001):

- 1) Identificació personal.
- 2) Casa i entorn.
- 3) Accions quotidianes.
- 4) Lleure i entreteniments.
- 5) Viatges.
- 6) Relacions amb altra gent.
- 7) Salut i higiene personal.
- 8) Ensenyament i llengua.
- 9) Compres.
- 10) Menjar i beure.
- 11) Serveis.
- 12) Llocs.
- 13) Treball.

I la llista de 8 temes apareix tant al programa de nivell bàsic (Generalitat de Catalunya, 2003a) com al d'elemental (Generalitat de Catalunya, 2003b):

- 1) Informació personal.
- 2) Habitatge i llocs de residència.
- 3) Activitats i relacions professionals.
- 4) Activitat quotidiana, experiències, temps lliure i entreteniments.
- 5) Actualitat.
- 6) Gastronomia.
- 7) Condicions atmosfèriques.
- 8) Llengua i comunicació.

D'altra banda, per crear categories superiors per a la nostra anàlisi quantitativa, vam consultar també les llistes de temes proposades per dos estudis crítics recents i propers a l'enfocament de la nostra recerca (Basabe, 2006²⁰; Taki, 2008²¹) sobre llibres de text d'anglès

²⁰ Al seu treball sobre representacions culturals als llibres de text d'anglès com a llengua estrangera emprats a l'Argentina, Basabe (2006) no presenta una llista exhaustiva de totes les categories de temes que ha creat, però als resultats hi descobrim que les categories emprades són una vintena i que inclouen temes tan variats com 'menjar i begudes', 'literatura', 'rutines diàries', 'drets humans', 'vides i estils de vida de gent famosa i rica', 'festes i celebracions', 'crims', 'història', 'ciutats i estils de vida urbana', 'desastres naturals', entre d'altres.

com a llengua estrangera. Els vam descartar, però, per dos motius. Primer, perquè no diferenciem amb prou claredat les tres temàtiques en què centrem la nostra anàlisi: feina, viatges i habitatge. I, segon, perquè no són operatives per recollir els textos del nostre corpus en l'anàlisi qualitativa, ja que una part significativa dels ítems no encaixaven en cap d'aquestes categories.

6.3.2.3 Categories superiors per a l'anàlisi quantitativa

Un cop definit el contingut dels textos seleccionats en una part del nostre corpus, hem seguit un mètode inductiu per fer una primera llista de categories superiors. És a dir, a partir d'una primera lectura, hem agrupat aquells textos amb unes descripcions de contingut similar en una mateixa categoria superior i, d'aquesta manera, hem obtingut una primera llista de categories superiors que en una segona lectura hem revisat i refinat. En aquest sentit, cal assenyalar que el contingut dels textos sovint coincideix amb el tema general de la unitat on apareixen (treball, compres, habitatge, viatges, etc.), al qual es fa referència al títol de la unitat. A l'hora d'establir les categories superiors per a aquest estudi, hem tingut en compte les llistes de temes mencionades adés proposades pel MEQR del Consell d'Europa i els programes de català de la Generalitat de Catalunya, però hi hem fet algunes petites variacions perquè la llista

²¹ En l'anàlisi crítica del contingut de diàlegs en llibres d'anglès emprats a l'Iran, Taki (2008) els classifica segons aquestes 5 categories: "(a) cultural contrasts, festivals, and customs; (b) entertainment, human interest stories, discussion starters ranging from trivial matters to social issues; (c) occupational; (d) consumer-oriented; (e) (inter)personal, introspective, interactional regarding individuals and institutions." (Taki, 2008, p. 132)

definitiva sigui operativa per a l'anàlisi quantitativa del nostre corpus. En ocasions, hem resemantitzat alguns dels temes proposats per aquests documents per ampliar o reduir els aspectes que inclouen.

En total, hem establert 14 categories superiors de contingut per classificar els temes dels textos objecte d'anàlisi:

1. *Activitat quotidiana i temps lliure*: El dia a dia d'algú, hàbits i costums, activitats diàries, horaris habituals, freqüència amb què es fan una sèrie d'activitats quotidianes, agendes personals. Textos que parlen sobre l'organització d'activitats de lleure com, per exemple, aniversaris, bodes o comiats de solter. Invitacions o diàlegs on els interlocutors queden o proven de quedar per fer alguna cosa plegats (o missatges al contestador on amics demanen a la persona del contestador que els truqui), comentaris de com es passa o s'ha passat el temps lliure (el cap de setmana, jocs infantils, etc.) o preferències d'activitats de lleure.
2. *Compres i consum*: Com es compra un producte o servei, on, quan i per què. Reclamacions i queixes relacionades amb l'adquisició d'un producte o servei (també d'un viatge). Anuncis per la venda d'algun producte o servei, explicacions d'estafes relacionades amb la compra d'un producte o un servei, textos associats amb el consum (avisos dins un supermercat, etiquetes de productes, caixers automàtics, anuncis d'empreses, etc.)

3. *Educació*: Sobre estudis, sistemes educatius, centres educatius (per exemple: acadèmies d'idiomes), exàmens, inscripcions a exàmens, motivacions per estudiar llengües, maneres d'aprendre català (per exemple, un programa de voluntariat per la llengua), informació sobre la tasca de mestres i professors.
4. *Entreteniment i actualitat*: Sobre televisió i cinema, mitjans de comunicació (notícies o debats d'actualitat), llibres i revistes d'entreteniment, concursos, xarxes socials, internet i noves tecnologies, esports i jocs, còmics, horòscops, astrologia, supersticions, autoajuda, consultoris sentimentals, grafologia, vides de famosos, enquestes sobre qüestions d'oci. També informació, opinions o crítiques sobre espectacles (cinema, teatre, circ, exposicions, concerts) i d'altres propostes lúdiques. A més, en aquesta categoria incloem una sèrie de textos que fan referència a crims (assassinats i robatoris, interrogatoris de la policia) i llegendes urbanes perquè tots tenen una clara voluntat d'entretenir l'alumnat. Com que aquest darrer tipus de textos apareix només en dues úniques unitats (unitat 2 del volum *Veus 3*, i unitat 3 d'Elemental 2 de *Parla.cat*), no hem cregut oportú crear una categoria especial per a textos relacionats amb crims i llegendes urbanes.
5. *Feina*: On es treballa, camp professional, tipus i condicions de treball, formació professional, perspectives laborals. Inclou entrevistes laborals, currículums, anuncis de feina, diàlegs sobre la feina.

6. *Habitatge*: Informació d'on es viu, descripció d'habitatges, les instal·lacions, el manteniment, la millora i reformes d'un habitatge, funcionament d'aparells domèstics, avaries, reparacions, contratemps i robatoris a casa, tasques domèstiques. També incloem aquí textos sobre lloguer, compra i venda d'habitatges, i sobre mudances.

7. *Informació cultural*: Informació sobre la llengua catalana i altres llengües (nombre de parlants, família lingüística, domini lingüístic, història), la demografia, la geografia, paisatges rurals i urbans, rituals socials i tradicions (Sant Joan, els Reis Mags), l'anomenada cultura en majúscula (literatura, història, pintura, ciència, cites d'intel·lectuals i artistes) i també biografies d'escriptors, científics o artistes, música popular (des de cançons tradicionals i infantils fins a peces de cantautors i grups pop contemporanis), fires, festes i festivals (Fira Tàrrrega, Sònar, Mercat de Música Viva de Vic, festes majors), acudits, embarbussaments, endevinalles, frases fetes i dites populars. També textos sobre heràldica. A més, en aquesta categoria incloem informació sobre estructures i organitzacions polítiques, l'organització territorial, i informació sobre llocs, establiments i institucions emblemàtiques (la Pedrera, la Boqueria, el Parlament de Catalunya, el Síndic de Greuges) D'altra banda, cal destacar que aquells textos extrets de llibres de lectura fàcil (o graduada) escrits especialment per a persones que aprenen la llengua catalana, no s'han inclòs dins aquest apartat, malgrat haver estat publicats dins un llibre. En aquests casos, en comptes d'incloure'ls com a textos literaris dins de la

categoria informació cultural, s'ha optat per classificar-los en una categoria determinada segons el contingut del text.

8. *Informació personal*: Dades personals d'algú (nacionalitat, telèfon, edat, adreça, estudis, llengües que es parla), família (arbres genealògics), aspecte físic, roba que porta, caràcter, estat d'ànim. També problemes (per exemple, amorosos), relacions amb amics, i històries personals, anècdotes o esdeveniments remarcables de la vida d'algú (casament, naixement, conèixer la parella). També fets importants de la vida d'algú explicats, per exemple, en forma de diaris personals o records de com es vivia durant la infantesa.
9. *Medi ambient*: Condicions ambientals, fenòmens climatològics, conservació i respecte del medi ambient, i aspectes que s'hi relacionen (aigua, reciclatge, energies renovables, desastres ambientals).
10. *Menjar i begudes*: Preferències i hàbits alimentaris, receptes, menús, llocs per menjar, maneres de cuinar i conservar aliments, cuiners, estris de cuina, etc.
11. *Salut i benestar*: Malalties i accidents, estats de salut, serveis mèdics, visites al metge o a l'hospital. També dietes, menjar sa, recomanacions per a una vida saludable, teràpies alternatives, etc.
12. *Veïnatge i entorn*: Sobre els veïns, l'escala d'un edifici, el barri, el poble, la ciutat, incidents al carrer i qüestions veïnals, el trànsit (incloent-hi també accidents de cotxe, multes de trànsit, com canviar la roda d'un cotxe, treure's el permís de conduir o

motius per anar caminant), transports públics, maneres de desplaçar-se (a la feina, al lloc d'estudis), aparcaments dins poblacions, etc. També direccions (com arribar a un determinat lloc), informació sobre civisme, incivisme, ordenances i normatives municipals, o textos relacionats amb l'oficina d'atenció al ciutadà, l'oficina de correus, centres cívics i biblioteques.

13. *Viatges i turisme*: Sobre viatges, excursions i turisme, mitjans de transport, allotjament, equipatge, anècdotes i incidències relacionades amb viatges (sovint en forma de missatges on s'explica el viatge a una am estat o familiar), plans de viatges, vacances, etc. També textos on es presenta un indret des d'una perspectiva turística.

14. *Altres*: Textos amb un contingut diferent al de les categories anteriors. O, en alguns casos, textos que inclouen multitud de temes diferents. Per exemple: A l'activitat 2.11 de la unitat 2 de l'Elemental 3 de *Parla.cat* en un mateix text es parla sobre la situació a Palestina, la feina, l'habitatge, i de quedar amb un amic per fer una activitat de lleure.

En cas que algun text tracti més d'un dels continguts de la llista anterior, sempre que ha estat possible, hem triat el que hem considerat més rellevant. Per exemple, en un text titulat *Sopar amb estrelles* es parla d'una proposta que “harmonitza ciència i gastronomia” (Anguera et al., 2010a, p. 19). Fa referència a un àpat nocturn a l'Observatori Fabra de Barcelona, precedit d'una conferència astronòmica o una xerrada d'una personalitat del món

de les arts. És un text, doncs, que podria encaixar dins la categoria ‘menjar i begudes’, ja que parla d’un sopar, però també dins la categoria ‘entreteniment i actualitat’ ja que dóna informació sobre una proposta d’oci. Després d’examinar el text amb atenció, hem optat per la segona opció ja que gran part de l’escrit està dedicada a presentar la proposta d’oci.

En determinades ocasions, però, s’ha fet impossible determinar quin era el tema predominant en el text. En aquests casos, hem optat per classificar-los en una 15a categoria: “Textos amb més d’un tema”. Per exemple, en un text d’un fòrum d’internet on es discuteix sobre “A qui et vols assemblejar?” (Vilà i Homs, 2013b, p. 96), apareixen certs comentaris sobre l’aspecte físic i el caràcter dels autors o algun parent seu, la qual cosa ens portaria a classificar-lo dins la categoria ‘informació personal’. Al mateix text, però, hi ha d’altres comentaris relacionats amb personatges famosos (Judit Mascó i Marilyn Monroe) que pertanyerien a la categoria ‘entreteniment i actualitat’.

Com expliquem al proper capítol (vegeu l’apartat 7.2.2), aquesta 15a categoria representa sempre un percentatge inferior al 10% del total de textos en les col·leccions del corpus.

6.3.2.4 Desenvolupament de l’anàlisi quantitativa

En una primera fase de l’anàlisi quantitativa, hem aplicat aquestes 15 categories de contingut als volums de les col·leccions *Veus de PAMSA*, *Nou Nivell Bàsic i Elemental* de Castellnou Edicions, i *Passos* d’Octaedro per comprovar-ne la funcionalitat i tenir-ne una

mostra suficientment àmplia i heterogènia, a fi de ratificar la validesa d'aquestes categories superiors per al nostre objecte d'estudi. Com a resultat d'aquesta experimentació, hem introduït alguns canvis i matisos en la descripció de les categories fins que les hem adoptat com a definitives per a la seva aplicació a tots els textos extensos seleccionats per a l'anàlisi quantitativa.

Un cop obtinguts els resultats, una segona investigadora ha llegit o escoltat entre un 10% i un 30% dels textos extensos de cada col·lecció del corpus i els ha classificat d'acord amb les categories superiors de temes que havíem creat. Finalment, una especialista en estadística ha fet hem una anàlisi de fiabilitat interavaluadora utilitzant el sistema estadístic Kappa per determinar la consistència de les categories a partir dels resultats dels dos investigadors. En totes les col·leccions, la fiabilitat interavaluadora entre els dos investigadors és superior a $Kappa = 0.81$ ($p < 001$), la qual cosa demostra un nivell d'acord molt elevat entre els dos avaluadors.

A l'annex III, recollim totes les graelles que hem creat a partir de cadascuna de les 7 col·leccions del corpus que ens han servit per generar els resultats de l'anàlisi quantitativa que expliquem al proper capítol. A tall d'exemple, presentem a continuació la taula 5, generada a partir dels primers 30 textos seleccionats del primer dels tres volums de la col·lecció *Veus* de PAMSA:

Taula 5. Textos extensos de *Veus 1* (Mas i Vilagrassa, 2005): Descripció del contingut i categories dels primers 30 textos extensos

Pàg.	Descripció del contingut	Categoria superior de contingut
17	Presentació de la llengua catalana: família lingüística, territoris, número de parlants	Informació cultural
22	Una noia de Granollers es presenta perquè vol conèixer	Informació personal

	nous amics	
25	Anunci d'una noia austríaca que es presenta perquè busca algú per practicar català fora de l'aula	Informació personal
33	Correu electrònic d'una catalana des del Marroc on parla sobretot dels seus companys de viatge de diferents països europeus	Viatges i turisme
34,35	Presentació dels membres d'una família que viuen a Catalunya però provenen de diferents països	Informació personal
38	Informació sobre les llengües que es parlen al món	Informació cultural
40	Informació sobre els barris de Nova York des d'un punt de vista turístic	Viatges i turisme
42	Presentació d'una capital de comarca de Catalunya, el nom de la qual no es menciona	Informació cultural
43	Correu electrònic d'un noi andalús que viu als Països Catalans, on parla de la seva família que viu en bona part a Andalusia	Informació personal
44,45	Explicació d'una activitat quotidiana concreta que fan personatges de diferents parts del món a una determinada hora	Activitat quotidiana i temps lliure
50	Entrevista a diferents membres d'una família catalana per saber com s'organitzen el temps	Activitat quotidiana i temps lliure
57	La rutina d'un català que viu a l'estranger (Egipte) i troba a faltar el pa amb tomàquet	Activitat quotidiana i temps lliure
57	La rutina d'un català que viu a l'estranger (segurament en una regió àrtica o antàrtica) i troba a faltar el pa amb tomàquet	Activitat quotidiana i temps lliure
58,59	Entrevista a una model catalana de fama internacional (personatge inventat) que explica els seus hàbits alimentaris, horaris, etc.	Activitat quotidiana i temps lliure / Menjar i begudes
61	Test sobre diverses activitats quotidianes amb diferents opcions	Activitat quotidiana i temps lliure
62,63	Descripció dels habitatges per part de diferents persones de Barcelona	Habitatge
67	Missatge al contestador d'una noia que busca un pis de lloguer: se li ofereix una habitació	Habitatge
67	Missatge al contestador d'una noia que busca un pis de lloguer: se li ofereix un pis a Gràcia	Habitatge
67	Missatge al contestador d'una noia que busca un pis de lloguer: se li ofereix compartir una casa	Habitatge
67	Missatge al contestador d'una noia que busca un pis de lloguer: se li ofereix tot un pis perquè el propietari marxa a l'estranger	Habitatge
68	Descripció d'un pis de 90 m2 amb un pati amb plantes	Habitatge
69	Descripció d'un pis 80 m2 amb un pati petit	Habitatge
70,71	Conversa entre amics sobre un pis de lloguer al Raval	Habitatge
70,71	Conversa entre amics sobre un pis de lloguer a Granollers	Habitatge
72	Notícia sobre l'habitatge a Catalunya	Habitatge
76	Els veïns d'un edifici parlen dels seus veïns	Veïnatge i entorn
77	Descripció dels veïns de l'escala de l'autor o autora del text	Veïnatge i entorn

79	Descripció del "millor pis" per passar-hi el cap d'any	Habitatge
80,81	Història d'immigrant: Història biogràfica d'una gallega vinguda a Catalunya	Informació personal
82	Famosos: Breu biografia de dos goril·les, néts del famós floquet de neu.	Entreteniment i actualitat

Un cop sumats el total de textos extensos incorporats en exercicis o tasques i el nombre d'ítems de cada categoria superior, hem pogut determinar quantitativament quina és la freqüència del contingut relacionat amb feina, viatges i habitatge en les diferents col·leccions del corpus.

6.3.3 Disseny de l'anàlisi qualitativa del contingut

L'anàlisi qualitativa es basa en plantejaments exposats per: 1) la Teoria crítica de l'Escola de Frankfurt per analitzar la societat capitalista i de consum del seu temps; 2) corrents més recents en lingüística aplicada, com l'Anàlisi crítica del discurs (Fairclough, 1989, 1995), la Lingüística aplicada crítica (Pennycook, 2001); i 3) enfocaments neomarxistes emprats per autors com David Block, John Gray, Marnie Holborow o Andrew Littlejohn (vegeu el capítol 2 per a una explicació més detallada de les bases teòriques de la nostra proposta).

Aquesta fase de la investigació es focalitza en l'hermenèutica o interpretació del contingut de les col·leccions, amb un enfocament multimodal de diferents elements que contenen els materials didàctics, com hem explicat a l'apartat 6.3.1.2: textos bàsics, incorporats i de presentació, i imatges.

Des d'una perspectiva crítica, l'hermenèutica malda per construir ponts entre el text i la realitat exterior, la informació i el seu context més ampli, i entre el present i les circumstàncies històriques. En definitiva, com diu Allan Luke (2002) per a l'Anàlisi crítica del discurs, es tracta de posar en relació "micropolitics of everyday texts and macropolitical landscape of ideological and power relations, capital exchange, and material historical conditions" (Luke, 2002, p. 100).

Els pedagogs crítics Kincheloe i McLaren (2002) resumeixen amb aquestes paraules la metodologia de l'hermenèutica crítica que adoptem en la nostra anàlisi qualitativa:

"Grounded by the hermeneutical bridge building, critical researchers in a hermeneutical circle (a process of analysis in which interpreters seek the historical and social dynamics that shape textual interpretation) engage in the back-and-forth of studying parts in relations to the whole and the whole in relation to parts. [...] A critical hermeneutics brings the concrete, the parts, the particular into focus, but in a manner that grounds them contextually in a larger understanding of the social forces, the whole, the abstract (the general)." (p. 98)

D'acord amb el nostre plantejament crític, la interpretació del contingut dels corpus malda per identificar les maneres com determinats discursos hegemònics construeixen particulars versions de la realitat (Apple i Christian-Smith, 1991; Fairclough, 1995) als materials didàctics objecte d'anàlisi.

6.3.3.1 Desenvolupament de l'anàlisi qualitativa

La descripció, quantificació i classificació dels textos extensos en categories superiors de contingut, segons el tema predominant, serveix com a punt de partida per a la investigació qualitativa posterior. A partir de les dades quantitatives, hem assenyalat quina és la rellevància al corpus dels tres temes que hem escollit (feina, viatges i habitatge) per a l'anàlisi qualitativa a fi i efecte d'assolir el segon objectiu principal d'aquesta investigació: relacionar el contingut del corpus amb les bases econòmiques i materials del capitalisme contemporani, el neoliberalisme.

Per dur a terme la interpretació del contingut d'aquestes tres grans temàtiques, seguim els següents passos:

1. Recollir els principals gèneres textuais, tipus d'activitats i material gràfic que apareix en el contingut relacionat amb feina, viatges i habitatge, i establir un retrat comú de les qüestions, el tractament i la realitat socioeconòmica que presenten els materials didàctics sobre aquests tres àmbits. Hem optat per identificar els tipus de texts (o gèneres discursius) i activitats (o tasques) que es proposen ja que aquestes dades permeten també considerar els rols i les situacions en què se situa l'aprenent.
2. Identificar pràctiques, valors i característiques del neoliberalisme que enumerem als següents apartats (vegeu 6.3.3.2, 6.3.3.3 i 6.3.3.4) en el contingut relacionat amb aquets tres temes en cadascun dels materials. Per identificar aquests aspectes, fem un examen exhaustiu, pàgina per pàgina, de tot el

contingut que fa referència a les tres temàtiques objecte d'estudi.

3. Comentar a través d'exemples concrets la presentació que fan els materials d'aquestes pràctiques, valors i característiques, vinculant-la amb aspectes polítics, econòmics i socials més amplis. Per examinar exemples concrets, adoptem una perspectiva crítica distingint la veu dels autors dels textos dels llibres de text, la dels autors de cada text incorporat o la dels comentaris de personatges que apareixen dins els textos, de les experiències i resultats que s'hi relaten, de les propostes de tasques o activitats dels materials per a l'alumnat, i del material visual que acompanya textos escrits o audicions.

Hem escollit aquestes tres temàtiques tant per la seva freqüència en el nostre corpus (i, en general, en la majoria de programes comunicatius de segones llengües), com perquè són tres esferes de la vida on les transformacions recents del capitalisme són visibles i evidents. A partir d'altres autors crítics que posen en relació fenòmens socials amb qüestions econòmiques vinculades amb l'actual fase del capitalisme, als tres subapartats següents recollim característiques, pràctiques i valors en temps de neoliberalisme al món de la feina, els viatges i el turisme, i l'habitatge, que identifiquem en l'anàlisi qualitativa del contingut del nostre corpus.

6.3.3.2 Feina

El món laboral, a banda de ser un dels temes més habituals als materials didàctics comunicatius de llengües estrangeres, és també

un dels àmbits on són més perceptibles les transformacions de l'economia capitalista d'ençà de la dècada dels vuitanta (Gray, 2010b).

En una economia postindustrial cada vegada més global, desregulada i competitiva, les empreses han fet una clara aposta per la subcontractació i l'externalització de la producció i els serveis. A la vegada, el mercat global s'ha convertit gradualment en un oligopoli, amb les grans corporacions estenent la seva implantació més enllà de les fronteres nacionals (Boltanski i Chiapello, 2007). D'una forma progressiva, la majoria de governs han abandonat l'objectiu de la plena ocupació i han traslladat la responsabilitat de trobar feina als individus (Finn, 2000; Garsten i Jacobsson, 2004). Aquesta nova organització del treball ha significat una major precarietat laboral, amb l'augment de la desocupació, la subcontractació i la temporalitat dels contractes (Boltanski i Chiapello, 2007). En el cas particular de la feina, entre les pràctiques i valors més coneguts en temps neoliberals hi figuren:

- *Flexibilitat*: Fa referència a la versatilitat de l'individu davant les necessitats del mercat. Pot significar fer hores extres i també treballar mitges jornades, o fer una feina gens relacionada amb la formació prèvia del subjecte.
- *Mobilitat*: Explica la disponibilitat del treballador a desplaçar-se segons els menesters del mercat laboral.
- *Zero drag* (Bauman, 2007): En català, 'impediment zero'. Íntimament relacionada amb la flexibilitat i la mobilitat, fa referència a la capacitat de l'individu d'adaptar-se a les transformacions del mercat laboral sense posar-hi cap obstacle.

- *Self-programmable labor* (Castells, 2000b): La disposició individual de formar-se constantment a un mateix, d'adquirir sempre noves habilitats i d'adaptar-se a un mercat laboral canviant.
- *Aprenentatge al llarg de la vida* (vegeu l'apartat 3.5.3 per a una explicació d'aquest concepte en relació a l'ensenyament de llengües del segle XXI): Coneguda també com a formació permanent, és una proposta semblant a *self-programmable labor* que promou la flexibilitat i la mobilitat individuals, a la vegada que permet a estats i empreses deixar de ser responsables del destí dels seus treballadors (Mitchell, 2006; Olssen, 2008).
- *Configurar-se com a una marca*: Per triomfar en un ambient laboral neoliberal altament competitiu és necessari que l'individu es configuri a ell mateix com a una marca per poder-se distingir dels altres treballadors. Gray (2010b, pp. 718-719) recull les recomanacions d'un llibre d'autoajuda d'un gurú del màrqueting, Tom Peters (2008), per identificar sis grans passos que hom ha de seguir per convertir-se en una marca:
 1. Ser diferent, donant regna solta a la individualitat i les peculiaritats.
 2. Comprometre's amb la feina.
 3. Ser apassionat amb el treball.
 4. Pensar i actuar estratègicament, sempre obert als canvis i la mobilitat.
 5. Escollir una feina perquè és *guai* i divertida.
 6. Començar d'immediat a esdevenir una marca.
- *Employability* (Ghoshal, 1997): En català, '*ocupabilitat*'. Fa referència a l'habilitat per obtenir o preservar a una feina, d'acord amb la disposició individual per a la flexibilitat, la

mobilitat o la formació permanent que la nova organització neoliberal del treball requereix.

- *Emprenedoria i risc*: Es refereix a tenir iniciativa o no vacil·lar a l'hora de prendre decisions complicades en l'àmbit laboral i, especialment, a la voluntat d'assumir el risc d'iniciar un negoci propi.
- *Responsabilitat individual*: La responsabilitat de trobar feina (o preservar-la) en temps neoliberals recau únicament en l'individu, que ha de ser capaç de construir-se una personalitat apta per a un mercat laboral flexible, canviant i insegur (Fogde, 2007).
- *Importància dels experts en la configuració d'un individu apte per treballar*: Proporcionen, per exemple, instruccions detallades de com s'ha d'escriure un *curriculum vitae* o com cal preparar i comportar-se en les entrevistes laborals, sempre d'acord amb la lògica neoliberal (Fogde, 2007).
- *Noves tècniques contemporànies de cercar feina* (Fogde, 2007): Planificació, autoreflexió, esperit emprenedor, flexibilitat, habilitat de vendre's a un mateix, i capacitat de gestió de riscos.

6.3.3.3 Viatges i turisme

Els viatges i el turisme és una de les temàtiques més habituals als programes i llibres de text de segones llengües des de la irrupció dels enfocaments comunicatius a la dècada dels setanta. La globalització de les darreres dècades ha comportat una major

mobilitat de persones, entre les quals figuren els turistes, juntament amb immigrants per motius econòmics, els refugiats i els treballadors temporals (Appadurai, 1990, p. 297). Dins la nova economia, el turisme s'ha convertit en una de les principals fonts d'ingressos i de creació de llocs de treball tant a nivell global (Higgins-Desbiolles, 2006; Heller, Jaworski i Thurlow, 2014), com en el cas particular de Catalunya (Maluquer, 2011). Les transformacions del capitalisme de les darreres dècades han comportat també canvis en la concepció del turisme contemporani. D'una banda, els avenços dels mitjans de transport i de les tecnologies de comunicació, juntament amb l'enriquiment dels països capitalistes occidentals, fan que el viatges de llarga distància s'hagin convertit cada vegada més en una mena de rutina per a una part cada vegada més àmplia de la població d'aquests països, i també per a les elits econòmiques de regions pobres del planeta (Hall, 2005). D'altra banda, el turisme ja no es concentra únicament en un període i lloc determinats (durant les vacances en complexos turístics), sinó que el trobem en qualsevol època de l'any i en els llocs més diversos (Franklin, 2003). Les transformacions del turisme de les darreres dècades estan relacionades amb la liberalització dels mercats i amb la creixent importància del consumisme i de valors com l'individualisme, la llibertat personal i l'autenticitat. Entre les principals característiques del turisme postmodern hi ha:

- *Mercantilització de la cultura*: Les destinacions i les seves cultures esdevenen mercaderies que són concebudes, anunciades, venudes i consumides com a un producte comercial

més (Heller et al., 2014; Bernstein et al., 2015). És a dir, hi ha major èmfasi a consumir els atractius turístics, el menjar, les tradicions o la música i, en general, l'*autenticitat* dels altres.

- *Cosmopolitisme utilitari o pràctic*: Consisteix a saber què cal comprar i en quina situació es pot emprar, mostrant “a cosmopolitan competence in knowing how to consume the right commodities, places or cultures in the right way” (Molz, 2006, p. 9).
- *Cosmopolitisme superficial*: Els viatgers volen submergir-se en un context estrany, però a la vegada innocu per a ells, mantenint-ne una certa distància i amb la condició de sortir-ne sempre que ho desitgin (Bauman, 1996).
- *Home plus*: Molt relacionada amb el cosmopolitisme superficial, la metàfora *home plus* de Hannerz (1996, citat per Block, 2010, p. 296) il·lustra la idea que el turista vol tenir una experiència en un lloc exòtic però a la vegada gaudir de les mateixes comoditats que a casa.

Al costat d'aquestes característiques del turisme contemporani vigents encara avui dia, en aquests darrers anys, coincidint amb l'expansió de l'economia i les idees neoliberals arreu del planeta, n'han aparegut també de noves:

- *Formes alternatives de turisme*: Al costat del turisme tradicional de masses, nascut en les societats capitalistes de les dècades posteriors a la Segona Guerra Mundial, han irromput noves formes de turisme alternatiu, com per exemple el turisme cultural, l'ecoturisme o el turisme d'esports d'aventures (Gale, 2009). En general, aquestes formes de turisme alternatiu estan

vinculades a estils de vida de determinats professionals de classes mitjanes, amb prou recursos econòmics per permetre-s'ho i la voluntat de ser diferents a la resta de viatgers (Fletcher, 2008).

- *Responsabilitat personal, cura del cos i gestionar el risc:* Aquests valors, associats amb els conceptes d'individualisme i llibertat, tenen una creixent importància en la configuració del turisme contemporani. Els trobem, per exemple, en l'esperit dels motxillers contemporanis (Molz, 2006; O'Reilly, 2006) o en d'altres formes de turisme alternatiu com el d'esports d'aventures o l'ecològic.
- *Turisme solidari:* El dels cooperants de les Organitzacions No Governamentals (ONGs). Diversos autors associen aquest nou voluntarisme amb el neoliberalisme. D'una banda, Allon i Koleth (2014) argumenten que la manera com les ONGs configuren aquest tipus de voluntarisme (i també la forma com l'entenen alguns cooperants) estaria connectada amb la idea neoliberal de formar individus —els voluntaris— amb les capacitats que el nou ordre econòmic requereix: subjectes productius econòmicament i social, amb intel·ligència emocional i capaços d'experimentar transformacions personals. D'altra banda, diferents investigadors crítics (Hirsch, 2003; Agiman, 2008; Mostafaneshad, 2014) han posat en dubte els suposats beneficis d'aquestes organitzacions humanitàries internacionals. Harvey (2005, p. 177), fins i tot, titlla les ONGs de *cavalls de troia* del neoliberalisme, en el sentit que

promourien polítiques de lliure mercat a les regions pobres on s'instal·len.

6.3.3.4 Habitatge

El món de la vivenda i, en particular, el lloguer i la compra d'habitatges, també tenen un gran protagonisme als llibres de text del nostre corpus. Entre les transformacions recents més evidents en les societats capitalistes en aquest àmbit, hi ha:

- *Creixent mercantilització de l'habitatge*: Rolnik (2013) explica que el nou paradigma econòmic promou la retirada dels estats del sector de la vivenda i la implementació d'unes polítiques dissenyades per crear models de finançament de l'habitatge d'acord amb la lògica del mercat i la cultura de la propietat privada.
- *La vivenda com a un valor immobiliari*: Com a resultat de la mercantilització de l'habitatge, la vivenda és cada vegada més concebuda com a un valor immobiliari o una inversió financera, i no com a un bé d'ús, una necessitat bàsica de la persona o un dret fonamental del ciutadà (Glynn, 2009; Rolnik, 2013).
- *Celebració de la propietat privada*: És un dels principals valors que promouen les polítiques neoliberals en el sector de l'habitatge (Rolnik, 2013).
- *Demandar una hipoteca*: Davant la suposada necessitat de tenir una vivenda en propietat, demandar una hipoteca bancària s'ha convertit en una de les pràctiques més esteses recentment per accedir a un habitatge. D'acord amb la lògica neoliberal,

aquesta pràctica és un fet natural i sovint la única forma possible de tenir una llar.

- *Major consumisme*: Una de les principals característiques del neoliberalisme és concebre el món com si fos un gran supermercat (Apple, 1993), en el sentit que els individus es convertirien en consumidors compulsius. En el sector de la vivenda, aquest consumisme apareix no només en la compra i venda d'habitatges, sinó també en el consum d'un creixent nombre de productes de la llar, o en inversions per remodelar i decorar vivendes.
- *Protagonisme de la banca*: Les immobiliàries i sobretot els bancs desenvolupen un paper cada vegada més protagonista en el sector del lloguer, i la compra-venda d'habitatges.

6.3.3.5 Un exemple

Un mateix corpus pot generar diferents interpretacions, depenent dels interessos, els punts de vista i el bagatge social i cultural dels investigadors. Seguint una orientació similar a la d'altres estudiosos crítics que recentment han posat en relació la lingüística aplicada amb el neoliberalisme (vegeu l'apartat 2.6), situem l'anàlisi de la política econòmica en el centre de la nostra interpretació. Com expliquen Block et al. (2012), l'anàlisi de la política econòmica representa encara un "blind spot in the interdisciplinarianism of applied linguistics" (p.1), però es tracta d'un enfocament que "provides the vital political and economic dimension to issues of social identity, language and language teaching (p. 2).

Amb aquest plantejament, després d'assenyalar els principals gèneres textuais i tipus d'activitats que hi apareixen, i de retratar les principals qüestions i la realitat socioeconòmica que presenten segons algunes de les dimensions de la classe social (Block, 2015), maldem per identificar-hi pràctiques, característiques o valors neoliberals i examinar-ne la presentació que se'n fa a través d'exemples concrets.

Fixem-nos, per exemple, en el text *Com trobar la feina de la teva vida* del llibre *Nou Nivell Bàsic 3* de Castellnou edicions:

Captura d'imatge 1: *Com trobar la feina de la teva vida* (Guerrero et al., 2010c, p. 79)

Com trobar la feina de la teva vida

T'has marcat com a objectiu aconseguir una nova feina? Segons les estadístiques, al voltant del 15% de la població canvia de feina cada any. Això significa que molta gent s'enfronta a una pregunta interessant: com haig de triar la meua propera feina? Quins factors hauria de tenir en compte? De quins me n'hauria d'oblidar? Molta gent pren la decisió basant-se en el sou, els càrrecs i les responsabilitats. És un error. En canvi, t'hauries de preguntar si t'inspirarà, et donarà energia i et permetrà fer un bon treball. Estaràs amb persones i superiors agradables i amb talent? El teu treball ajudarà la gent i contribuirà a fer que el món sigui millor?

Aquí tens els passos que hauries de seguir per assegurar-te que la teua propera feina sigui perfecta:

1. Pren la decisió de canviar de feina sense vacil·lar.
2. Dóna't temps per trobar-ne una de nova.
3. Centra't en allò que t'agrada, no en allò que detestes.
4. Ignora el sou.
5. Ignora altres detalls irrellevants.
6. Demana el que vols.
7. Fes que el treball sigui fenomenal.
8. Recorda que ets lliure de plegar quan vulguis.

Si tens en compte tot això a l'hora de buscar i escollir una feina nova, segur que t'ho passaràs millor i tindràs més èxit.

www.carmepla.com/cat (text adaptat)

RECORDA!

- La Núria és **bibliotecària**.
- Estic decidit** a canviar de feina.
- On **voldria** treballar, **vostè**?
- No estic d'acord amb** les condicions.



PER SABER-NE MÉS...

Pots visitar:

www.feinaactiva.gencat.cat
www.oficinatreball.cat
www.linkedin.com

En aquest text hi identifiquem diversos valors i pràctiques laborals característiques del neoliberalisme, exposades per exemple pel gurú del màrqueting Tom Peters (2008; citat per Gray, 2010b), en les seves recomanacions per tenir èxit al món del treball. D'una banda, hi veiem la valoració del treball sobretot segons el seu encant o potencial per satisfer personalment l'individu: "t'hauries de preguntar si t'inspirarà, et donarà energia i et permetrà fer un bon treball". Per tant, no cal tenir en compte la retribució econòmica d'una feina: "Ignora el sou.". D'altra banda, hi identifiquem la promoció de la flexibilitat, l'individualisme i la llibertat d'elecció al món laboral amb frases com: "Pren la decisió de canviar de feina sense vacil·lar" o "Recorda que ets lliure de plegar quan vulguis". També hi apareix la importància de la passió en la feina ("Fes que el treball sigui fenomenal"), connectada amb l'èxit professional ("segur que t'ho passaràs millor i tindràs més èxit"), una característica que l'ordre econòmic neoliberal reclama i valora positivament (Gray, 2010b). En tot el text no hi identifiquem cap tipus de limitació econòmica, personal o social a l'hora de cercar feina.

En examinar la presentació que fa el text d'aquesta temàtica, hi veiem una visió altament idealitzada de la realitat, adreçada a persones sense dificultats econòmiques. Per tant, en aquest exemple concret, els valors i pràctiques del nou capitalisme hi apareixerien des d'una òptica positiva, prometedora tant a nivell d'enriquiment personal com econòmic, reforçada a més amb una fotografia en color de 10 bitllets de 100 euros. No hi ha, en canvi, ni una sola menció a aspectes problemàtics també presents en l'àmbit del

treball dins el nou ordre econòmic neoliberal, com per exemple la desocupació, la precarietat i l'exploració laborals. El text, a més, va acompanyat d'enllaços a webs que poden ser útils per cercar feina, la qual cosa assenyala la voluntat pràctica d'aquest tipus de presentació.

Al proper capítol, després de presentar les dades quantitatives, analitzem qualitativament d'altres exemples dels materials didàctics vinculats amb característiques, pràctiques i valors neoliberals en els móns del treball, els viatges i el turisme, i l'habitatge.

7. ANÀLISI DEL CONTINGUT

7.1 Introducció

Presentem a continuació els resultats de les anàlisis quantitativa i qualitativa del contingut dels materials didàctics del corpus: 6 col·leccions de llibres de text i la plataforma en línia *Parla.cat*.

El capítol està dividit en dues grans parts. A la primera part detallem el nombre de textos extensos seleccionats en cadascuna de les col·leccions de corpus per a l'anàlisi quantitativa. A continuació, presentem els resultats de la recollida de dades a partir d'aquests textos, a través de la seva classificació en categories superiors per col·leccions segons la seva temàtica predominant. Finalment, presentem dades quantitatives sobre la freqüència al corpus del contingut relacionat amb les tres esferes de la vida que estudiem a l'anàlisi qualitativa: la feina, els viatges i el turisme, i l'habitatge.

A la segona part del capítol, fem una interpretació del contingut relacionat amb aquestes tres temàtiques a través d'un enfocament multimodal crític. Primer establim un retrat general sobre la manera com els materials didàctics tracten el contingut relacionat amb la feina, els viatges i el turisme, i l'habitatge, i també assenyallem els principals gèneres textuais i activitats que apareixen en aquestes temàtiques. Després, identifiquem en aquest contingut

característiques, pràctiques i valors del neoliberalisme i examinen la presentació que en fan els materials didàctics.

7.2 Anàlisi quantitativa del contingut

7.2.1 Nombre de textos extensos

Com podem veure a la taula 6, el nombre total de textos extensos (de més de 50 paraules) seleccionats per a l'anàlisi quantitativa és de 2.537. La plataforma digital *Parla.cat* és la col·lecció del corpus amb un major nombre de textos extensos, seguida per *Passos* d'Octaedro, mentre que la col·lecció *Català Inicial, Bàsic i Elemental* de l'editorial Teide és la que té un menor nombre de textos extensos comptabilitzats.

Taula 6. Nombre de textos extensos

Col·lecció	Editorial	Nombre de textos extensos
<i>Veus</i>	PAMSA	283
<i>Nou Nivell Bàsic i Elemental</i>	Castellnou	351
<i>Passos</i>	Octaedro	414
<i>Català Inicial, Bàsic i Elemental</i>	Teide	242
<i>Fil per randa</i>	Barcanova	324
<i>Curs de català bàsic</i>	CNL Barcelona	283
<i>Parla.cat</i>	DGPL	640
Total de textos extensos		2.537

7.2.2 Classificació dels textos en categories superiors

Després de descriure contingut de cadascun d'aquests textos extensos en diferents graells (una per a cada col·lecció), que figuren a l'annex III, hem agrupat els textos segons les 15 categories superiors mencionades (vegeu l'apartat 6.3.2.3)

A la taula 7 presentem resultats absoluts i relatius (percentatge que representa cada xifra respecte al total de textos comptabilitzats en cada col·lecció).

Com podem veure a la taula 7, els textos extensos de tots els materials didàctics fan un èmfasi especial en temes relacionats amb 'Viatges i el turisme'. Aquesta categoria superior es troba entre les tres amb més aparicions en 6 dels 7 materials didàctics objecte d'anàlisi, i a *Passos* és la quarta categoria amb una xifra major. Els textos inclosos dins aquesta categoria superior contenen informacions turístiques sobre algun lloc, parlen sobre l'allotjament i el transport, i també d'experiències, preparatius i plans de viatges.

'Feina' és l'altra categoria superior destacada en tots els materials, a excepció de *Passos* on el percentatge és inferior. Els textos dins aquesta categoria són diàlegs sobre feina, entrevistes, anuncis i enquestes laborals, descripcions d'oficis, currículums, etc.

Taula 7. Nombre i percentatges (%) de textos extensos de les col·leccions del corpus segons les categories superiors de contingut.

CATEGORIA SUPERIOR DE CONTINGUT	Veus		Nou Nivell Bàsic i Elemental		Passos		Català Inicial, Bàsic i Elemental		Fil per randa		Curs de català bàsic		Parla.cat	
	PAMSA		Catellnou		Octaedro		Teide		Barcanvoca		CNL Barcelona		DGPL	
	Textos	%	Textos	%	Textos	%	Textos	%	Textos	%	Textos	%	Textos	%
<i>Activitat quotidiana i temps lliure</i>	19	6,7	27	7,7	30	7,3	19	7,8	18	5,6	17	6	80	12,5
<i>Compres i consum</i>	12	4,2	17	4,8	34	8,2	5	2,1	24	7,4	22	7,8	41	6,4
<i>Educació</i>	0	0	4	1,1	18	4,3	5	2,1	15	4,6	10	3,5	3	0,5
<i>Entreteniment i actualitat</i>	41	14,5	30	8,6	18	4,3	11	4,5	16	4,9	29	10,2	72	11,2
<i>Feina</i>	22	7,5	40	11,4	20	4,8	29	12	48	14,8	25	8,8	65	10,1
<i>Habitatge</i>	24	8,5	21	6	26	6,3	9	3,7	39	12	24	8,5	58	9,1
<i>Informació cultural</i>	19	6,7	76	21,6	49	11,8	40	16,5	15	4,6	20	7,1	30	4,7
<i>Informació personal</i>	43	15,2	18	5,1	75	18,1	16	6,6	15	4,6	22	7,8	67	10,5
<i>Medi ambient</i>	5	1,8	11	3,1	15	3,6	6	2,5	6	1,8	3	1,1	15	2,3
<i>Menjar i begudes</i>	23	8,2	11	3,1	25	6	7	2,9	10	3,1	17	6	28	4,4
<i>Salut i benestar</i>	16	5,7	11	3,1	20	4,8	5	2,1	32	9,9	17	6	14	2,2
<i>Veïnatge i entorn</i>	5	1,8	23	6,6	23	5,6	22	9,1	13	4,1	22	7,8	28	4,4
<i>Viatge i turisme</i>	29	10,3	33	9,4	30	7,3	47	19,4	48	14,8	30	10,6	70	10,9
<i>Altres</i>	3	1,1	6	1,7	8	1,9	4	1,6	2	0,6	3	1,1	9	1,4
<i>Textos amb més d'un tema</i>	22	7,8	23	6,6	23	5,6	17	7	23	7,1	22	7,8	60	9,4
Total	283	100	351	99,9	414	99,9	242	99,9	324	99,9	283	100,1	640	100

Per la seva banda, la categoria superior ‘Habitatge’ també destaca per la seva presència a *Fil per randa* i, en menor mesura, a *Parla.cat*, *Curs de català bàsic* i *Veus*. Són bàsicament descripcions i anuncis de vivendes, textos relacionats amb la compra i venda, o el lloguer d’un habitatge, i diàlegs entre una immobiliària i els seus clients.

A la taula 7, també observem que els textos pertanyents a categoria ‘Informació personal’ tenen una presència destacada a *Passos*, *Veus*, i *Parla.cat*, mentre que els de la categoria ‘Entreteniment i actualitat’ sobresurten a *Veus*, *Curs de català bàsic* i *Parla.cat*.

Dins ‘Informació personal’, hi ha presentacions de personatges, les seves famílies, descripcions físiques i de caràcter de personatges, textos amb problemes personals i consells per solucionar-los, diaris personals, i, en alguns materials, històries d’immigrants sobre la seva experiència a Catalunya. En canvi, dins la categoria ‘Entreteniment i actualitat’ hem agrupat textos relacionats amb personatges famosos, la televisió, la ràdio, propostes d’espectacles (cinema, teatre, música) o notícies sobre temes d’actualitat (esdeveniments culturals i esportius, crims).

Com il·lustra la taula 7 hi ha tres col·leccions (*Nou Nivell Bàsic i Elemental*, *Català Inicial*, *Bàsic i Elemental*, i *Passos*) que coincideixen a incloure un nombre significatiu de textos extensos que hem classificat dins ‘Informació cultural’, una categoria superior que recull textos relacionats amb l’anomenada cultura en majúscula (literatura, art, història), però també amb la cultura popular (tradicions, cançons, endevinalles, embarbussaments, dites

populars). En general, els textos d'aquesta categoria solen estar vinculats a la temàtica predominant de la unitat on són: informació personal, feina, viatges, habitatge, menjar, compres, negocis, temps lliure, etc.

Per la seva banda, la categoria 'Activitat quotidiana i temps lliure' ocupa un lloc destacat en gairebé tots els materials, especialment a *Parla.cat*, on trobem un número notable de textos amb personatges que queden per fer alguna activitat d'oci, o que fan i reben invitacions a celebracions.

Les categories 'Compres i consum', 'Veïnatge i entorn', i 'Menjar i begudes' no són en cap dels materials les més freqüents però tampoc són les que tenen menys aparicions, com veiem a la taula 7. 'Compres i consum' destaca únicament a *Passos, Fil per randa i Curs de Català bàsic*, amb converses sobre compres i anuncis comercials. 'Veïnatge i entorn' sobresurt a *Català Inicial, Bàsic i Elemental* de Teide i *Curs de català bàsic* del CNL de Barcelona, amb textos relacionats amb qüestions veïnals, incidents al barri, ordenances municipals, el telèfon d'atenció ciutadana, i també textos que contenen direccions per anar a un lloc determinat dins un barri o un poble. Per la seva banda, la categoria superior 'Menjar i begudes' té força aparicions a *Veus* i, en menor mesura, a *Passos*, amb presentacions de restaurants, diàlegs entre comensals i cambrers, entrevistes o reportatges amb cuiners, receptes, etc.

En canvi, els textos relacionats amb 'Medi ambient' i 'Educació' són, en general, els menys freqüents en totes les col·leccions, tal com observem a la taula 7. A 'Medi ambient' hi ha sobretot textos

relacionats amb el clima i la previsió meteorològica, mentre que els textos de la categoria ‘Educació’ són informacions sobre centres educatius, textos sobre l’aprenentatge el català, la feina dels mestres i professors, etc.

El textos de la categoria superior ‘Salut i benestar’ tampoc no són gaire habituals en la majoria de materials, a excepció de *Curs de català bàsic* i *Fil per randa*, on hi ha força converses i informacions relacionades amb malalties.

La categoria superior ‘Altres’ té una presència molt poc destacada en totes les col·leccions, representant sempre menys d’un 2% del total de textos extensos, com veiem a la taula 7. Aquesta categoria inclou textos amb contingut diferent al de les categories anteriors i, en alguna ocasió, textos amb una gran varietat de temes diferents.

Finalment, la categoria superior ‘Textos amb més d’un tema’ representa entre un 5% i un 10% del total de textos comptabilitzats en cada col·lecció. Aquesta 15a categoria superior recull textos on més d’una de les temàtiques anteriors mencionades és predominant (vegeu l’apartat.6.3.2.3).

7.2.3 Classificació dels textos per col·leccions

A continuació comentem breument els resultats de la recollida de textos extensos i la seva classificació en categories superiors segons el seu contingut predominant en cada col·lecció del corpus per separat.

7.2.3.1 Veus

Segons les dades presentades a la taula 7, els textos extensos dels tres volums d'aquesta col·lecció de PAMSA presten una major atenció a temes relacionats amb 'Informació personal', 'Entreteniment i actualitat', 'Viatges i turisme' i 'Habitatge'.

Com podem veure a les graelles que figuren a l'annex III, dins 'Informació personal' trobem sobretot presentacions de personatges o les seves famílies, descripcions físiques o de caràcter de personatges, com també explicacions en forma de diari personal sobre fets importants en la vida d'algú, a més d'històries d'immigrants, on es relata l'experiència als territoris de parla catalana de persones vingudes de fora.

'Entreteniment i actualitat' té gairebé el mateix nombre de textos extensos que 'Informació personal' (41 i 43 textos, respectivament). Inclou textos sobre famosos catalans (Pau Gasol, Els Pets) i estrangers (Marilyn Monroe, la princesa Diana, Michael Jackson), notícies que en general apareixerien en les seccions de successos (robatoris, baralles, crims, atemptats) o d'esports d'un mitjà de comunicació de masses, a més d'històries de llegendes urbanes o crims.

Pel que fa a 'Viatges i turisme', hi ha sobretot informació turística i comentaris d'experiències viatgeres o plans de viatges relacionats amb destinacions tant dels Països Catalans (la Selva, Tarragona, València, Formentera, etc.) com sobretot de l'estranger (la Índia, Costa Rica, Nova York, la Patagònia, el Carib, Burkina Faso, etc.), com expliquem a les graelles de l'annex III.

Per la seva banda, la categoria superior ‘Habitatge’ inclou descripcions de vivendes i textos relacionats amb el lloguer, la compra o la reforma d’un habitatge.

‘Educació’ és l’única categoria superior que no té cap text extens comptabilitzat en aquesta col·lecció. Tanmateix, s’ha d’assenyalar que 4 dels 22 textos classificats dins la categoria ‘Textos amb més d’un tema’ contenen informació relacionada amb l’educació i, en concret, amb l’aprenentatge del català (Mas i Vilagrassa, 2007, p. 90).

7.2.3.2 Nou Nivell Bàsic i Elemental

Els tres volums de *Nou Nivell Bàsic* es diferencien dels tres de *Nou Nivell Elemental* per tenir uns mateixos personatges que apareixen al llarg de totes les unitats. Els personatges dels llibres del primer nivell són treballadors (majoritàriament d’origen estranger) i una clienta catalana d’un supermercat situat en la localitat imaginària de Vilaniu. El contingut d’aquesta col·lecció de Castellnou Edicions fa una gran èmfasi amb qüestions relacionades amb el mercat, essent ‘Feina’ la segona categoria superior amb un major nombre de textos extensos.

Com veiem a la taula 7, la categoria superior ‘Informació cultural’ és la que té un major nombre de textos. Gairebé la meitat dels textos d’aquesta categoria (37 de 76) són fragments literaris o informacions d’escriptors catalans. L’altra meitat està dedicada a l’anomenada cultura popular: conjunts de refranys, endevinalles, embarbussaments, etc. Als tres volums de *Nou Nivell Bàsic* els

textos d'aquesta categoria acostumen a aparèixer al final de la unitat, mentre que a *Nou Nivell Elemental* sovint són al principi de les unitats en forma de frases fetes que serveixen per introduir el tema principal de la unitat. A més, a l'annex de fonètica del segon i el tercer volum de *Nou Nivell Elemental* hi ha diversos textos literaris catalans dins exercicis per practicar la pronunciació.

La tercera categoria superior amb un major nombre de textos és 'Viatges i turisme' que agrupa informacions turístiques i experiències viatgeres per Catalunya (Manresa, Girona o el Pallars Jussà) i també algunes per l'estranger (Portugal, Londres o l'Argentina).

Finalment, cal destacar la presència freqüent de textos relacionats amb 'Entreteniment i actualitat'. No només el 8'6% del total de textos comptabilitzats tenen aquest tema com a principal, sinó que gairebé la meitat dels textos classificats dins la categoria 'Textos amb més d'un tema' (9 de 23) estan relacionats amb 'Entreteniment i actualitat', com podem observar a les graelles presentades a l'annex III. La categoria 'Educació, en canvi, és de nou la que té un menor número de textos en aquesta col·lecció.

7.2.3.3 Passos

Com a *Nou Nivell Bàsic*, les autores dels dos llibres de *Passos* d'Octaedro presenten uns mateixos protagonistes que apareixen al llarg de les unitats. És un grup d'estudiants de català no catalanoparlants i la seva professora. A més, al primer volum, les

unitats també se situen en una mateixa localitat inventada, anomenada en aquest cas Viladepau.

Com observem a la taula 7, ‘Informació personal’ és la categoria amb un major nombre de textos extensos. Són informacions relacionades amb els personatges protagonistes de la col·lecció: presentacions, descripcions físiques i de caràcter, sobre les seves famílies, explicacions de moments importants de la seva vida i, en molts casos, històries d’immigrants.

La segona categoria més freqüent és ‘Informació cultural’ que inclou sobretot textos literaris i informacions sobre tradicions catalanes, que en general estan relacionades amb els temes principals de les unitats: habitatge, feina, alimentació, activitat quotidiana i temps lliure, viatges, salut, etc.

Per darrere d’aquestes dues categories superiors, com indica la taula 7, en aquesta col·lecció també destaquen ‘Compres i consum’, ‘Viatges i turisme’ i ‘Activitat quotidiana i temps lliure’. En canvi, la categoria ‘Medi ambient’ és la que té un menor nombre de textos extensos, juntament amb la categoria superior ‘Altres’.

7.2.3.4 Català Inicial, Bàsic i Elemental

Aquesta col·lecció de Teide és la que té un menor nombre de textos extensos de tots els materials del corpus. La categoria superior més freqüent és ‘Viatges i turisme’, com veiem a la taula 7. Els textos d’aquesta categoria, a diferència per exemple dels de la col·lecció *Veus*, que inclouen informació relacionada especialment amb destinacions a l’estranger, es centren sobretot en experiències de

viatges i informacions turístiques de llocs catalans, tot i que també n'hi ha algunes relacionades amb viatges fora dels territoris catalans (10 dels 47 textos d'aquesta categoria).

La segona categoria superior més freqüent és 'Informació cultural' on la majoria dels textos (25 de 40) són endevinalles, acudits, embarbussaments i refranys populars. A continuació, hi ha la categoria 'Feina' que inclou descripcions del treball de diferents oficis, entrevistes, enquestes i anuncis laborals, o currículums, entre d'altres, com figura en les graelles d'aquesta col·lecció a l'annex III.

En canvi, les categories superiors 'Salut i benestar' i 'Altres' són les que tenen una menor presència als llibres de text, amb només 5 i 4 textos extensos respectivament.

7.2.3.5 Fil per randa

Aquesta col·lecció de dos volums de l'editorial Barcanova és la més recent de totes les que configuren el corpus d'estudi. Va ser publicada el 2013. Seguint una tendència general de la resta de col·leccions del corpus, les categories superiors 'Viatges i turisme' i 'Feina' són les que tenen una major nombre de textos extensos: un total de 48 en cada cas, com veiem a la taula 7. Dins 'Viatges i turisme' agrupem textos relacionats amb viatges o informacions turístiques. En canvi, dins 'Feina' hi ha bàsicament textos sobre condicions laborals, entrevistes de treball i altres diàlegs relacionats amb el món laboral.

La tercera categoria superior més freqüent en aquesta col·lecció és 'Habitatge' que inclou un total de 39 textos extensos amb

descripcions d'habitatge, diàlegs entre un client i una immobiliària, o informacions relacionades amb la compra i la reforma d'un pis, la hipoteca, etc.

Per contra, com recull la taula 7, les categories amb menys aparicions d'aquest material són 'Medi Ambient' i 'Altres'.

7.2.3.6 Curs de català bàsic

Els tres llibres d'aquesta col·lecció de nivell bàsic, que s'empren únicament a les aules del CNL de Barcelona, fan un èmfasi especial en temes relacionats amb 'Viatges i turisme', 'Entreteniment i actualitat' i 'Feina'. Dins la primera categoria superior hi ha consells per a viatges, explicacions i informacions turístiques relacionades amb destinacions a l'estranger com sobretot per dins els territoris catalans (Barcelona, la Costa Brava, Aiguestortes, l'Alguer, etc.). En canvi, dins 'Entreteniment i actualitat' recollim textos relacionats amb propostes lúdiques (cinema i teatre, festivals o concerts de música, exposicions), esports, famosos, etc. A 'Feina', hi ha entrevistes i anuncis laborals, currículums i cartes de presentació per a una feina, explicacions del treball d'algú, diàlegs sobre el món laboral, etc.

Per darrere d'aquestes tres categories, als llibres publicats pel CNL de Barcelona també destaquen pel seu nombre d'aparicions els textos inclosos dins 'Habitatge' i, en menor mesura, dins 'Compres i consum', 'Informació personal' i 'Veïnatge i entorn', com podem observar a la taula 7.

‘Medi Ambient’ i ‘Altres’ són de nou en aquesta col·lecció les categories amb un menor nombre de textos extensos, només tres en cada cas.

7.2.3.7 Parla.cat

Parla.cat es diferencia de la resta de materials del corpus per no tenir la forma d’un llibre de text en paper sinó ser un plataforma digital en línia. Es tracta d’una iniciativa de la DGPL de la Generalitat de Catalunya, que va subcontractar a dues grans empreses per desenvolupar el projecte: Informàtica El Corte Inglés i Capgemini Espanya. També és la col·lecció amb un major nombre de textos extensos comptabilitzats: un total de 640 en els 6 mòduls dels nivells Bàsic i Elemental que formen part del corpus d’estudi.

Malgrat la diferència de format i el gran nombre de textos extensos, el contingut d’aquest material és molt similar al de la resta de col·leccions en paper del corpus. Les categories superiors de contingut més freqüents també són ‘Activitat quotidiana i temps lliure’, ‘Entreteniment i actualitat’, ‘Viatges i turisme’, ‘Informació personal’ i ‘Feina’, cadascuna de les quals representa més d’un 10% del total de textos extensos comptabilitzats. Si no tenim en compte la categoria superior ‘Textos amb més d’un tema’, la sisena temàtica més habitual en els textos comptabilitzats és ‘Habitatge’, que representa el 9,1% del total de textos comptabilitzats. D’una forma similar a d’altres col·leccions del corpus (*Veus i Nou Nivell Bàsic i Elemental*), la categoria ‘Educació’ és la que té un menor nombre de textos extensos, com recollim a la taula 7.

Com succeeix a *Nou Nivell Bàsic* i *Passos*, també hi ha uns mateixos personatges protagonistes al llarg del material. En el cas de *Parla.cat*, però, cada unitat sol tenir uns personatges protagonistes diferents.

Parla.cat també es diferencia de la resta de col·leccions perquè més de la meitat dels textos extensos comptabilitzats es presenta a través d'audicions, ja sigui soles (17 textos) o acompanyades pel text escrit (310 textos) o per vídeos i animacions (32 textos). A la resta d'ítems del corpus, en canvi, la presència de textos en format auditiu és inferior. A *Veus* trobem que gairebé la meitat de textos recollits a la taula 7 i a les graelles de l'annex III són audicions (132 de 283), però a les altres col·leccions el percentatge de textos extensos presentats en format auditiu representa sempre menys d'un terç del total de textos comptabilitzats.

Finalment, pel que fa als vídeos i animacions que únicament apareixen en aquesta col·lecció, cal destacar que tenen una proposta estètica i metodològica similar a escenes dels programes televisius per aprendre llengües de la dècada dels vuitanta, com el *Digui, digui* o el *Follow me*. En general, els vídeos de *Parla.cat* són curts (entre un i dos minuts), amb un o dos plans fixos, on hi apareixen els personatges protagonistes de la unitat, repetint en diàleg unes estructures molt similars a les que trobem a les pantalles anteriors o posteriors al vídeo.

7.2.4 Recapitulació

En conjunt, els diferents materials didàctics fan èmfasi en unes mateixes temàtiques. El contingut relacionat amb la feina, els viatges i l'habitatge té una gran importància al corpus objecte d'anàlisi. La categoria superior 'Viatges i turisme' representa en 5 de les 7 col·leccions més del 10% del total de textos comptabilitzats, i a *Nou Nivell Bàsic i Elemental* i *Passos* representa el 9,4% i el 7,3%, respectivament.

D'una forma similar, la categoria superior 'Feina' representa entre el 7,5% i el 14,8% del total de textos comptabilitzats en 6 de les 7 col·leccions del corpus. Els textos d'aquesta temàtica només tenen una menor freqüència a *Passos*, on representen el 4,8% del total de textos extensos comptabilitzats per a l'anàlisi quantitativa.

Segons els resultats de l'anàlisi quantitativa, el món de l'habitatge també és un contingut freqüent en la majoria de col·leccions. Representa entre un 8,5% i un 12% del total de textos extensos comptabilitzats a *Veus*, *Fil per randa*, *Curs de català bàsic i Parla.cat*. A dues col·leccions més (*Passos* i *Nou Nivell Bàsic i Elemental*) representa al voltant del 6% del total de textos extensos comptabilitzats, mentre que a *Català Inicial, Bàsic i Elemental* el nombre de textos classificats dins aquesta categoria és sensiblement inferior (el 3,7% del total de textos comptabilitzats), tot i que cal assenyalar que en aquesta darrera col·lecció hi ha sis categories superiors que encara tenen una presència inferior.

En resum, a través de l'anàlisi quantitativa del contingut, hem pogut respondre a la primera pregunta de recerca del segon objectiu de la

tesi en constatar la rellevància de la feina, els viatges i l'habitatge al contingut del corpus. A continuació fem una anàlisi qualitativa del tractament que fan els materials d'aquests tres temes a través d'un enfocament multimodal crític, amb l'objectiu de respondre les altres dues preguntes de recerca del segon objectiu d'aquest treball.

7.3 Anàlisi qualitativa del contingut

L'anàlisi qualitativa se cenyeix a la interpretació del contingut relacionat amb els móns de la feina, els viatges i l'habitatge. Es tracta de tres esferes de la vida que descriuen clarament la realitat socioeconòmica que s'hi presenta i, a més, permeten relacionar el contingut del corpus amb característiques, pràctiques i valors del neoliberalisme.

L'objectiu general de l'anàlisi qualitativa és identificar quin tipus de realitat social i econòmica es presenta als llibres de text objecte d'estudi i, a la vegada, relacionar-la amb fenòmens socials, polítics i econòmics més amplis de la societat catalana (i global) en uns temps de capitalisme avançat, que anomenem neoliberalisme. Primer recollim els principals gèneres textuais, activitats i contingut gràfic que apareix en el contingut relacionat amb feina, viatges i habitatge, i descrivim quin és el retrat comú als materials, a partir de les qüestions que s'hi tracten i els enfocaments que s'hi donen. Després, identifiquem característiques, pràctiques i valors del neoliberalisme al contingut relacionat amb aquestes tres esferes de

la vida, i examinem la presentació que en fa cada col·lecció a partir d'exemples concrets que comentem, vinculant-los a fenòmens socials, econòmics i polítics més amplis.

7.3.1 Feina

En el marc de l'orientació pràctica i propera a la vida quotidiana que proposa l'enfocament comunicatiu d'ensenyament de llengües, la feina s'ha convertit en un dels temes centrals dels materials didàctics de llengües estrangeres. De fet, com hem explicat a l'apartat 3.3.2, els primers treballs del Consell d'Europa per desenvolupar el mètode comunicatiu en l'ensenyament d'idiomes a la dècada dels setanta tenien, entre els seus objectius principals, ajudar els nous treballadors estrangers a incorporar-se al món laboral dels països europeus d'acollida. En aquest sentit, Savignon (1991) explica que aquesta institució va impulsar una nova manera d'ensenyar i aprendre llengües a Europa davant de “the language needs of a rapidly increasing group of immigrants and guest workers” (p. 263).

Quatre dècades després, els materials didàctics del nostre corpus continuen donant una gran importància al contingut relacionat amb el món laboral. En conjunt, aquest tipus de contingut apareix sobretot a través d'aquests gèneres textuais:

- currículums de feina
- entrevistes de treball
- anuncis de feina
- cartes i fulls de reclamacions
- enquestes sobre condicions laborals

- articles periodístics
- consells d'experts per iniciar un negoci, per preparar i realitzar una entrevista laboral
- diàlegs entre companys de feina, amics o coneguts

Seguint l'enfocament comunicatiu per tasques, les activitats que proposen els materials tenen una funció eminentment instrumental.

Entre d'altres, hi apareixen aquestes:

- preparar i fer simulacres d'entrevistes de feina
- elaborar i presentar iniciatives empresarials davant l'alumnat
- redactar un projecte de negoci
- llegir, comentar o respondre anuncis de feina
- preparar anuncis de feina per a una empresa de treball temporal
- organitzar el lliurament de comandes d'una empresa

Pel que fa al contingut gràfic relacionat amb la feina, destaca sobretot el protagonisme de fotografies i dibuixos de personatges que es poden identificar amb certes situacions laborals o determinats oficis i, especialment, la freqüència d'homes i dones de negocis.

En conjunt, s'hi presenta una realitat socioeconòmica protípica de classes acomodades. Els protagonistes dels textos (escrits i orals) i les imatges del contingut relacionat amb la feina solen ser persones joves (catalans o de països occidentals) que, en general, fan feines característiques de classes mitjanes o altes. Trobem una mostra representativa d'aquest perfil de personatges de classes socials acomodades que apareix en totes les col·leccions a l'exemple 1, un text extret de *Parla.cat* sobre una professional que viatja per feina:

1. “Sílvia Cervelló, advocada [:] Treballo com assessora d’un grup d’hotels. Viatjar forma part de la meva feina: agafo l’avió almenys dos cops a la setmana, de vegades tres. El millor de la meva feina és que no és gens avorrida, perquè cada situació és diferent, és nova per a mi. El més dur és passar tants dies lluny de casa, perquè trobo a falta la família i els amics”

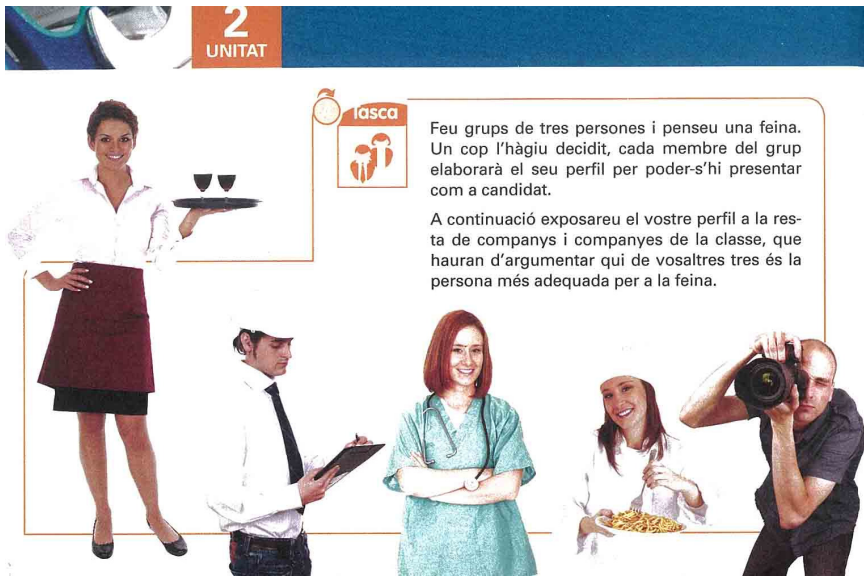
(DGPL, 2008, Elemental 1, unitat 3, 2.17; el subratllat és de l’original)

Al mateix temps, en diferents col·leccions hi ha personatges joves amb títols universitaris i estils de vida típics de classe mitjana que treballen en feines poc remunerades i per les quals no es necessita gaire qualificació acadèmica. Enlloc, però, no s’hi comenten les raons per les quals es produeix aquesta situació laboral i els protagonistes tampoc no es mostren especialment preocupats per aquesta circumstància. Els individus sense treball són una raresa als materials del corpus i, quan hi apareixen, no s’hi mencionen els motius pels quals no treballen. Les feines i formes de vida característiques de classes treballadores solen aparèixer amb personatges immigrants d’origen no occidental, tot i que *Passos* (i, en menor mesura, els llibres del Consorci de Barcelona) adopta un tractament diferent d’aquesta qüestió, com expliquem a l’apartat 7.3.1.3.

En conjunt, la feina (com, de fet, tota la realitat socioeconòmica que apareix als llibres) està altament idealitzada: Els personatges acostumen a mostrar satisfacció pel seu treball o estan engrescats davant la possibilitat de trobar-ne un de nou. A més, no hi solen aparèixer conflictes ni problemes laborals. El contingut visual reforça aquesta idealització del món laboral, amb múltiples fotografies i dibuixos de personatges somrients mentre treballen,

com veiem per exemple a la captura d'imatge 2, de la col·lecció *Nou Nivell Bàsic i Elemental* de Castellnou edicions:

Captura d'imatge 2. *Tasca. Feu grups de tres persones i penseu en una feina.* (Anguera et al., 2010a, p. 32)



2
UNITAT

tasca

Feu grups de tres persones i penseu una feina. Un cop l'hàgiu decidit, cada membre del grup elaborarà el seu perfil per poder-s'hi presentar com a candidat.

A continuació exposareu el vostre perfil a la resta de companys i companyes de la classe, que hauran d'argumentar qui de vosaltres tres és la persona més adequada per a la feina.

A continuació, analitzem amb més detall el tractament del món laboral de cada col·lecció del corpus. Seguint Gray (2010b), hi identifiquem característiques, valors i pràctiques de l'organització del treball en temps de neoliberalisme, i en comentem quina presentació en fa cada material.

7.3.1.1 Veus

Amb un contingut molt orientat a l'entreteniment, els famosos i els viatges, semblant al de magazines d'oci i actualitat, aquesta

col·lecció de PAMSA és la que juntament amb *Passos* dedica un menor espai al món laboral de tots els materials didàctics analitzats.

Diversos personatges mostren la flexibilitat i adaptabilitat al mercat laboral que el nou orde econòmic requereix, treballant d'una cosa totalment diferent a la que han estudiat. D'una noia de Mèxic, per exemple, s'hi diu: “És periodista, però fa de secretària” (Mas i Vilagrassa, 2005, p. 25). D'una forma similar, una jove austríaca afirma: “Sóc actriu i faig de professora d'alemany” (Mas i Vilagrassa, 2005, p. 25). No poder treballar del que s'ha estudiat, lluny de veure's com a una anomalia del món laboral, s'hi presenta com a un fenomen natural.

Al text de l'exemple 2 sobre la feina d'un periodista, hi trobem també la menció de diverses característiques del món laboral en temps neoliberals:

2. “Sóc periodista i he treballat a diversos diaris i revistes. Cada un tenia avantatges que l'altre no tenia. Però a tots havia de fer un horari molt estricte i força absurd. Al final, m'he decidit! M'he fet autònom. Treballo des de casa i envio els articles per internet. És fantàstic!”

(Mas i Vilagrassa, 2008, p. 125)

El cas d'aquest periodista de l'exemple 2 seria un clar exponent de la pràctica neoliberal de *zero drag* [impediment zero] (Bauman, 2007), en el sentit que hi apareix una aposta pel canvi i el risc al món laboral i una apologia de la flexibilitat laboral en considerar ‘absurd’ l'horari fix que tenia en les feines anteriors. També és un exemple dels valors neoliberals de llibertat personal i esperit emprenedor, ja que el protagonista decideix fer-se autònom. El to

entusiasta de tot el text i sobretot la darrera exclamació (“És fantàstic!”) mostren una celebració d’aquestes pràctiques i valors al món laboral.

Troblem una altra pràctica neoliberal del treball, la mobilitat, en el text de l’exemple 3, sobre una científica catalana:

3. “Vaig acabar la carrera fa anys i he treballat a molts laboratoris mèdics. Amb el meu equip hem guanyat molts premis d’investigació, però els recursos que tenim són insuficients i les subvencions són només projectes. M’han ofert una feina a Suïssa. Em sap molt de greu, però hauré d’abandonar el país. La ciència és la meva vida.”

(Mas i Vilagrassa, 2008, p. 125)

En aquest exemple 3, tot i aparèixer una certa recança per haver d’abandonar el país, la protagonista explica el seu canvi laboral com si fos una fet natural. No s’hi menciona, per exemple, per quines raons polítiques i econòmiques Catalunya no ofereix als científics locals la possibilitat de fer carrera al seu país i, en canvi, d’altres països com Suïssa (o els Estats Units i Gran Bretanya) sí que acullen científics d’arreu del planeta. En aquesta col·lecció i tampoc en cap de les publicades uns anys més tard no hi ha ni un sol exemple dels milers de joves catalans amb estudis superiors que, sobretot des del 2009, es veuen obligats a emigrar a l’estranger per fer treballs poc qualificats davant la impossibilitat de trobar feina al seu país (Cecot, 2011; Lladó, 2011; Álvarez i Breda, 2012; Freixa, 2014).

A diferència de la tendència general dels altres materials didàctics, *Veus* es singularitza per incloure diversos textos que no presenten les noves pràctiques laborals des d’una òptica positiva o com a fets

naturals. Fixem-nos, per exemple, en l'experiència laboral d'aquest jove:

4. “El meu avi va viure i treballar tota la vida en un mateix lloc. El meu pare i la meva mare han viscut i treballat tota la vida al mateix lloc. Jo fa cinc anys que treballo, i he treballat i he viscut a deu llocs diferents. Entre poc i massa, quin mareig!”

(Mas i Vilagrassa, 2008, p. 125)

Les paraules del protagonista de l'exemple 4 són, en certa manera, una crítica a la mobilitat i flexibilitat característiques del nou ordre econòmic, que també trobem en aquesta entrevista a un enginyer que fa de conserge:

5. “—Tenim aquí al senyor Prunés que és...

—Bé, sóc el conserge de l'empresa.

—Molt bé. El conserge de l'empresa. I què fa?

—Faig de tot. Jo sóc enginyer industrial i tinc un màster per la Universitat de Geòrgia. I, com que no trobava feina d'enginyer i estava a l'atur, vaig entrar a treballar en aquesta empresa perquè buscaven un conserge, però em van prometre unes condicions que no s'han complert. Per exemple, el meu horari és segons conveni, però treballo moltes hores perquè faig hores extra. No tinc un horari fix: puc començar a les vuit del matí i plegar a les deu del vespre, i a vegades no tinc temps per dinar. De vacances, de moment no n'hem parlat perquè, segons el director, tenim molta feina endarrerida i ja les farem més endavant. I el sou... Què vol que li digui del sou? Una misèria, segons conveni.

—I no es queixa?

—És clar que em queixo, però tinc un contracte laboral de tres mesos renovable, i tal com està el món laboral...

—Bé, doncs, ànims i que tingui sort.”

(Mas i Vilagrassa, 2007, p. 97)

Aquesta crítica de la feina de l'exemple 5 es podria associar amb un atac contra pràctiques de la nova organització laboral neoliberal, i en concret a la flexibilitat per treballar hores extres, no fer vacances o acceptar contractes temporals. La manera exagerada com aquest

treballador relata la seva situació laboral extrema pot provocar un cert efecte còmic entre els estudiants. Trobem aquesta mateixa comicitat en la continuació d'aquest text amb una entrevista a un altre treballador de la mateixa empresa, que té una situació laboral oposada a la del seu col·lega. És un *fill de papà* amb una preparació escassa i un xic beneit. Fa d'assessor del director únicament perquè el seu pare és el cap de l'empresa.

En conjunt, doncs, *Veus* inclou tant presentacions positives com negatives de les noves pràctiques i valors neoliberals al món laboral. A més, com passa en altres temàtiques d'aquesta col·lecció, el contingut relacionat amb la feina de vegades va acompanyat d'unes petites dosis d'humor, amb una voluntat manifesta de divertir els estudiants.

7.3.1.2 Nou Nivell Bàsic i Elemental

A diferència de *Veus*, aquesta col·lecció de Castellnou edicions dedica una part significativa del seu contingut al món laboral, amb nombrosos exemples on podem identificar característiques, pràctiques i valors del neoliberalisme.

Gairebé dues dècades després que el pedagog crític Michael W. Apple (1993) ja assenyalés que per als neoliberals el món s'havia convertit en un 'gran supermercat', els autors de *Nou Nivell Bàsic* van decidir situar tota l'acció de l'obra justament a l'entorn d'un supermercat, símbol paradigmàtic de la llibertat del consumidor i la hiperproducció que el neoliberalisme proposa. Els protagonistes són cinc treballadors de diferents procedències i una clienta catalana. El

supermercat és el nexa d'unió entre els diferents personatges. Des de bon principi veiem una actitud positiva dels personatges vers la feina a al supermercat, com també una relació molt familiar entre empleats i caps. A la primera lliçó de *Bàsic 1*, hi ha presentacions d'alguns dels empleats: “Bona tarda! Em dic James i sóc el nou caixer del supermercat” (Guerrero et al., 2010a, p. 8). A la lliçó següent, els empleats es troben amb els directius del supermercat, en una atmosfera molt distesa i alegre, amb la majoria de personatges somrient, com veiem en la captura d'imatge 3:

Captura d'imatge 3. *Presentar una altra persona* (Guerrero et al., 2010a, p. 20)

Presentar una altra persona

1 Escolta el diàleg i digues quines de les afirmacions de sota són vertaderes:

En Santiago explica als treballadors del supermercat que aquest matí els directius de la companyia els visitaran.

Vaja, tu els coneixes, Mamadou?

Bon dia! Us presento la senyora Comerma, directora comercial, i el senyor Rufat, gerent...

Em sembla que ja us conec gairebé tots. A vosaltres dos no, però. Com us dieu?

Encantat.

Molt bon dia a tothom.

Em dic Mamadou i ell és en James.

Igualment!

No, James, jo encara no els conec, però els altres sí que els coneixen.

verb *presentar*

Igual que a la col·lecció *Veus*, diversos dels personatges treballen d'una cosa diferent a la que han estudiat. Dos dels protagonistes són llicenciats que fan un treball poc remunerat per al qual es necessita escassa formació acadèmica. James diu: “trabajo de caixer, però

sóc publicista”; i Lucía: “sóc psicòloga, però ara treballo de reposadora” (Guerrero et al., 2010a, p. 58). Ningú, però, es mostra preocupat per aquesta situació. Apareixen als dibuixos amb un somriure gairebé sempitern a la boca i amb comentaris com aquest de James quan un amic li pregunta si encara fa de caixer al supermercat: “Sí, encara hi treballo, la veritat és que hi estic molt a gust” (Guerrero et al., 2010a, p. 81).

Com si fossin en una mena d’utopia capitalista, els empleats del supermercat somien a aconseguir algun dia una feina millor. Lucía, psicòloga mexicana que fa de reposadora, planeja convertir-se en una emprenedora, obrint un taller de joiera (Guerrero et al., 2010c, p. 34). Per la seva banda, Mamadou, transportista senegalès del supermercat, confia aconseguir una feina dins el món de les pàgines web, després d’haver fet un curs d’informàtica. Dins aquest món idealitzat, sembla que aconseguir una nova feina o obrir un negoci sigui la cosa més senzilla del món. Per exemple, quan el supervisor del supermercat s’assabenta que Mamadou vol canviar de feina, li diu: “Ah, molt bé! Segur que la trobaràs de seguida!” (Guerrero et al., 2010c, p. 70).

Formar-se constantment a un mateix i adaptar-se a les necessitats del mercat, és una de les pràctiques laborals més conegudes del neoliberalisme, anomenada en anglès *self-programmable labor* (Castells, 2000b). Aquesta pràctica està íntimament relacionada amb el concepte d’aprenentatge al llarg de la vida que promou en aquests darrers anys la Comissió Europea, a fi i efecte de preparar individus flexibles per a un mercat laboral canviant (vegeu l’apartat 3.5.3). Mamadou i els seus col·legues del supermercat serien un

exponent paradigmàtic d'aquesta pràctica: estan contents amb la feina, però a la vegada es formen per canviar de treball. *Nou Nivell Bàsic i Elemental* celebra i encoratja l'actitud d'aquests personatges, com veiem pel suport generalitzat dels companys als personatges que decideixen arriscar-se, deixar la feina i cercar-ne una de nova.

En tractar el món laboral, l'enaltiment de pràctiques neoliberals a la feina és una constant en tota la col·lecció. Com hem comentat a l'apartat 6.3.3.5, el text *Com trobar la feina de la teva vida* (Guerrero et al., 2010c, p. 70) promou l'individualisme, la flexibilitat o el risc. Trobem també diferents exemples de pràctiques neoliberals a *Nou Nivell Elemental* en un conjunt de cinc converses telefòniques extenses protagonitzades per persones que s'interessen per trobar feina (Anguera et al., 2010a, p. 25), com podem veure en el fragment d'un d'aquests cinc diàlegs:

6. —EBS. Bon dia. Li parla la Pilar. En què el puc atendre?
—Truco per l'anunci de feina que va sortir ahir en el diari.
—Em pot dir la referència?
—Sí, és la referència 75.823.
—Molt bé. I quina informació vol?
—És necessari que visqui a la mateix població? Jo visc a 20 km de distància, però puc desplaçar-me.
—Pensi que les classes les haurà de fer a partir de les vuit del vespre, quan la gent ja ha sortit de la feina.
—Això no és cap problema.
—Doncs, si té cotxe i no té cap problema per desplaçar-se, la distància no és cap impediment.
—Té experiència?
—Sí, vaig estar fent classes a la Societat Recreativa de Munt durant cinc anys; després, els darrers dos anys, he estat a l'Ateneu de Vilamajor.”

(Anguera et al., 2010a, p. 25)

L'exemple 6 és un clar exponent de la pràctica anomenada en anglès *zero drag* [impediment zero] (Bauman, 2007), ja que la persona que cerca feina no té cap inconvenient a desplaçar-se i treballar fins tard al vespre. Tornem a identificar aquesta mateixa pràctica en un altre d'aquests cinc diàlegs:

7. “—Bona tarda. L'atén la Pilar. En què el puc ajudar?
—Bona tarda. Truco per l'anunci que va sortir ahir en el diari, el número 13.456.
—Molt bé. Reuneix totes les condicions?
—Sí. Sóc major de 25 anys i tinc tots els carnets de conduir, fins i tot el de conducció de mercaderies perilloses. A més, durant aquests dos últims anys no m'han posat cap multa, i encara tinc tots els punts.
—I pel que fa als idiomes?
—La meva mare és anglesa, de manera que des de petit parlo català, castellà i anglès. A més, a l'escola vaig estudiar alemany i sempre treia molt bones notes.
—Aquest és un punt important. Recordi que l'entrevista l'haurà de fer en anglès.
—Sí, sí, ho tinc present. I... hauria d'estar molt de temps fora de casa?
—Que hi té cap inconvenient?
—No, cap ni un, només era per saber-ho.
—Pensi que cada setmana hi ha un enviament a París i un altre a Berlín. Vostè haurà de fer-ne un dels dos. Com que hi ha un temps limitat de conducció, haurà de passar una o dues nits fora de casa cada setmana. Però sempre hi van dos conductors.
—D'acord. Així ja em trucaran per a l'entrevista, oi?”

(Anguera et al., 2010a, p. 25)

El protagonista de l'exemple 7 tampoc no té cap inconvenient a passar llargues temporades lluny de casa. Igual que l'aspirant a una feina de l'exemple 6, aquest interlocutor mostra la flexibilitat i la mobilitat que el nou ordre econòmic reclama. També és interessant assenyalar que a l'exemple 7 es requereix un alt coneixement

d'idiomes estrangers per fer una feina de transportista. Aquest fet podria relacionar-se amb un altre fenomen característic del món laboral en temps neoliberals: davant la gran quantitat de persones que no tenen feina, les empreses poden ara exigir als candidats una major formació, fins i tot per a treballs normalment poc remunerats per als quals en principi es necessitaria poca qualificació acadèmica.

En aquesta col·lecció, també hi ha dos textos extrets del web *www.feinespertreballar.cat* on hi podem identificar alguna de les característiques del món laboral en temps de neoliberalisme. El primer text és un seguit de consells relacionats amb la feina. De demanar un augment de sou, per exemple, s'hi diu:

8. “Ho pots fer sempre que en la teva feina hagi anat més enllà d'allò que s'esperava de tu. Perquè l'empresa tingui aquest gest, el treballador ha d'aportar algun valor afegit, com haver contribuït a augmentar els beneficis, rebaixar les despeses o reduir les errades”

(Guerrero et al., 2010c, p. 74)

L'exemple 8 és representatiu de la creixent importància en temps neoliberals d'uns nous 'experts' i els seus consells per triomfar en un mercat laboral altament competitiu, canviant i insegur (Fogde, 2007). Els estats han traslladat la responsabilitat de trobar feina als individus, que ara s'han de configurar a ells mateixos per no perdre la feina o buscar-ne una de nova. En aquesta nova configuració d'un subjecte apte per treballar, hi juguen un paper clau els experts i els seus consells d'acord amb la lògica neoliberal (Fogde, 2007). En el cas concret del consell de l'exemple 8, hi identifiquem l'aparició de 'valor afegit', un terme sorgit del món econòmic que amb el

neoliberalisme s'empra en àmplies esferes de la societat, a més de dos dels principals valors que el nou ordre del treball requereix: l'individualisme i la implicació personal en la feina.

El segon text del web *www.feinespertreballar.cat* parla d'una nova professió: l'assistent de compres (p. 76). La feina consisteix a encarregar-se "d'anar de compres en lloc del client, de renovar completament el seu fons d'armari i de donar-li consells ben útils sobre com ha de cuidar-se per estar bé sense invertir-hi gaire temps". L'assistent de compres també pot organitzar el temps lliure del client, organitzar-li festes, ajudar-lo a decorar la casa i "proporcionar-li eines per estar bé per dins i per fora". Malgrat que la gent rica sempre ha comptat amb diversos tipus d'ajudants (criats, majordoms, secretaris), aquesta 'nova' feina en temps neoliberals es particularitza per requerir "una àmplia formació en el món de la moda" i estar imbuïda per una mena d'encant que la sembla fer desitjable per als lectors; l'última frase del text és: "Potser és la professió que estaves esperant". En el fons, però, es tracta d'un treball de subordinat per a una persona rica, embolcallat amb un nom modern i una descripció atractiva. Aquest text es podria relacionar amb una idealització de l'actual sistema econòmic, que aparentment dóna la possibilitat d'enriquir-se a aquelles persones formades i amb un esperit emprenedor.

Aquests dos darrers textos van acompanyats d'una fotografia estreta també del mateix web on apareixen tres executius, joves i guapos, somrients davant d'un ordinador. De fet, en diverses unitats d'aquesta col·lecció hi trobem imatges similars, amb alegres homes i dones de negocis amb corbata i vestits, la qual cosa reforça una

idealització dels valors i de les pràctiques de l'actual ordre econòmic.

Finalment, també és interessant constatar el protagonisme gràfic que tenen els diners en aquesta col·lecció, que és la que fa un major èmfasi en contingut relacionat amb el mercat. En ocasions, aquestes imatges serveixen per explicar el text escrit, com la fotografia amb cinc monedes d'un cèntim d'euro que acompanya l'expressió "fer cinc cèntims" (Anguera et al., 2010b, p. 80) o la d'una bossa farcida de bitllets de 100€ al costat d'aquesta frase: "En cas que trobis una bossa plena de diners pel carrer, tens l'obligació de dur-la la policia" (Anguera et al., 2010c, p. 73). Majoritàriament, però, les imatges amb diners tenen una funció purament decorativa, com la fotografia d'un moneder envoltat de monedes estrangeres (Guerrero et al., 2010c, p. 28), la de 10 bitllets de 100€ (Guerrero et al., 2010c, p. 79), la d'una guardiola amb la imatge estampada d'un bitllet de 100€ (Anguera et al., 2010a, p. 51) i la d'una altra guardiola damunt monedes i bitllets de 20 i 50€ (Anguera et al., 2010b, p. 59). En aquest sentit, cal dir que, de tots els materials del corpus, aquesta col·lecció és la que inclou un major nombre de referències gràfiques als diners.

7.3.1.3 Passos

Com a *Nou Nivell Bàsic*, els dos llibres de *Passos* també tenen un grup de personatges protagonistes que apareixen al llarg de les diferents unitats. Són estudiants de català immigrants i les seves dues professores catalanes. Segons s'assegura a la guia didàctica del

primer llibre (Roig, Padrós i Daranas, 2011, p. 6), els percentatges de personatges masculins i femenins, i de països representats, es basa en dades sobre el tant per cent d'homes i dones a les aules de català per a adults, i sobre el tant per cent d'immigració per països a Catalunya.

El tractament del món laboral de *Passos* és diferent al de les altres col·leccions per diferents motius. En primer lloc, perquè hi apareixen molts més personatges de classe treballadora que els altres materials. A més, aquest estatus socioeconòmic no s'atribueix exclusivament a personatges immigrants estrangers com en la majoria dels altres materials, sinó que també hi apareixen personatges d'origen català de classe treballadora. Hi ha personatges catalans que fan feines de cambrer, perruquera, mecànic, pintor, conserge, dona de fer feines, dependent o ajudant de cuina.

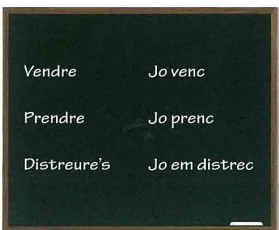
Montse del Taradell, per exemple, en un text sobre la seva vida quotidiana diu que és perruquera (Roig, Padrós i Camps, 2011, p. 42). En un diàleg posterior, un home català explica a un amic les feines dels membres de la seva família (pp. 48 i 50): la dona té cura d'una senyora major, el fill gran fa de mecànic, el mitjà estudia i treballa en un bar, i la filla petita no té feina. De fet, a diferència d'altres col·leccions, a *Passos* no és estrany sentir veus d'individus desocupats: “Jo ara no tinc feina, estic a l'atur. Busco feina en una oficina, en una immobiliària, en una fàbrica o en una botiga” (Roig, Padrós i Camps, 2011, p. 51). D'una forma similar, els personatges immigrants també solen fer feines poc retribuïdes que no exigeixen

gaire formació acadèmica: manobre, electricista, cambrer, cuiner, ajudant de cuina, camioner, dependenta, assistent a la llar.

En segon lloc, *Passos* és l'única col·lecció que dona protagonisme a un discapacitat en el contingut relacionat amb el món laboral. És la història de Rosa, una dona afectada pel nanisme, que ven números de l'ONCE al carrer:

Captura d'imatge 4. *La Rosa ven cupons* (Roig, Padrós i Camps, 2011, p. 100)

Activitat 2 La Rosa ven cupons



► Llegiu l'entrevista a la Rosa i penseu a quina pregunta correspon cada foto.

1. Quina feina fas, Rosa?
Venc números de l'ONCE.
2. Quin horari fas?
Treballo cada dia de 9 del matí a 12 del migdia i una hora a la tarda per anar a les botigues a repartir números. També vaig cada dia al banc a ingressar els diners.
3. Fas alguna pausa al matí per esmorzar o prendre alguna cosa?
No faig cap pausa, però porto alguna cosa de casa per esmorzar i molts dies prenc algun cafè amb llet que em porten del bar. Els amos del bar o alguns clients em conviden.
4. Quins dies fas festa?
Faig festa els dilluns i els dimarts.
5. Quins dies vens més?
El dia que veng més és el diumenge, que és el dia del mercat setmanal.
6. Hi ha algun número especial, que la gent et demana molt?
Algunes persones tenen números preferits i els demanen. Són dates de naixement dels fills, somnis...
7. Els teus clients treuen molts premis grossos?
El més gros, una vegada, set milions de les antigues pessetes. Normalment són premis més petits. Em fa molta il·lusió repartir premis.
8. Com vens a treballar? A peu o en cotxe?
Vinc a treballar amb el meu cotxe.
9. Tens un lloc reservat per aparcar?
Sí, tinc un lloc reservat aquí al costat de la meua parada. Quan fa mal temps, em quedo a dintre del cotxe i atenc els clients allà.
10. Et trobes còmoda en aquest lloc?
És un bon lloc perquè tinc molt contacte amb la gent. Però tota l'estona sec aquí, sense moure'm, i a l'estiu tinc molta calor i a l'hivern molt fred. De vegades em fan mal els ossos.
11. T'agrada la teva feina? T'agrada relacionar-te amb els clients?
M'agrada molt la meua feina, sobretot estar en contacte amb la gent, especialment amb els nens. De vegades no estic d'humor, però quan arribo i parlo amb tothom em distrec, ric i em passa el mal humor. Crec que la gent m'estima molt.

p. 248

Com veiem en la captura d'imatge 4, Rosa en general sembla contenta amb el seu treball: “M’agrada molt la meva feina, sobretot estar en contacte amb la gent”. Ara bé, també en comenta alguns aspectes negatius: “tota l’estona sec aquí, sense moure’m, a l’estiu tinc molta calor i a l’hivern molt fred. De vegades tinc mal d’ossos”.

El contingut relacionat amb la feina a *Passos* és significativament inferior que en les altres col·leccions. En ocasions, també hi trobem exemples d’una situació prototípica del món laboral en temps neoliberals: la impossibilitat de treballar d’allò que s’ha estudiat. Com ja hem assenyalat a *Veus i Nou Nivell Bàsic i Elemental*, diferents personatges, malgrat tenir una llicenciatura, es veuen obligats a treballar en feines poc remunerades que requereixen escassa formació. Una dona argentina, per exemple, explica que al seu país treballava de psicòloga, però a Catalunya només troba feines de dependenta (Roig, Padrós i Camps, 2011, p. 94). Semblantment, un estudiant de català filipí diu: “Jo faig de camioner, però sóc músic” (Roig, Padrós i Camps, 2011, p. 91).

D’altra banda, *Passos* també dedica tota una unitat als riscos laborals, una qüestió relacionada amb la nova organització del treball, que també apareix a la col·lecció *Nou Nivell Bàsic i Elemental* (Anguera et al., 2010a, pp. 30-32), tot i que amb només tres pàgines.

La noció de risc en el món laboral ha canviat significativament en aquestes darreres dècades, en el sentit que els estats es desprenen de

la responsabilitat de vetllar per la seguretat dels treballadors i traspassen aquesta responsabilitat als individus, com explica Garry C. Gray (2010): “Workplace safety is undergoing a process of ‘responsibilization’. While employers have traditionally been the target of health and safety law, workers are increasingly assigned greater responsibility for their own safety at work and are held accountable, judged, and sanctioned through this lens” (p. 326). Aquesta evolució del concepte de seguretat laboral està associada a una proposta neoliberal més àmplia de transformació de les societats, segons la qual els individus han d’assumir la responsabilitat sobre ells mateixos en totes les esferes de la vida, incloent-hi l’educació, la feina o la jubilació, i també la salut i la seguretat.

Michael Peters (2001b) explica el nou esperit emprenedor i de responsabilitat individual de les societats neoliberals amb aquestes paraules: “The duty to the self —its simultaneous responsabilisation as a moral agent and its construction as a calculative rational choice actor— becomes the basis for a series of investment decisions concerning one’s health, education, security, employability, and retirement” (p. 61).

La unitat de *Passos* dedicada als riscos laborals apareix al segon volum amb el títol de *Treballem sense riscos* (Roig i Daranas, 2011a, pp. 58-67). En una de les primeres activitats, hi ha un text extret de Fundación Laboral de la Construcción on s’hi defineixen alguns dels conceptes més importants d’aquesta qüestió: “**El risc laboral** és la possibilitat que un treballador pateixi un determinat dany derivat de la feina que fa” (p. 60; la negreta és de l’original). I

sobre la prevenció, s’hi diu: “és l’actuació responsable de l’empresa i dels treballadors per evitar que es produeixi una lesió. Per fer prevenció cal estar ben informats”. En aquesta segona definició, es situa l’empresa i el treballador a un mateix nivell, com si fossin uns socis que han de vetllar conjuntament per la seguretat laboral. Tanmateix, a la pràctica, la responsabilitat de la seguretat laboral recau sobretot en el treballador, com explica Garry C. Gray (2009):

“In the area of organizational safety, workers and employers are supposed to be ‘equal partners’, with a shared responsibility towards workplace safety. However, despite the neo-liberal discourse of ‘equal partnership’, the responsabilization strategy process does not affect all parties equally. In practice, individual responsibility falls more heavily on workers, given their direct exposure to unsafe conditions” (p. 326)

Després, hi ha una activitat de comprensió oral a partir de l’audició d’un diàleg entre el professor d’un curs de formació i tres treballadores que li expliquen les molèsties que els ocasiona la feina. Com llegim a l’exemple 9, una de les noies diu:

9. “Miri, jo sóc l’Ana i faig la neteja del càmping. Les meves companyes i jo solem patir de mal d’esquena, però mal d’esquena de treballar, no de seure com aquests figafors de la recepció! A part d’això, fa un parell d’anys, la Manoli i jo ens vam intoxicar respirant un producte molt fort i ens van haver d’hospitalitzar i tot: ens ofegàvem. I una altra cosa: passem molta calor.”

(Roig i Daranas, 2011a, p. 61)

Després d’aquesta audició, les autores del llibre de text adopten el rol d’especialistes en aquesta qüestió: “Aixecar pesos incorrectament és una de les causes més freqüents dels mals

d'esquena i de les baixes laborals. Per això en volem parlar” (p. 61). Com si fos una mena de guia pràctica per a treballadors, a les planes següents el llibre dóna consells per promoure la responsabilitat individual dels treballadors de cara a evitar accidents laborals. A la primera plana, hi ha un total de 9 consells, cadascun acompanyat amb una il·lustració, per a “la manipulació manual de càrregues amb seguretat” (p. 62). Es tracta d'un material extret d'una revista del Departament de Governació i Administració Pública de la Generalitat, on llegim frases com aquesta: “No acumuleu objectes per sobre de les espatlles i garantiu una bona visibilitat” (p. 62). D'una forma similar, a la plana següent hi ha el dibuix d'un treballador de la construcció, acompanyat d'un total de 8 consells per a la prevenció de riscos laborals en la feina de paleta (p. 63). A continuació, hi ha encara més recomanacions per prevenir accidents laborals, en aquest cas adreçats a cuiners i cambrers, on també s'explica el cas d'un accident laboral: “L'Angelita va tirar les patates a la fregidora sense haver-les escorregut bé. Es va esquitxar amb l'oli bullent i es va cremar els braços. Perquè això no passi cal escórrer bé els aliments abans de fregir-los.” (p. 65).

Més endavant, trobem una notícia del diari *El Punt* de 2005, on s'expliquen les malalties que pateixen les treballadores d'un CAP després d'haver patit una intoxicació mentre treballaven. El text es centra en el cas de la infermera Carmentxu Atin que va haver de deixar de treballar després d'un accident provocat “a causa de la fumigació que va fer l'empresa” (p. 66). El fragment d'aquesta notícia relata les brutals dificultats que té Carmentxu per fer una vida normal, però curiosament no explica res sobre la

responsabilitat enorme de l'empresa en aquest accident. L'activitat d'aquest text tampoc no fa referència a la responsabilitat de l'empresa en l'accident, sinó que demana a l'alumnat que completi una taula on de nou es fa èmfasi en la responsabilitat individual dels treballadors per prevenir accidents laborals i saber gestionar-los en cas que passin. Trobem la solució d'aquesta taula a la guia didàctica del llibre:

10. “**Situació de risc:** fumigar una empresa.

Risc: treballar durant la fumigació sense obrir les finestres.

Lesió: síndrome química múltiple, fatiga crònica, fibromiàlgia.

Remei pal·liatiu: menjar productes naturals i ecològics, rentar la roba amb detergents ecològics i evitar els productes químics.

Prevenió: obrir les finestres i posar-se mascareta quan es treballa amb productes químics.”

(Roig i Daranas, 2011b, p. 32; la negreta és nostra)

En conjunt, en tots aquests exemples hi identifiquem la idea neoliberal de promoure la responsabilitat individual dels treballadors pel que fa a la seva seguretat en el món laboral. Evidentment, qualsevol mesura per prevenir accidents laborals beneficia els treballadors, però el plantejament que en fa aquesta unitat podria contribuir a legitimar la manca de responsabilitat dels estats i les empreses en la seguretat dels seus treballadors en temps de neoliberalisme.

7.3.1.4 Català Inicial, Bàsic i Elemental

Una part significativa d'aquesta col·lecció de l'editorial Teide està dedicada al món laboral. Aquest material didàctic es caracteritza per fer un gran èmfasi a ensenyar a l'alumnat tècniques per incorporar-

se al mercat laboral. S'hi explica com escriure un currículum, preparar una entrevista de feina o quins passos cal seguir per obrir un negoci. Es tracta d'un plantejament que estaria en la línia de la idea neoliberal de construir un subjecte emprenedor capaç de trobar treball en un món laboral flexible i competitiu (Fogde, 2007).

D'aquest plantejament, en seria un exponent paradigmàtic la dotzena unitat de *Català Elemental*, titulada *Entrevista per a una nova feina* (Campoy et al., 2011, pp. 179-192) Comença amb una gran fotografia en color d'una cua de persones davant una oficina de treball (p. 179). Al principi es demana a l'alumnat que analitzi un conjunt d'anuncis de feina (d'administratiu, perruquer, comercial, secretari, caixer i animador), d'acord amb una sèrie d'habilitats dels possibles candidats: saber idiomes, tenir carnet de conduir, coneixements d'informàtica, etc. (p. 182). A les dues planes següents, hi ha un model de currículum per a una feina i es proposa a l'alumnat que elabori el seu propi currículum per sol·licitar un dels treballs dels anuncis de feina que han aparegut anteriorment. Més endavant, els aprenents han d'escriure una carta de presentació per adjuntar al currículum, seguint el model que s'hi dóna (p. 185).

A les planes següents, hi ha diverses activitats per preparar una entrevista de feina, on al principi s'hi proposa reflexionar sobre les diferents parts d'aquest tipus d'interaccions i hi escoltem un expert que dóna consells per fer una bona entrevista de feina:

11. “En la salutació i la presentació, cal donar la mà d'una manera decidida i cordial. Convé mostrar amabilitat i somriure. Procura evitar ser el primer de parlar. Convé esperar que l'entrevistador prengui la iniciativa. I si t'has d'adreçar al

seleccionador, en principi, fes servir el tractament de *vostè*. Si és el cas, ja t'indicarà que canviïs el tractament.

En la introducció, observa què et pregunta i com t'ho pregunta el seleccionador, i adapta't a la conversa que et presenta (temes que proposa i estil de comunicació). En el nucli de l'entrevista, procura relaxar-te i no et precipitis en les teves intervencions. No corris i respon amb naturalitat. No hi afegeixis informacions que allarguin excessivament les respostes.

A la cloenda, informa't de quin serà el proper pas en el procés de selecció (si hi haurà una segona entrevista, si es faran tests psicotècnics, etc.). Acomiada't amb la mateixa amabilitat de l'inici.”

(Campoy et al., 2011, p. 186)

A continuació, hi ha un conjunt de respostes de diferents personatges en entrevistes laborals, com per exemple aquestes dues de l'exemple 12:

12. “Pere [:] M'agradaria fer un postgrau sobre direcció i administració d'empreses; d'aquesta manera, la meva formació seria més completa i podria implicar-me més en les tasques d'organització de la feina.

Lluís [:] Crec que estic molt preparat per fer la feina de gerent a la seva empresa: tinc experiència provada a l'empresa on he estat durant cinc anys; a més, porto dues cartes de recomanació de les dues empreses on vaig treballar abans. Sóc una persona resolutiva i decidida, amb iniciativa, coses molt importants a l'hora de portar la gerència d'una empresa. A banda del màster en MBA de la Universitat de Manchester”

(Campoy et al., 2011, p. 188)

Pere, el primer personatge de l'exemple 12, mostra el seu compromís amb un dels aspectes claus que l'organització neoliberal del treball requereix: l'aprenentatge al llarg de la vida o la formació permanent (Mitchell, 2006; Olssen, 2008). Per la seva banda, les paraules de Lluís en aquest mateix exemple també il·lustren l'actitud ideal d'una persona que busca feina d'acord amb la lògica

neoliberal: es concep a ell mateix com a una mercaderia per vendre's dins el mercat laboral (Fogde, 2007; Gray, 2010b).

Després, hi ha un seguit d'instruccions per preparar una entrevista laboral, amb frases com aquesta: “Abans de l’entrevista de feina has d’elaborar un guió amb les possibles preguntes que et puguin fer i has d’estar atent a l’hora de contestar-les” (p. 189). Finalment, la unitat conclou amb la proposta d’una simulació d’entrevista laboral, on una part de l’alumnat faria de seleccionador i l’altra part serien les persones que busquen feina (p. 190).

Al mateix llibre trobem encara una unitat sencera amb un plantejament similar, on es donen consells per esdevenir un emprenedor, un altre dels valors característics promoguts pel neoliberalisme al món de la feina. El títol de la unitat és *Ajudi'ns: comencem un negoci* (Campoy et al., 2011, pp. 207-216). S’obre amb una fotografia de tota una plana amb un gratacels, que recorda els edificis de les seus de grans empreses (p. 207). El primer exercici comença amb la pregunta “Sou una persona emprenedora?” (p. 208), seguida d’un qüestionari perquè l’alumnat defineixi les característiques de les persones emprenedores. A continuació, hi ha un publireportatge sobre *Maresme Centre de Negocis*, un viver d’empreses per a autònoms impulsat pel Consell Comarcal local, amb l’objectiu de fomentar “la iniciativa privada” (p. 209). Un cop definit l’esperit emprenedor i mostrat un exemple d’on es pot treballar, la unitat es dedica a preparar els estudiants per muntar el seu propi negoci, amb propostes de treball com aquesta: “Escolliu dos oficis [...]. Elaboreu, per a cada un d’ells, una idea de negoci en què s’expliqui la viabilitat de la idea i els recursos necessaris per

engegar l'empresa" (p. 210). A tall d'exemple, s'inclou un text on s'expliquen els factors que ha de tenir presents una persona que vol començar a fer d'entrenador esportiu.

Més endavant, es convida l'alumnat a dissenyar el pla d'empresa per a una de les idees de negoci que han escollit, tenint en compte el model que s'hi presenta (p. 210). Després, els estudiants han de presentar la seva iniciativa empresarial davant de la classe i la resta de companys hauria de fer propostes de millora (p. 211).

Finalment, com veiem a la captura d'imatge 5, la unitat proposa a l'alumnat redactar el projecte de negoci per presentar-lo a una entitat que els podria donar suport, seguint el model que ofereix el llibre.

Captura d'imatge 5. *Redactar un projecte de negoci* (Campoy et al., 2011, p. 213)



Redactar un projecte de negoci

15. Empleneu un imprès similar al que es mostra en l'exemple per presentar la vostra proposta empresarial al Centre de Nous Negocis:

Centre de Nous Negocis/Projecte empresarial	
Nom, cognoms, adreça i telèfon de la persona sol·licitant	Antònia Calbet Macanàs c/ de la Font, 13 17935 Sant Martí de la Pobla 972 925 925
Descripció general del projecte i justificació	Volem crear una empresa dedicada al lloguer de màquines i equips d'ús poc freqüent (màquines de tallar gespa, aparells de polir terres de ceràmica, escales de gran llargada, equips de so per a concerts populars). Els valors que aporta aquesta iniciativa són la reducció màxima de temps per al client, l'estalvi econòmic que suposa llogar per a un període curt de temps i no haver de comprar, i la garantia de bon funcionament de l'objecte llogat.
Elements per dur-lo a terme (equipament, material, personal, proveïdors...)	Un magatzem ampli, amb entrada de vehicles, en una zona industrial de la ciutat. Un fons inicial de màquines i equips per llogar. Una persona encarregada del control del magatzem. Un despatx amb funció comercial i administrativa. Una persona destinada a la promoció, l'atenció als clients i el control administratiu.
Procés de producció i comercialització	Estudi de necessitats, obtenció i manteniment de material, difusió del servei, informació de les prestacions, lloguer i control final.
Pressupost inicial	Un crèdit que cobreixi, per als primers sis mesos, el lloguer dels espais, el sou de dos treballadors i l'adquisició d'una dotzena d'elements per llogar.
Espai sol·licitat (superfície, mobiliari, equipament)	Per a les funcions comercial i administrativa ens cal disposar d'un despatx d'un mínim de 12 metres quadrats, amb taula de treball, connexió a Internet i cadires de recepció.

En conjunt, aquestes dues unitats, a banda d'ensenyar llengua als aprenents i mostrar-los com funciona el món professional dins el nou ordre econòmic, també tindrien la funció d'instruir-los per convertir-se en subjectes aptes per a un entorn laboral flexible, canviant i competitiu, com si fos una guia pràctica per tenir èxit a la feina en temps neoliberals. En ocasions, els mateixos autors del material adopten el paper d'experts característics del neoliberalisme (Fogde, 2007), donant recomanacions i instruccions detallades sobre com escriure un *curriculum vitae*, preparar i fer una entrevista de treball o obrir un negoci, amb l'objectiu de preparar l'alumnat

per encaixar en el nou mercat laboral, d'acord amb els principis neoliberals de flexibilitat, responsabilitat individual o esperit emprenedor.

Tot i no ser la tendència general de la col·lecció, hi apareixen també textos que podrien conduir a una visió més crítica de les pràctiques i valors neoliberals. Per exemple, la unitat *Què n'opines, de la feina?*, també del llibre *Català Elemental*, s'obre, entre d'altres preguntes, amb aquesta interpel·lació que qüestiona la flexibilitat laboral característica del neoliberalisme: “Quina d'aquestes coses t'empiparia més: canviar sovint de torn (matí, vespre, nit), treballar tots els caps de setmana o no tenir un horari fix?” (Campoy et al., 2011, p. 118). A la pàgina següent hi ha dos textos extrets del diari *Avui*. Al primer, una dona relata que el seu marit de més de 45 anys està a punt de perdre la feina i ella fa una treball dur, de moltes hores diàries, per un sou precari. El segon text explica un informe del sindicat UGT, segons el qual “un de cada cinc treballadors fa una jornada laboral superior a les 40 hores setmanals”, la qual cosa provoca “un alt nivell d'estrès” (p. 119).

Els textos van acompanyats de preguntes de comprensió lectora com: “considereu ètic que s'ofereixin feines mal pagades, amb horaris il·legals o amb condicions físiques que atempten contra la salut?” (p. 119). En aquesta unitat, doncs, els autors sí que inclourien algunes de les problemàtiques més evidents de la nova organització del treball dins el sistema econòmic neoliberal, com la desocupació, la precarietat o l'explotació laborals.

D'altra banda, aquesta col·lecció, com *Parla.cat* (DGPL, 2008, Bàsic 1, unitat 5, 1.1 i 1.9) i *Fil per randa* (Vilà i Homs, 2013b, p. 163), també inclou informació sobre l'anomenat *banc del temps*, un nou concepte de voluntariat creat a la dècada dels vuitanta pel nord-americà Edgar Cahn, que ha fet certa fortuna en les societats capitalistes contemporànies. Es tracta de prestar un servei per un nombre determinat d'hores (per exemple, pintar una casa) a canvi de rebre un servei d'algú altre durant el mateix nombre d'hores (per exemple, rebre classes d'un idioma). Tot i no intercanviar diners, aquesta nova forma de voluntariat emula el funcionament dels bancs, amb comptes corrents, talonaris i la participació de gestors, com el llibre explica amb detall:

13. “Quan tu fas un servei, guanyes un temps i el sumes al saldo d'un ‘compte corrent’ personal que acumula hores. Quan tu demanes ajut, consumeixes unes hores del compte corrent. [...] El banc del temps disposa d'una persona gestora i voluntària que registra els nous socis, rep les sol·licituds de serveis i connecta amb els experts perquè els facin. Així doncs, cada soci del banc del temps té un talonari per efectuar els pagaments i és titular d'un ‘compte corrent’ que registra el saldo de temps disponible”

(Esteban, 2012b, p. 107)

Aquesta forma de voluntariat sembla tenir en temps neoliberals un major atractiu i èxit que d'altres formes de voluntariat més convencionals que no s'associen amb els bancs (Boyle, 2001). Si bé és veritat que el banc del temps representa una nova forma de solidaritat dins les comunitats, també és cert que el seu funcionament es fonamenta en la lògica capitalista d'intercanvi de mercaderies. Amb la presentació d'aquest tipus de voluntariat, els materials podrien contribuir a la legitimació de l'actual ordre

econòmic davant els aprenents, en destacar el costat més humà i solidari del capitalisme, deixant de banda desigualtats econòmiques i socials també generades per aquest mateix sistema econòmic. En aquesta col·lecció de Teide es demana fins i tot a l'alumnat que memoritzi un poema amb el títol d'*El Banc del temps*:

14. “Si jo et pinto la paret,
tu m’arregles aquest llum.
Ensenya’m a fer el dibuix
i jo et parlaré en anglès.
Som un gran equip de gent
que, entre tots, ens ajudem
i no volem cobrar res.
Som socis... del banc del temps”

(Esteban, 2012a, p. 49)

7.3.1.5 Fil per randa

Aquesta col·lecció de Barcanova, la més nova de tot el corpus d'estudi (publicada el 2013), també dedica un espai important al món laboral. Una de les primeres activitats conté l'audició de cinc diàlegs sobre condicions laborals. A l'exemple 14 recollim el contingut del primer d'aquests cinc diàlegs:

14. “—Hola, Joan. Com va tot?
—Estic molt cansat perquè he treballat tot el dia.
—Treballes el dissabte?
—I el diumenge també! Treballo de dijous a diumenge, de nou a set, amb una pausa a l'hora de dinar. Però no em queixo perquè el sou és molt bo. Cobro dos mil cinc-cents euros nets.”

(Vilà i Homs, 2013a, p. 48)

A l'exemple 14, hi identifiquem la flexibilitat de l'individu de treballar moltes hores al dia i també en cap de setmana, característica de l'organització de la feina dins l'ordre neoliberal.

Si bé el protagonista reconeix que és una pràctica esgotadora, el seu missatge principal és que no paga la pena queixar-se de la feina si el sou és bo. El darrer diàleg d'aquest mateix exercici, en canvi, presenta una realitat ben diferent:

15. “—Ei, Pau, què fem?

—Bé, però estic fart de les pràctiques! Treballo el dissabte i el diumenge de vuit a dues i de tres a vuit i em paguen una misèria!

— Uf..., són moltes hores en dos dies. A més, treballar el cap de setmana... Tan poc et paguen?

—Quatre-cents euros al mes! I durant la setmana vaig de cul amb la *uni*! Ja no tinc vida social!”

(Vilà i Homs, 2013a, p. 48)

L'estudiant universitari de l'exemple 15, a diferència del protagonista de l'exemple 14, sí que es queixa de treballar en cap de setmana i, a més, es lamenta del seu baix salari. Per tant, en aquest darrer exemple la pràctica neoliberal de flexibilitat laboral no apareixeria des d'una òptica positiva.

Igual que als llibres de Teide comentats a l'apartat anterior, *Fil per randa* fa un gran èmfasi a mostrar a l'alumnat aspectes pràctics relacionats amb la feina: com escriure un *curriculum vitae* o com preparar i fer entrevistes laborals. En ocasions, les autores del materials es converteixen també en experts que donen recomanacions als aprenents per encaixar dins la nova organització del treball en temps neoliberals. Trobem una mostra d'aquest tipus de consells en un text d'un exercici d'omplir buits amb els pronoms que hi falten. Pertany a la unitat *Tinc molta feina* del llibre de nivell elemental:

16. “Tu, com tothom, al llarg de la vida has conegut moltes persones. Fes això: apunta [‘n] unes quantes, les més importants, en llistes per temes, llocs.... Quines són les persones que es repeteixen més? Identifica [‘n] deu o dotze. Ara no tens feina, fa temps que [en] busques, però aquestes persones potser és poden convertir en els teus contactes. [Ho] pots comprovar avui mateix.”

(Vilà i Homs, 2013b, p. 88)

En aquest exemple 16, d’acord amb la lògica neoliberal, la responsabilitat de cercar feina recau únicament en l’individu. A continuació, es demana a l’alumnat que continuï reflexionant sobre com preparar-se per trobar un treball, amb una activitat que té aquest plantejament: “Imagineu-vos que el fragment que heu llegit és d’una conferència d’un psicòleg que dóna consells per trobar feina i que vosaltres heu d’explicar a un amic la conferència per escrit” (p. 88). A les pàgines següents, hi ha més consells de les autores per cercar feina, en aquest cas per preparar una entrevista laboral: “En una entrevista de feina no es poden dir paraulotes i renecs” (p. 89). També s’hi proposa que l’alumnat reflexioni sobre una entrevista laboral que ha ordenat amb preguntes com aquesta: “Creieu que l’entrevistat s’esperava aquest tipus d’entrevista? Per què?” (p. 89). I, als següents exercicis, es convida a l’alumnat a escriure entrevistes laborals per telèfon, llegir-les en veu alta i debatre sobre quina seria la “més dura si fos real” (p. 90).

En una altra unitat dedicada al món laboral, *A la feina*, del llibre de nivell bàsic, també hi ha un mateix èmfasi en la preparació de l’alumnat per cercar feina. Al principi, se li demana que completi la fitxa d’un noi que busca feina (semblant a un currículum) i que, d’un conjunt d’anuncis de feina, en seleccioni el més interessant per

a aquest mateix noi (Vilà i Homs, 2013a, pp. 52-53). A continuació, hi ha dues activitats a partir de dues entrevistes de feina (p. 54). La tasca final, igual que als materials de Teide, consisteix a preparar i emular una entrevista laboral (p. 55).

Trobem aquesta mateixa orientació instrumental en l'altra unitat d'aquest llibre dedicada a la feina: *Tinc una entrevista laboral*. Aquestes tres unitats sobre el treball de *Fil per randa* coincideixen a incloure nombrosos exemples d'entrevistes laborals, en les quals identifiquem valors i pràctiques característiques del neoliberalisme. Fixem-nos en l'exemple 17: el fragment d'una conversa que serveix de model per a un exercici on l'alumnat, per parelles, ha d'emular una entrevista laboral, utilitzant les estructures en cursiva que diu l'entrevistador:

17. “C [candidata]: Bon dia, he llegit el seu anunci i m'agradaria treballar aquí.

E [entrevistador]: *Ha treballat mai de dependent?*

C: Sí, a la sabateria dels meus pares, a Reus.

E: *Busquem una persona que tingui flexibilitat horària...*

C: A mi em va bé qualsevol horari...

E: *I quan podria començar?*

C: Demà mateix, si volen.”

(Vilà i Homs, 2013b, p. 14; la cursiva és de l'original)

A l'exemple 17 destaca la flexibilitat (horària) com a un requisit imprescindible per encaixar dins la nova organització del treball. D'una forma similar, a l'entrevista laboral de l'exemple 18, també s'hi exigeix la flexibilitat, però en aquest cas en el sentit de fer hores extra a la feina:

18. “—Li demanaré que sigui molt sincer: es considera una persona molt dedicada a la família?

—Sí, totalment. La meva família és més important que totes les altres coses.

—Llavors, estaria disposat a fer hores extremes?

—Home, puntualment sí, però no de manera habitual.

—Li agraeixo la seva sinceritat. La veritat és que busquem un perfil de treballador amb més disponibilitat horària.”

(Vilà i Homs, 2013b, p. 18)

A més de flexibilitat, per al treball en temps neoliberals, també és imprescindible la mobilitat del treballador, com il·lustra aquesta entrevista laboral que apareix al mateix exercici que l’anterior exemple:

19. “—Té experiència com a banquer en empreses estrangeres?

—Sí, fa molts anys que m’hi dedico i he treballat a Londres, a Zuric i a Nova York. Els detalls apareixen al currículum que els he deixat.

—Ho dic perquè a la plaça a la qual vol accedir és molt important ser flexible i estar disposat a canviar de ciutat sovint.

—Miri, de fet, és precisament per la falta de mobilitat en altres bancs que he decidit buscar feina a la seva entitat. Com deu haver vist, tinc molt bones referències ja que sempre estava ben considerat quan he deixat una feina per assolir un nou repte professional”

(Vilà i Homs, 2013b, p. 18)

També identifiquem algun dels valors o pràctiques característiques del neoliberalisme a l’exemple 20, una conversa entre un empleat i el seu cap:

20. “—Senyor Vila, em volia veure?

—Sí, seguiu, si us plau. Durant les últimes dues setmanes hem detectat falta de puntualitat per part seva. A més ens hem adonat que no ha arribat a les seves hores mínimes setmanals. Com pot explicar aquest comportament?

—He tingut problemes familiars. La meva sogra està ingressada a l’hospital. Com ja sap, tinc tres fills petits, que ja per si mateixos porten feina, però que ara encara ens posen més prova,

perquè a estones els tenia la meva sogra. I ara un de nosaltres ha d'estar sempre a l'hospital.

—Això no implica que pugui arribar a l'hora que vulgui.

—Té raó. Això ha estat per falta d'organització. Això de la sogra ens ha agafat de sorpresa. Li demano disculpes. De fet, sé que hauria d'haver vingut a parlar amb vostè de bon començament però no he trobat el moment...

—Li tinc molta confiança, Camps, i per això l'he citat... Si fos un altre ja seria al carrer..."

(Vilà i Homs, 2013b, p. 153)

L'exemple 20 és il·lustratiu de la gran importància que té la responsabilitat individual del treballador en el nou ordre econòmic. En aquest cas, veiem que tant el cap com l'empleat atribueixen la manca de puntualitat del segon únicament a la seva responsabilitat individual (a la falta d'organització personal), i no pas a unes circumstàncies familiars greus.

Trobem també mostres de valors i pràctiques neoliberals en les tasques que els materials proposen a l'alumnat. La tasca final de la unitat *Tinc una entrevista de feina*, per exemple, consisteix a imaginar que es treballa per a una empresa de treball temporal i s'ha de preparar un anunci i una entrevista per a aquestes tres feines: dependent, fuster i encarregat de material (Vilà i Homs, 2013b, p. 19). Aquest plantejament estaria en la línia de fomentar l'esperit emprenedor de l'individu, un altre dels valors que el neoliberalisme promou a la feina. Per ajudar l'alumnat a elaborar l'anunci de feina, les autores tornen a assumir el paper d'expertes en aquest àmbit: "Els anuncis serveixen per convèncer. Per tant, heu de presentar l'empresa com a important, que pot ajudar tant les empreses com els treballadors. Destaqueu-ne les qualitats!" (p. 19).

D'una forma similar, la tasca final d'una altra unitat, *Tinc un plànol* (dedicada a indicar direccions en català i saber usar plànols), consisteix a imaginar que es treballa en una pizzeria que reparteix pizzes a domicili i s'ha d'encarregar d'organitzar les comandes amb l'ajut d'un plànol (Vilà i Homs, 2013b, p. 31), la qual cosa també podria ser un exemple de l'esperit emprenedor i la iniciativa individual que el nou ordre del treball requereix.

Hem identificat altres mostres d'alguna pràctica o valor neoliberal en tres diàlegs sobre la feina dins un mateix exercici de la unitat *Tinc una entrevista de feina*. Al primer diàleg, el de l'exemple 21, un dels interlocutors està content de quedar-se sense feina:

21. “—Hola, com estàs?

—Bé, força bé. Vinc d'una entrevista de feina i m'ha anat molt bé.

—Però, tu no treballaves en una companyia telefònica?

—Sí, de moment sí, però d'aquí a poc se m'acaba el contracte.

—Ostres, quina mala sort.

—No! I ara! Prefereixo canviar de feina, la veritat.”

(Vilà i Homs, 2013b, p. 15)

El segon interlocutor de l'exemple 21 veu la pèrdua de feina com a una oportunitat, i no pas com a un inconvenient, tal com exigeix l'ètica del nou ordre neoliberal (Gray, 2010b). D'una forma similar, al segon diàleg perdre la feina tampoc no sembla una qüestió gaire problemàtica, sinó més aviat una sort. Quan un dels interlocutors s'assabenta que el seu antic company de treball ha perdut la feina, li diu: “Segur que trobaràs una altra feina, potser millor i tot!” (p. 15). Per últim, al tercer diàleg, dos companys de feina tampoc no expressen cap tipus de preocupació davant el risc de perdre la feina.

Quan un comenta que hi ha rumors que l'empresa vol fer una reducció de plantilla, l'altre li respon: "Sempre diuen el mateix i al final no passa res" (p. 15).

A continuació, hi ha encara un altre diàleg sobre feina amb una perspectiva similar. Com veiem a l'exemple 22, un dels interlocutors accepta el seu comiat a la feina com a quelcom natural, sense expressar gens de preocupació:

22. "—Estem molt contents amb la seva feina.
—Moltes gràcies, senyor Prat.
—Per desgràcia, l'empresa no està en el seu millor moment i hem de fer reducció de personal. De fet, segurament haurem de tancar.
—No es preocupi. Ja m'ho imaginava.
—De totes maneres tinc contactes i el puc recomanar per a una feina semblant, si vol."

(Vilà i Homs, 2013b, p. 18)

Tampoc no trobem gaire preocupació per la pèrdua de feina en un altra conversa del primer volum, la de l'exemple 23:

23. "—Ei, Marta, no sabia que treballaves al supermercat!
—Sí, fa un mes que faig de caixa. Vam tancar la botiga de roba perquè hi perdíem diners.
—Quina llàstima!
—Sí, vaig estar dos mesos a l'atur i ara de moment treballo aquí, però busco feina en una altra botiga de roba. Aquí cobro bastant, però m'ho passo més bé venent roba"

(Vilà i Homs, 2013a, p. 49)

L'única presentació negativa que trobem del fet de perdre la feina en tota la col·lecció és el dibuix d'un home que s'ha quedat sense feina (Vilà i Homs, 2013b, p. 16). Aquesta situació no el fa feliç com a altres personatges del material, sinó que hi apareix capcot i amb les mans al cap. Tenint en compte que la desocupació, els

acomiadaments massius i les dificultats per trobar feina a Catalunya ja havien fet estralls l'any en què es va publicar aquesta col·lecció, sembla que *Fil per randa* opta per presentar una versió no gaire realista i un xic idealitzada del món laboral.

En conjunt, el contingut sobre la feina d'aquests llibres sol estar molt vinculat amb pràctiques i valors neoliberals. La manera com es presenten aquestes qüestions (flexibilitat, mobilitat, responsabilitat individual, el risc de perdre la feina) és en general positiva. Les úniques queixes relacionades amb la feina que apareixen solen estar relacionades amb el sou, com per exemple aquest comentari d'una noia que treballa en un supermercat: “La feina no està malament, però les condicions no són gaire bones. Cobro 800 euros al mes i treballo de dilluns a divendres, vuit hores cada dia.” (Vilà i Homs, 2013a, p. 88).

Finalment, és rellevant destacar que aquesta col·lecció de Barcanova és l'únic material del corpus que dedica espai a una vaga laboral. La unitat *Tinc problemes* del llibre de nivell elemental s'obre amb el dibuix d'un supermercat on els treballadors estan de vaga. Els motius de la vaga no s'hi mencionen i tampoc sembla que importin gaire als personatges que hi apareixen. A les bafarades del dibuix una clienta mostra la seva preocupació perquè, a causa de la vaga, farà tard a recollir el nen de l'escola. Un altre client s'exclama: “Jo demanaré el full de reclamacions. He vist molts productes caducats” (Vilà i Homs, 2013b, p. 140). I una noia s'adreça a una de les empleades que ha decidit treballar (no sabem si és una *esquirol* o compleix serveis mínims pactats pel comitè de vaga) amb aquestes paraules: “No et preocupis, maca. No és pas

culpa teva” (p. 140). Les preguntes que el material proposa per treballar aquesta imatge a l’aula són: “Com reaccionaríeu en una situació com la del dibuix? Sou més aviat tranquils o us posaríeu molt nerviosos per haver d’esperar? O creieu que dependria del dia i del moment? En aquest cas, de què dependria?” (p. 140). Per tant, a l’hora de tractar una vaga laboral, aquest material opta per presentar i treballar el punt de vista dels consumidors i no pas el dels treballadors. D’una forma similar, la resta de contingut d’aquesta unitat no es dedica als drets dels treballadors, sinó que se centra en els dels consumidors, a través de diversos exercicis on l’alumnat coneix i aprèn a fer un full de reclamacions de clients (pp. 143-145). En definitiva, l’aparició d’una vaga laboral en aquesta unitat no serveix per qüestionar pràctiques o valors del nou ordre del treball, sinó que té la funció d’ensenyar als estudiants els drets que les societats capitalistes contemporànies ofereixen als consumidors després de comprar un producte o servei.

7.3.1.6 Curs de català bàsic

Els tres llibres d’aquesta col·lecció es diferencien de la resta dels materials del corpus per utilitzar-se només a les aules del CNL de Barcelona, per presentar un contingut relacionat principalment amb aquesta ciutat i per adreçar-se exclusivament a no catalanoparlants adults que viuen a la capital de Catalunya. A la presentació del primer volum, on s’exposen les intencions dels autors, s’hi diu:

“L’alumnat d’aquest nivell fa poc que viu a Barcelona i en molts casos no coneix els costums, la forma de fer les coses, els hàbits horaris, la manera d’entendre el món... Per això, aquest material

proposa de presentar a una persona nouvinguda la realitat més propera i la informació que li serà de més utilitat”

(CNL Barcelona, 2008a, p. 7)

D’una forma similar als altres materials del corpus, es segueix un enfocament comunicatiu. En comptes de centrar el contingut en qüestions gramaticals, aquesta col·lecció pretén, com s’assegura a la presentació del tercer volum, “donar a l’aprenent unes competències bàsiques per moure’s en català amb una mínima autonomia en contextos i situacions quotidianes i també de facilitar la integració de l’aprenent a la societat d’acollida” (CNL Barcelona, 2011, p. 5). Dins aquest contingut ‘quotidià’, ‘proper’ i ‘útil’ que aquests llibres volen transmetre, el món laboral hi ocupa un espai significatiu. La desena unitat del primer volum es titula justament *Feina*. Hi apareixen personatges amb oficis característics de classe treballadora (escombriaire, mosso de magatzem, perruquer, mecànic), com també de classes mitjanes o altes (empresari, directora, cap d’oficina, infermer). En un dels blocs d’aquesta unitat, igual que hem vist en les col·leccions de Teide o Barcanova, es proposa a l’alumnat que emuli una entrevista laboral per a una feina d’informació i atenció al públic (CNL Barcelona, 2008, pp. 157-158). Per parelles, un dels estudiants ha de fer d’entrevistador i l’altre, de candidat. Segons la proposta del llibre, l’entrevistador ofereix un contracte temporal de mitja jornada (de dilluns a dissabte), amb horari partit, i un sou fix amb comissions, mentre que l’aspirant vol una feina amb contracte, horari de matí, cap de setmana lliure i “un sou digne” (p. 157).

Aquest exemple, tot i no presentar tan clarament pràctiques i valors neoliberals com els mencionats en d'altres col·leccions, sí que il·lustra en certa manera la tensió existent al nou món laboral, entre les propostes de treballs temporals i flexibles del sector empresarial i les aspiracions dels treballadors per poder tenir feines segures amb caps de setmana lliures i sous dignes. L'exercici es completa amb un requadre amb les direccions de quatre webs útils per buscar feina a Barcelona o Catalunya (p. 157).

Tornem a trobar aquest plantejament eminentment pràctic de preparar l'alumnat per incorporar-se al mercat laboral, però encara d'una forma més clara, a la unitat *Canvi de feina* del segon llibre d'aquesta col·lecció (CNL Barcelona, 2008b, pp. 64-77). La unitat pretén mostrar a l'alumnat com “saber afrontar la situació de buscar o canviar feina: elaborar un currículum bàsic, escriure una sol·licitud de feina i assajar una entrevista de selecció laboral” (p. 64). En un dels primers textos de la unitat apareix la fotografia d'una dona somrient amb aquestes paraules dins una bafarada: “He fet d'infermera durant dos anys. El que més m'agrada era el tracte amb els pacients i el que menys, els canvis de torn. Ara faig de tècnica de laboratori i estic molt contenta amb l'horari. A més, guanyo el doble” (p. 66). En aquest text hi podem identificar dues pràctiques neoliberals característiques del nou ordre del treball: la flexibilitat horària (canvis de torn) i la flexibilitat per canviar de feina. La primera s'hi presenta des d'un punt de vista negatiu i la segona des d'una òptica positiva.

La flexibilitat laboral apareix també en un quadre sobre horaris laborals espanyols que hi ha a la mateixa pàgina. El quadre recull

els resultats d'una “enquesta a 554 personalitats de diferents sectors de l'economia i la societat”, segons la qual el 80'7% dels enquestats considera que la flexibilitat (i la jornada continua) milloraria la “conciliació de l'horari laboral i familiar” (p. 66).

En un altre text d'aquesta unitat també hi podem identificar alguna pràctica o valor neoliberal al món de la feina:

24. “—Hola, Joana!
—Ei, hola, Koldo! Quant de temps!
—Com va tot? Encara treballes al supermercat?
—Ja fa sis mesos que no hi treballo! Ara treballo en una empresa de publicitat.
—Què dius ara!
—Doncs sí, ja n'estava farta i vaig decidir buscar una altra feina.
—Com ho vas fer?
—Primer vaig mirar els anuncis del diaris, però no em sortia res. Al final la vaig trobar a través d'Internet. I a tu, com et va?
—Ara estic fent un curs de Formació Ocupacional, perquè sóc a l'altur. No ho saps, que no em van renovar el contracte al restaurant? Vaig anar a l'Oficina de Treball de la Generalitat de Catalunya del meu barri i de seguida em vaig apuntar a un curs.
—Sí que em sap greu. Segur que no trigaràs a trobar feina. [...]”
(CNL Barcelona, 2008b, p.69)

A l'exemple 24, primer hi veiem el risc individual de canviar de feina per aconseguir-ne una que ompli l'individu personalment, la qual cosa encoratja l'ètica neoliberal (Gray, 2010b). El resultat, en aquest cas, és positiu, ja que la protagonista ha aconseguit una feina millor en una empresa de publicitat. El segon lloc, hi identifiquem la importància de formar-se constantment per adaptar-se al nou mercat laboral, un valor que estaria en la línia de les idees neoliberals de *self-programable labour* (Bauman, 2007) o aprenentatge al llarg de la vida (Mitchell, 2006; Olssen, 2008). Tot i

que el noi que fa un curs de formació encara no treballa, la seva situació no es presenta d'una forma del tot problemàtica ja que la seva amiga li diu que segur que trobarà feina.

Com hem dit, la unitat *Com trobar feina* es centra bàsicament a mostrar a l'alumnat maneres d'incorporar-se al mercat laboral. Primer, s'hi recullen una sèrie de consells per buscar feina, com veiem en la captura d'imatge 6.

Captura d'imatge 6: *Per on començo?* (CNL Barcelona, 2008b, p. 68)

4 Buscar feina

1 Per on començo?

Pots trobar informació a:

- els anuncis dels diaris
- una empresa de treball temporal
- preguntant a la gent
- l'Oficina de Treball de la Generalitat
- Internet
- Barcelona Activa



Has de preparar:

- el currículum
- la carta de presentació
- la targeta de visita
- un pla de treball
- un autoanunci



Has de:

- parlar bé per telèfon
- ser puntual
- posar-te roba adequada
- parlar amb seguretat del que vols

Webs d'interès:

http://oficinatreball.net/socweb/opencms/socweb_ca/home.jsp
www.barcelonactiva.es
www.jovest treball.com
www.infojobs.net



A continuació, després de llegir cinc anuncis de treball, els estudiants han de simular una conversa telefònica entre un aspirant i un treballador de l'empresa que ha posat l'anunci, seguint les

instruccions de preguntes i respostes que proposen els autors a l'exercici (p. 69). Després, hi ha dos exemples de *curriculum vitae* i un d'una carta de presentació, a més d'un tercer model de currículum que l'alumnat hauria d'omplir (pp. 70-72). Un cop ja s'ha mostrat com escriure un currículum i una carta de presentació, els estudiants han d'escriure una llista de requisits per a diferents feines, com per exemple: "Cal tenir bona presència" (p. 73). Com si es tractés d'una mena de guia pràctica per trobar feina, el llibre continua amb la lectura d'una altra entrevista laboral (p. 74), un exercici sobre consells de com comportar-se a en una entrevista de feina (p. 75) i, de nou, amb una proposta de simulació d'una entrevista de feina. En aquest darrer exercici, dos estudiants emulen l'entrevista i un tercer avalua el comportament de l'estudiant que fa de candidat a través d'una graella que proposen els autors del llibre amb frases com aquestes: "Està tranquil"; "Creua tota l'estona les cames o plega els braços"; "Només contesta sí o no"; "Talla a l'altra persona quan està parlant" (p. 75).

A les dues darreres planes de la unitat, hi ha encara dues cartes més de presentació per a una feina que els estudiants han de completar (p. 76) i una altra activitat on es demana als estudiants que completin el perfil de les persones aptes per fer un determinat ofici: "La Mercè vol ser secretària en una empresa internacional. Per tant, ha de ser una dona amb bona presència, ha de..." (p. 77).

En conjunt, aquesta unitat, a l'hora de tractar el món laboral, opta per prendre la forma d'una guia pràctica on l'alumnat hauria d'aprendre i practicar tècniques per trobar feina en un mercat laboral altament competitiu. Aquest plantejament es podria associar

amb la idea neoliberal de responsabilitat individual explicada per Fogde (2007): Com que l'estat s'ha després de la responsabilitat de garantir feina per a la població, ara l'individu és responsable de saber-se configurar com a un subjecte apte per a la nova organització del treball, aprenent per exemple a comportar-se en una entrevista laboral o a escriure un currículum de feina. A més, és interessant constatar que en aquesta unitat són els mateixos autors del llibre els que assumeixen el rol d'experts donant consells a l'alumnat per poder encaixar dins el nou ordre econòmic neoliberal.

La unitat dedicada al món laboral del tercer volum d'aquesta col·lecció porta per títol *Projectes i canvis de vida*. Una de les primeres activitats consisteix a escoltar una llarga conversa entre un orientador laboral i diferents personatges que volen canviar de feina. En les explicacions sobre la seva feina actual, hi identifiquem la flexibilitat com a una pràctica laboral habitual: Fèlix, per exemple, ha de treballar de nit, Mila no té horaris fixos i moltes vegades també treballa en cap de setmana, i Norma té un horari partit (CNL Barcelona, 2011, p. 65). Cap dels protagonistes està satisfet amb aquesta pràctica neoliberal i, en general, amb les seves condicions de feina. El que tots aquests personatges tenen en comú és el desig (i, en algun cas, la ferma determinació) de canviar de feina. Aquesta disponibilitat pels canvis i els riscos al món laboral és justament una de les característiques que l'ètica neoliberal encoratja (Gray, 2010b), especialment si el canvi serveix per trobar un treball que ompli personalment l'individu i el converteixi en un emprenedor, com en el cas de Mila, que voldria obrir una petita galeria d'art (p. 65).

En les audicions d'una altra activitat d'aquesta mateixa unitat, hi tornen a aparèixer els canvis de feina de tres personatges (p. 71). La primera és una empleada catalana d'una empresa multinacional d'informàtica japonesa que ha decidit anar a treballar durant tres anys a la seu central a Tòquio. El segon és un operari d'una fàbrica de components de ventilació que el van prejubilat d'un dia per l'altre. La tercera és una autònoma del sector de la publicitat que va decidir fer un any sabàtic. En els tres casos el resultat d'aquests canvis de feina és altament positiu.

L'operari prejubilat, per exemple, tot i que al principi va estar molt sorprès, explica que “de mica en mica vaig començar a treure profit de la situació. La veritat és que ara em falten hores i estic molt content de no haver d'anar a treballar i cobrar la pensió a final de mes!” (p. 71). Aquesta presentació positiva del canvi i el risc al treball (i a la vida en general) es corrobora en l'exercici següent on apareixen diferents personatges famosos que, a través d'un canvi en la seva vida, van aconseguir encara un major èxit professional. D'Eduard Punset, per exemple, s'hi explica que va estudiar dret a la Universitat de Harvard, va treballar d'economista pel Fons Monetari Internacional, i de conseller de Finances de la Generalitat de Catalunya. El canvi que s'hi destaca és “deixar la política per la divulgació científica” (p. 71) i, a continuació, s'hi diu que va guanyar la Creu de Sant Jordi el 2011.

D'altra banda, en aquesta mateixa unitat, hi apareix una pàgina sencera dedicada a les estades en empreses de tres joves estudiants (p. 70). Al principi del text, s'hi diu: “Cada cop són més les escoles i universitats que ofereixen als seus estudiants la possibilitat de

posar en pràctica els coneixements assolits mitjançant estades curtes en empreses”. Aquesta nova tendència dels centres educatius estaria en la línia d’un gir general d’orientació de l’educació en molts països capitalistes en les darreres dècades. Com hem explicat a l’apartat 3.5.1, un dels objectius principals de l’educació en temps neoliberals seria servir a la productivitat dels mercats (Torres, 2001), de manera que els estudis cada vegada se centrin més a oferir aquelles habilitats pràctiques que el mercat laboral requereix (Luke, 2006), amb la possibilitat fins i tot de posar-les en pràctica amb estades curtes en empreses.

De la seva estada breu en una empresa, Isabel, de 23 anys, diu: “Les pràctiques et donen la possibilitat no només d’aprendre, sinó de demostrar el que vals a les empreses”. Roc, de 18 anys, que ha fet una estada en un restaurant de renom, comenta: “Les pràctiques donen valor afegit al meu currículum”. D’una forma similar, Sara, de 21 anys, explica: “He tingut la possibilitat treballar amb molta gent i d’adaptar-me a un entorn diferent de l’habitual”. L’experiència d’aquests tres joves, doncs, és molt bona. La paraules de satisfacció de Sara i Roc que escoltem en una entrevista que acompanya el text i les fotografies dels tres protagonistes amb un somriure d’orella a orella encara reforcen més aquesta presentació positiva. El tractament que el llibre fa d’aquesta qüestió (sense ni una sola menció, per exemple, a l’atur juvenil) podria contribuir a la legitimació i a una certa idealització de l’actual sistema econòmic, sobretot a la vista de l’alta taxa de desocupació juvenil a casa nostra: l’any de la publicació del llibre, el 2011, més del 40% dels

joves d'entre 16 i 24 anys de Catalunya no tenia feina (Idescat, 2014b).

Tornem a trobar aquesta idealització del món laboral al darrer contingut relacionat amb la feina d'aquesta col·lecció. És un diàleg entre dos amigues afectades per la desocupació laboral que l'alumnat ha de completar amb els verbs que fi falten:

25. “Mirta: Ah, doncs, jo ara que sóc a l’atur vull aprofitar per [estudiar] i posar-me al dia.

Nora: Molt bé! Jo, quan vaig estar aturada, vaig fer un curs de dones emprenedores de 300 hores i em va anar genial. Mira, sis mesos després vaig [obrir] l’empresa que tinc ara.”

(CNL Barcelona, 2011. p. 105)

A l'exemple 25 veiem les pràctiques neoliberals de *self-programable labour* (Bauman, 2007) o d'aprenentatge al llarg de la vida (Mitchell, 2006), en el sentit que les dues protagonistes expressen la necessitat individual de formar-se per adaptar-se a les necessitats del mercat. També hi identifiquem l'esperit emprenedor i la disponibilitat a arriscar-se que promou el neoliberalisme (Gray, 2010b): Nora, després de fer un curs per a dones emprenedores, ha muntat una empresa. Com en la majoria d'ocasions en aquesta col·lecció, la presentació que apareix a l'exemple 25 de característiques, pràctiques i valors neoliberals a la feina és positiva, com descobrim pel to alegre de les dues interlocutores (malgrat que Mirta ara mateix és a l'atur) i per l'èxit professional aconseguit per Nora.

7.3.1.7 Parla.cat

En aquest material digital, igual que a la resta de col·leccions en paper del corpus, hi trobem diversos personatges amb títols universitaris que fan feines mal pagades per a les quals es necessita poca formació acadèmica. Ja a les primeres unitats apareixen una periodista que fa de dependent (DGPL, 2008, Bàsic 1, unitat 5, Av.4) i una arquitecta que també treballa de dependent primer en una botiga de mobles i després en una de roba (DGPL, 2008, Bàsic 2, unitat 3, 1.10). *Parla.cat* presenta aquesta flexibilitat dels treballadors en temps neoliberals com a un fenomen natural, sense que els personatges expressin cap tipus de sorpresa al respecte.

Les queixes dels personatges de classe treballadora en aquesta col·lecció solen anar adreçades als seus baixos salaris, les moltes hores que treballen o el tipus de contractes que tenen. L'arquitecta que fa de dependent es lamenta per tenir un sou de 500€ mensuals (DGPL, 2008, Bàsic 2, unitat 3, 1.17) i un perruquer es queixa pel seu contracte temporal: “De tres mesos només. Aquí és difícil tenir un contracte indefinit. I encara és més difícil trobar una feina ben pagada... Tinc un sou molt baix! I sense pagues extres!” (DGPL, 2008, Bàsic 2, unitat 3, 1.16). D'una forma similar, Aina es queixa del seu contracte en una fàbrica: “Em fa posar de mal humor que no em renovin el contracte a la fàbrica! Al setembre em faran un contracte nou. Així perdo tots els drets que tindria si treballés molt de temps seguit a l'empresa.” (DGPL, 2008, Elemental 3, unitat 2, 3.12).

Aquests exemples serien representatius d'alguns dels aspectes més negatius del nou ordre del treball: la precarietat i la temporalitat

laborals. Enlloc, però, no es comenten les circumstàncies polítiques i econòmiques que provoquen aquesta situació. Fixem-nos, per exemple, en aquesta frase: “fer de dependent és mal pagat perquè treballes moltes hores i cobres poc” (DGPL, 2008, basic 2, unitat 3, 2.4). Es tracta d’un argument il·lògic, ja que no és un treball poc remunerat perquè es treballen moltes hores. En realitat, la feina de dependent és mal pagada bàsicament per dos motius. Primer, perquè és un treball que necessita poca formació acadèmica al qual poden aspirar moltes persones. I segon, perquè les empreses, amb l’afany d’augmentar beneficis dins un context de creixent inseguretat laboral i competència, opten per fer contractes precaris sabent que sempre trobaran algú disposat a acceptar-lo dins una societat que compta, utilitzant les paraules de Pierre Bourdieu (1998), amb ‘un exèrcit de reserva de treballadors’ domesticats per les mesures de flexibilització laboral i la constant amenaça de perdre la feina.

En aquest sentit, també és interessant assenyalar que els personatges sense feina que apareixen no expliquen els motius de la seva manca de treball. No sabem si la seva empresa s’ha traslladat a un altre país amb mà d’obra més barata o si hi hagut una reestructuració de personal a causa de les retallades imposades pel govern o la direcció empresarial. Simplement s’hi diu que no tenen feina: “Hola! Sóc Maria! Jo no trobo feina. Estic aturada” (DGPL, 2008, bàsic 1, unitat 5, 2.6); “Des de l’abril no tinc feina, estic aturat (DGPL, 2008, bàsic 1, unitat 5, 2.7).

A *Parla.cat*, però, no tots els personatges fan feines precàries o són aturats. Ben al contrari, pels seus estils de vida sabem que la majoria són personatges de classe mitjana o alta, gairebé sempre

amb formació universitària, amb possibilitats econòmiques per fer viatges o viure en còmodes vivendes. De fet, en ocasions, s'hi presenten feines fantàstiques per als temps d'inseguretat laboral i salaris baixos que vivim, la qual cosa podria contribuir a una certa idealització de l'actual sistema econòmic. Per exemple, hi ha un anunci d'una escola d'idiomes de Calella que busca un professor de rus i li ofereix un contracte indefinit amb un “un sou fix de 25.000 euros/any” (DGPL, 2008, bàsic 2, unitat 3, 1.14). I a la següent pantalla hi llegim el model d'un altre contracte indefinit per a una infermera, però amb un salari no tan espectacular com el del professor de rus, de 1.200€ mensuals (DGPL, 2008, bàsic 2, unitat 3, 1.14). També hi ha una funcionària que explica les seves bones condicions laborals: “tinc una feina fixa i estable” (DGPL, 2008, bàsic 2, unitat 3, 2.8).

Com en d'altres col·leccions, a *Parla.cat* hi ha contingut dedicat a la cerca de feina, amb unes pràctiques i valors que s'associen amb l'ètica neoliberal que descriu Fogde (2007). D'acord amb aquesta lògica, per trobar feina (especialment una de temporal) no es tracta només de mostrar-se flexible i emprenedor, sinó també cal vetllar per l'aparença física, el llenguatge corporal o les habilitats comunicatives en el moment de l'entrevista de feina (Fogde, 2007). Fixem-nos, per exemple, en la unitat *La feina de buscar feina*, protagonitzada per tres joves que busquen un treball per l'estiu. En una conversa de la primera activitat, com llegim a l'exemple 26, ja s'hi destaca la importància de l'aparença física per trobar feina:

26. “Samir: Mira, aquesta feina no està malament: només es treballa al vespre i tens festa dues nits a la setmana.

Ricard: Sí, però demanen bona presència i jo...

Samir: Home... També busquen algú agradable i tu ets molt simpàtic. Mira, tu vés-hi ben vestit i tranquil.

Ricard: Vols dir? Home... La veritat és que paguen bé i tinc ganes de treballar.

Samir: Doncs va, envia el currículum ara mateix.”

(DGPL, 2008, bàsic 3, unitat 6, 1.1)

A continuació, es mostra a l'alumnat com escriure un currículum de feina (una activitat amb fins instrumentals freqüent també als altres materials del corpus), amb exemples de currículums per a diferents personatges. Finalment, s'hi s'explica com preparar una entrevista de feina, amb diverses activitats on els autors dels materials (com també hem vist en d'altres col·leccions) donen consells a l'alumnat sobre com comportar-se durant l'entrevista: “Cal mirar l'entrevistador a la cara” (DGPL, 2008, bàsic 3, unitat 6, 2.7); “Cal seure bé a la cadira”; “No s'ha d'anar mal vestit” (DGPL, 2008, bàsic 3, unitat 6, 2.8).

Més endavant, hi ha una unitat (*Viatgem per feina*) on identifiquem una altra de les pràctiques laborals més ben valorades pel nou ordre econòmic: la mobilitat. Un dels objectius principals de les activitats és ensenyar l'alumnat a planificar un viatge de treball. Un dels protagonistes és Ralko, representant comercial holandès que viatja a Mallorca per feina. En una conversa amb dos altres personatges que també viatgen per feina (un professor universitari i una cantant de jazz), Ralko valora la seva feina amb aquestes paraules: “trobo que el millor de la meva feina són els viatges i el contacte amb els clients. El més dur és treballar tot el dia: des de l'esmorzar fins a l'hora de sopar. Els àpats de feina són llargs i avorrits” (DGPL,

2008, Elemental 1, unitat 3, 2.10). En aquest exemple, doncs, la mobilitat laboral s'hi presenta des d'una òptica positiva. A més, la unitat inclou un test per a l'alumnat on identifiquem també la importància de la mobilitat per a la feina. Es titula *Ets un viatger professional?* i inclou opcions com aquestes: “Agafa l'avió almenys tres cops al mes” o “Quasi mai miro les pel·lícules que programen, aprofito per treballar amb el portàtil o PDA” (DGPL, 2008, Elemental 1, unitat 3, 2.10).

7.3.2 Viatges i turisme

El contingut relacionat amb els viatges i el turisme dels materials didàctics se centra sobretot en experiències (i anècdotes) de viatgers catalans, en la preparació d'aspectes pràctics de cara a eventuais viatges i en informació sobre possibles destinacions (allotjament, llocs d'interès, transports).

Totes les col·leccions inclouen exemples de viatges tant per l'estranger com pels Països Catalans, però n'hi ha algunes que fan un major èmfasi en viatges pels territoris catalans (per exemple, *Passos* o *Català Inicial, Bàsic i Elemental*), mentre que d'altres n'inclouen més per l'estranger (per exemple, *Parla.cat* o *Veus*). En tots els materials també apareixen diferents formes de turisme, des de viatges organitzats a complexos turístics, visites a grans ciutats occidentals, fins a aventures a llocs exòtics i allunyats o diverses experiències de turisme alternatiu, com l'alpinisme, l'ecoturisme o el voluntariat. El primer tipus de turisme és més habitual per

exemple a *Fil per randa*, mentre que a *Català Inicial, Bàsic i Elemental* hi apareixen sobretot propostes de turisme alternatiu.

El contingut relacionat amb els viatges sol aparèixer a través d'aquests gèneres textuais:

- prospectes turístics
- postals
- anuncis de viatges
- articles periodístics
- relats personals sobre experiències viatgeres
- converses entre amics sobre viatges
- diàlegs entre agents turístics i clients

Les activitats que proposen els materials relacionades amb els viatges, entre d'altres, inclouen:

- elaborar fullets informatius d'un lloc turístic
- fer entrevistes per esbrinar qui és la persona més viatgera de la classe
- escriure postals, blocs o anècdotes de viatge
- col·laborar en l'elaboració d'un guia per a turistes
- emular tasques de persones que treballen en el sector turístic (apuntar les dades de reserves, contestar a missatges de clients)
- organitzar viatges o propostes de viatges per a una agència turística

El contingut gràfic vinculat amb el món dels viatges i el turisme solen ser fotografies de postal o de llocs paradisiàcs (semblants a les que apareixen en opuscles turístics) i també fotografies de persones que viatgen.

En conjunt, els materials del corpus fan un major èmfasi en qüestions pràctiques relacionades amb els viatges, que no pas amb les cultures o la gent del lloc que es visita. Un exponent il·lustratiu

d'aquest enfocament seria l'exemple 27, una conversa que pertany a la col·lecció *Fil per randa*, però trobem una perspectiva similar d'aquesta qüestió en altres textos i activitats de la resta de materials:

27. “[Persona 1:] —Ja tinc els bitllets d’anada i tornada a Nova York...

[Persona 2:] —Encara es necessita visat per anar als Estats Units?

[Persona 1:] —Ara, amb el passaport electrònic, ja no se’n necessita si hi vas de vacances menys de noranta dies. I tampoc no t’has de posar cap vacuna, és clar, però jo em vaig haver de renovar el passaport perquè feia tres mesos que m’havia caducat!

[Persona 2:] —Sort que te’n vas adonar! Jo, com que vaig a Angola, necessito de tot. Sort que fa molt temps que preparo el viatge.

[Persona 1:] —És clar: passaport, visat i t’has de posar la vacuna de la febre groga...

[Persona 2:] —Sí, la de la febre groga és obligatòria. Però jo ja he demanat hora per posar-me’n dues més: la de l’hepatitis i la de la meningitis.

[Persona 3:] —Jo no tindria temps, ara, de fer tants tràmits... Em sembla que aniré a l’Alguer. És que m’ha caducat el passaport i no tinc temps de renovar-lo. I ara no tindria temps de posar-me vacunes, sol·licitar un visat... Per anar a Itàlia no necessito res. Només el DNI, és clar.

[Persona 1:] —És el mateix que em va passar a mi. Vaig anar a fer una ruta per Alemanya, concretament a Baviera. I tu, on vas?

[Persona 4:] —Anem a Xile. Tampoc no ens hem de posar cap vacuna. I, com que ja tenim bitllet de tornada, no necessitem pas visat. Passaport, sí. El Jordi ja el tenia, però jo l’he hagut de renovar! També el tenia caducat!

[Persona 2:] —Quan vaig anar al Marroc, ara per Setmana Santa, també només necessitava el passaport.

[Persona 3:] —L’altre avantatge d’anar a Itàlia o a Alemanya és que no has de fer canvi de divises...

[Persona 2:] —Jo sí que n’he de fer. Tinc previst de canviar d’euros a la moneda anglesa quan arribi a Luanda. Em queden uns quants dirhams, però la moneda del Marroc no em valdrà a Angola, és clar...

[Persona 1:] —Jo miraré si em queden uns quants dòlars de l’últim viatge. Si no, també hauré d’anar-ne a buscar més al banc... Tu, a Xile, també podràs pagar molt amb targeta...

[Persona 4:] —Sí, però també vull portar uns quants pesos xilens...

[Persona 1:] —Ostres, quantes coses hem de fer quan viatgem!

(Vilà i Homs, 2013a, p. 197)

En general, la realitat socioeconòmica que apareix als materials és la de classes mitjanes o altes, com il·lustra la conversa anterior de l'exemple 27. Els personatges que viatgen solen ser joves (o de mitjana edat) pertanyents a classes acomodades catalanes. A *Veus*, per exemple, hi apareixen catalans que fan un “creuer de luxe” (Mas i Vilagrassa, 2008, p. 9) o que s'allotgen en una “meravella d'hotel” (Mas i Vilagrassa, 2007, p. 37). A *Parla.cat* també hi ha uns joves catalans que van fer “un creuer per diverses illes” gregues (DGPL, 2008 Elemental 3, unitat 4, 1.2) o una jove de Barcelona a qui se li proposa que a Nova York vagi de compres a les “botigues més cares i exclusives de la Cinquena Avinguda, on hi ha la classe social més distingida de la ciutat” (DGPL, 2008, bàsic 2, unitat 2, 1.8). D'una forma similar, una parella catalana lloga “una casa amb jardí” a Ribes de Fresser (Campoy et al., 2011, p. 20) a *Català, Inicial, Bàsic i Elemental*; una altra fa un safari per l'Àfrica (CNL Barcelona, 2011, p. 33) als llibres del CNL de Barcelona; un jove britànic no s'ho pensa dues vegades a l'hora de reservar una habitació individual en un hotel d'un poble català que costa entre 70 i 95€ per nit (Guerrero et al., 2010b, p. 28) a *Nou Nivell Bàsic i Elemental*, i un client d'un luxós hotel vol allotjar-se en una suite “amb banyera d'hidromassatge” (Vilà i Homs, 2013b, p. 200) a *Fil per randa*. Els llibres de *Passos*, en canvi, es diferencien de la resta

de col·leccions perquè no hi apareixen tants exemples de viatges només assequibles a persones de classes acomodades.

Tot i que també hi ha personatges que s'allotgen en albergs, càmpings o refugis, la tendència general dels materials és presentar la realitat socioeconòmica de classes mitjanes o altes que viatgen per plaer sense cap tipus d'impediments econòmics. En aquest sentit, és interessant constatar que el turisme alternatiu que hi apareix és també una pràctica característica d'estils de vida de determinats professionals de classes mitjanes, sense gaires limitacions econòmiques i el desig de diferenciar-se de la resta de viatgers (Fletcher, 2008).

A continuació, comentem amb més detall la presentació d'aquest contingut en cadascun dels materials, identificant-ne exemples característics del turisme contemporani en temps de neoliberalisme i analitzant quina presentació se'n fa.

7.3.2.1 Veus

La majoria del contingut sobre aquesta temàtica de *Veus* està relacionat amb preparatius o experiències de personatges catalans que viatgen. Un exponent prototípic del tractament de *Veus* d'aquest contingut seria la conversa i els correus electrònics entre dos amics catalans, en què Pere rep consells per anar a l'Índia. Els textos estan farcits d'aspectes utilitaris i de consum (vacunes i medicines, visats i passaport, mitjans de transport, diners, roba, guia de viatges) on, per cert, també descobrim que els protagonistes són de classes acomodades: “Jo m'enduraria un parell de targetes de crèdit per si

en perds una i també diners en metàl·lic. Quan arribis val la pena que lloguis un cotxe amb un conductor” (Mas i Vilagrassa, 2008, p. 16). De l’Índia, només en sabem que no és un país perillós i que hi fa molta calor. I de la seva gent o cultura, sols que hi ha molta pobresa, que les vaques són pel carrer i que “allà les dones no ensenyen cuixa!” (p. 17). S’hi presenta, doncs, un tipus de cosmopolitisme superficial característic del turisme postmodern, sovint definit pel seu esperit consumista tant a nivell utilitari com simbòlic (Molz, 2006), i per la seva manca d’interès per la realitat, les cultures i la gent dels llocs de destí.

Per als viatgers d’aquesta col·lecció, sobretot és important preparar aspectes pràctics (guies de viatge, roba, repel·lents d’insectes, ulleres de sol) i saber què comprar i en quina situació emprar-ho. Un altre exemple de l’èmfasi d’aquesta col·lecció en qüestions pràctiques i de consum per viatjar seria el text *Malalties tropicals* (Mas i Vilagrassa, 2008, p. 15) on es dona informació detallada sobre aspectes sanitaris (vacunes i medicines) per poder visitar països exòtics.

A *Veus*, la informació que apareix sobre la cultura o la gent dels llocs de destí és gairebé sempre escassa, com ja hem assenyalat adés per als textos sobre l’Índia. Del Marroc, per exemple, l’únic que s’hi diu en un llarg correu electrònic és que és “un país molt maco” (Mas i Vilagrassa, 2005, p.33). I de París, Viena i Venècia, simplement s’hi comenta que “hi ha tanta cultura en aquestes ciutats” (Mas i Vilagrassa, 2008, p. 9).

Tanmateix, és interessant assenyalar que també hi ha dos textos extensos que donen una visió més crítica i elaborada sobre el turisme contemporani. Un és l'entrevista a Xavier Moret, autor de llibres de viatges. Moret parla amb una gran passió i respecte de tots els indrets que visita (Mas i Vilagrassa, 2008, pp. 24-25). L'altre és un article extret d'*El Periódico de Catalunya* on l'escriptor Josep M. Espinàs es mostra crític amb un nou tipus de turista que no mostra cap mena d'interès pels llocs que visita: "El que passa és que d'un temps ençà ha augmentat d'una manera intensíssima el repertori de les possibilitats turístiques, i no tots els viatgers tenen un cert interès per disposar d'informació sobre els destins que els ofereixen" (Mas i Vilagrassa, 2008, p.11). Per a aquest nou tipus de viatger, segons Espinàs, el que compta és "un somni de paradís" i no pas el lloc concret que es visita. Aquestes reflexions d'Espinàs estarien en la línia de la descripció del turista postmodern de Featherstone (2007, p. 58) que, immers en la societat del simulacre (Baudrillard, 1978), no s'interessa pels llocs de destí sinó que simplement vol gaudir de la simulació de realitat que se li ofereix.

D'altra banda, en aquesta col·lecció també hi identifiquem la mercantilització de la cultura característica del turisme contemporani, per exemple en un conjunt de textos dedicats a la Patagònia, Mauritània, el Carib i el nord del Brasil. D'aquesta darrera destinació, s'hi diu:

28. "Aquest extens territori ens deixarà descobrir una natura única. Paisatges curiosos com els aiguamolls de Pantanal o les impressionants cascades d'Iguaçú, amb més de dos-cents setanta salts d'aigua, i amb una vegetació i una fauna que es mantenen encara inalterables. Es pot navegar pel riu Amazonas fins a Manaus, que és una ciutat perduda enmig de la selva. A les

selves impenetrables, encara hi viuen tribus que segueixen amb el seu estil de vida tradicional”

(Mas i Vilagrassa, 2008, p. 13)

El text de l'exemple 28 sobre el nord del Brasil, igual que el de les tres altres destinacions, emula l'estil dels prospectes turístics i va acompanyat d'una foto paradisiàca de l'indret. Amb aquest tipus de presentació textual i visual, el llibre configura els llocs i les seves cultures en tant que mercaderies per ser venudes i consumides. En el cas concret del nord del Brasil, no només s'hi comercialitza l'autenticitat de la seva natura intacta, sinó també la de la seva gent, que viu amb un estil de vida tradicional.

Finalment, en aquesta col·lecció, també hi apareix un nou tipus de viatger característic dels temps neoliberals: els voluntaris d'ONG's. Són dos cooperants catalans que expliquen la seva experiència a l'Àfrica amb dos correus electrònics. Apareixen dins una secció titulada *Siguem solidaris*, que s'obre amb una fotografia a dos planes d'un camp de refugiats on persones de color fan una llarga cua davant una tenda de campanya (Mas i Vilagrassa, 2008, pp. 112-113). Al costat de la fotografia, hi ha una activitat on es demana a l'alumnat que defineixi una sèrie de paraules com 'la fe', 'missioner-missionera', 'la moral', 'la religió', 'sensibilitzar', 'la solidaritat', 'la violència', etc. Per tant, s'hi proposa treballar al mateix temps conceptes relacionats amb la religió i la solidaritat, justament en una col·lecció publicada per una editorial (PAMSA) vinculada a l'església catòlica, la qual és prou coneguda pel seu suport a nombroses missions religioses que treballen arreu del planeta, com per exemple les de Càritas. Als dos correu electrònics,

tanmateix, no hi ha cap referència més a la religió. El primer és el d'una pallasa que treballa amb nens a Sierra Leone, després d'haver estat a Palestina i Costa d'Ivori. El segon és un cooperant a Burkina Fasso que treballa en una escola per combatre l'analfabetisme, a més d'ajudar els petits productors locals d'arròs i cotó. Dels països de destí, s'hi diu que són pobres. Per exemple: "Burkina Fasso és un dels països més pobres del món. Quasi el 90% de la població treballa al camp, però és una feina insegura perquè no sempre plou quan cal" (p. 115). De Costa d'Ivori, sabem que hi ha "nens soldats, armats fins a les dents, però nens al cap i a la fi" (p.114). Aquesta visió un xic estereotipada dels països africans va acompanyada a més d'alguna reflexió superficial dels cooperants: "Com és possible que al món hi hagi tanta violència?" (p.114). En tota aquesta secció, però, no hi ha ni un sol comentari més elaborat sobre factors polítics i econòmics que provoquen pobresa i conflictes armats en diversos llocs del planeta. Tampoc no es fa referència a la controvertida promoció de certes ONGs del capitalisme neoliberal i les polítiques de lliure mercat a l'Àfrica (Agiman, 2008). En realitat, *Veus* presenta les ONGs com a organitzacions apolítiques, neutres i de bona fe. Els dos correus electrònics, a més, acaben amb una crida al destinatari perquè se sumi a les missions: "Per què no t'animes i em vénis a fer companyia?" (p. 114); "Et recomano que facis el mateix que jo i t'apuntis al primer viatge que puguis; t'asseguro que no te'n penediràs, no en tinc cap dubte" (p. 115).

7.3.2.2 Nou Nivell Bàsic i Elemental

El contingut relacionat amb els viatges i el turisme d'aquesta col·lecció presenta força similituds amb el de *Veus*, comentat a l'apartat anterior.

En primer lloc, les experiències viatgeres dels personatges també s'associen amb un cosmopolitisme superficial. És a dir, les històries de viatges a l'Argentina, Londres, París o per dins de Catalunya d'aquesta col·lecció no solen anar més enllà de qüestions pràctiques o de consum (com trobar allotjament o bitllets d'avió), acompanyades d'alguna menció al menjar típic o llocs d'interès de la destinació, com aquesta: “L'endemà, quan m'hagi despertat, faré una ruta turística pel centre: Trafalgar Square, Big Ben, Covent Garden” (Anguera et al., 2010a, p. 76).

En segon lloc, igual que a *Veus*, els protagonistes de les històries són, en general, catalans de classe mitjana o alta que no mostren un interès especial per les cultures que visiten. Estan més preocupats per qüestions materials necessàries per preparar abans de sortir de casa o per utilitzar durant el viatge. A més, també hi trobem un text amb informació detallada sobre aspectes mèdics a l'hora de viatjar (Anguera et al., 2010b, p. 41), que es podria associar amb el creixent consumisme (en aquest cas, de medicaments) i la importància de cuidar el cos.

En tercer lloc, en algun dels llibres, hi hem identificat també la mercantilització de les destinacions i les seves cultures:

29. “La Patagònia argentina està situada a l'extrem sud de l'Amèrica meridional, en un lloc on la immensitat i els contrastos s'apoderen del paisatge. La Serralada dels Andes, les

muntanyes, els llacs i pins, les platges i l'oceà cap a l'est, i la neu a l'hivern predominen en aquestes latituds. És un indret molt indicat per al turisme d'aventura, ja que ofereix nombroses possibilitats per a la pràctica del tresc, el ràfting, l'alpinisme, la bicicleta tot terreny, els passejos a cavall, etc. Es pot accedir a la glacera Perito Moreno, una de les més boniques del món, i s'hi poden fer excursions. [...] Si viatgeu durant el mes de setembre o d'octubre, contracteu una embarcació autoritzada que us porti mar endins per contemplar els espectaculars rituals d'aparellament de les balenes. No deixeu de visitar la important localitat de Bariloche, per gaudir de la seva naturalesa i arquitectura.”

(Guerrero et al., 2010c, p, 22)

Igual que l'exemple 28 sobre el nord del Brasil de *Veus* comentat adés, el text de l'exemple 29 emula l'estil dels prospectes turístics i presenta la Patagònia com a una mercaderia, embolcallada per la bellesa dels seus paisatges. En aquest cas, s'hi ofereix consumir esports d'aventures, llogar bicicletes tot terreny, rutes amb cavall o una embarcació. A més, també s'hi presenta l'aparellament de les balenes com a un producte de consum més.

Finalment, en aquesta col·lecció hi ha un text extens (ocupa dues pàgines senceres) sobre Mongòlia especialment rellevant per a la nostra anàlisi, tant per il·lustrar la metàfora de *home plus* amb què Hannerz (1996) descriu els turistes moderns, com per exemplificar el culte al cos, el risc i la distància respecte a les altres cultures, en experiències de turisme alternatiu característiques de temps neoliberals. Xavi narra en primera persona les seves aventures per Mongòlia després que se li espatllés la bicicleta (Anguera et al., 2010b, pp. 38-39). El text està farcit de queixes de Xavi a diferents elements de la vida mongola. Al principi, descobreix que no hi ha transport regular cap a la seva destinació i decideix llogar un cotxe

amb conductor, el qual no es presenta a l'hora que van acordar. Quan a l'endemà troba una furgoneta que el durà a la seva destinació, se sorprèn per la manca d'espai: “Arrenquem amb els dos conductors al davant (aniran fent torns durant la nit) i dotze, sí, dotze persones al darrere, cinc a cada bancada i dues al mig, assegudes sobre les cames dels altres”. Xavi també ens informa de la reacció dels mongols a aquesta situació tan desplaent, sempre segons el seu punt de vista: “Els mongols ho suporten amb un estoïcisme increïble, amb un radiocasset de música mongola i tots cantant a cor les cançons, com qui se'n va d'excursió”.

Com en la metàfora de *home plus*, Xavi desitja gaudir de les comoditats que té al seu país, malgrat viatjar en bicicleta per unes terres llunyanes. A més, en aquest relat adaptat d'un blog de viatges, Xavi no fa cap esforç per entendre les pràctiques socials i culturals d'unes persones diferents a ell, que pertanyen a una cultura molt allunyada. Al contrari, amb la seva narració dóna mostres de superioritat i distància respecte als mongols mostrant-nos només el seu punt de vista. Potser hauria estat oportú sentir també les opinions dels personatges mongols sobre el viatge i la peculiar actitud de Xavi.

7.3.2.3 Passos

Al primer llibre de *Passos*, els protagonistes —immigrants que estudien català— no protagonitzen els viatges cars de les classes mitjanes i altes catalanes que apareixen en la majoria de col·leccions del corpus. De fet, quan viatgen a l'estranger, és per

visitar el seu país d'origen, i de vegades tenen dificultats econòmiques per desplaçar-se, com explica Blanka de Praga a un amic català:

30. “—Aquest any aniràs a Praga?
—Sí, tinc moltes ganes de veure la meva família.
—Hi aniràs amb avió.
—No puc anar amb l'avió perquè no he reservat el bitllet.
—I no hi ets a temps?
—Només falta un mes. Si no agafes el bitllet amb molt de temps surt massa car.”

(Roig, Padrós i Camps, 2011)

Aquest exemple 30 també estaria relacionat amb un cosmopolitisme utilitari característic dels viatgers moderns (Molz, 2006), que mostren habilitats per saber consumir en el moment adequat.

Al segon llibre de *Passos*, hi trobem un altre tipus de viatgers no tan condicionats per la situació econòmica. Són Kristina de Suècia i Jaume Bartolí. Els dos fan la volta al món, un tipus de viatge que ha esdevingut cada vegada més popular en les darreres dècades.

El viatge de Kristina, motxillera inventada de 60 anys, inclou visites a l'Antàrtida, Guatemala, Nicaragua, Xile, el Nepal, el Vietnam, la Xina, Madagascar i Nova Zelanda (Roig i Daranas, 2011a, pp. 104-105). Kristina explica alguna de les seves impressions amb frases com: “A Madagascar em va sorprendre veure la roba estirada a terra. Els marges de la carretera n'estaven plens. Era roba que s'eixugava al sol, mentre les cabres s'hi passejaven pel damunt”. I a la Xina: “Havia de travessar un pantà immens i la barquera va agafar els remos amb els peus. No m'ho podia creure”. El viatge de Kristina recorda els famosos *grand tours* del segle XVII, XVIII i

XIX, en els quals joves de classes altes europees viatjaven pel món amb l'objectiu conèixer diferents civilitzacions i algunes de les fites humanes més importants del món de l'art, l'arquitectura, la literatura o l'espiritualitat. Al segle XXI, però, la volta al món i viatjar amb motxilla han esdevingut encara més populars, convertint-se en una mena d'estil de vida de determinats joves de classes mitjanes occidentals. La popularització d'aquest tipus de viatges és possible pel creixement de les economies occidentals i per l'organització neoliberal del treball que promou la flexibilitat (O'Reilly, 2006). L'abaratiment dels bitllets d'avió i el desenvolupament de les noves tecnologies (sobretot de l'internet) també han fet més accessibles aquesta mena de viatges a un sectors cada vegada més amplis de la població. Viatjar amb motxilla i fer la volta al món sol associar-se amb algunes idees que estarien en concordança amb valors per a la vida que el neoliberalisme promou: un esperit emprenedor i individualista, llibertat i enriquiment personals, i capacitat de resistència davant les adversitats (en aquest cas, de paisatges i cultures desconegudes).

Tanmateix, els motxillers s'acostumen a veure a ells mateixos com a hereus dels viatgers *hippies* de les dècades dels seixanta i setanta, i en general es consideren *antiglobalistes* (O'Rielly, 2006). El text del periodista Jaume Bartolí sobre la seva volta al món, extret del llibre *De Sibèria al tròpic*, il·lustra força bé aquesta darrera concepció: "Me'n vaig i començo per Sibèria. La vull conèixer ara que tot just s'obre als estrangers, abans que no arribi el turisme, abans que canviï massa i la gent perdi la naturalitat i la sorpresa davant del foraster i el sistema de viure encara no globalitzat" (Roig

i Daranas, 2011a, p. 102). Bartolí, doncs, és conscient que, si s'espera gaire a visitar segons quins llocs, ja no hi haurà res per veure, perquè el lloc perdrà l'autenticitat que busca el viatger modern, i tot estarà embolcallat per l'homogeneïtat que el procés de globalització duu arreu.

7.3.2.4 Català Inicial, Bàsic i Elemental

Més que en cap altre material, en aquesta col·lecció de Teide hi trobem explicacions sobre viatges per pobles, viles o paratges naturals catalans, i no pas de destinacions turístiques més populars de la costa o de viatges a l'estranger. Hi ha nombrosos exemples de turisme alternatiu, amb estades a cases rurals, excursionisme, ecoturisme o rutes culturals per l'interior de la geografia catalana, un tipus de turisme en alça en aquests darrers anys.

Fa l'efecte que els viatgers d'aquesta col·lecció (majoritàriament catalans) són més sensibles, responsables i educats que no pas el turista ordinari que gaudeix de les seves vacances a l'estiu en un complex turístic de la costa. Hi apareix, fins i tot, una família que decideix passar les vacances netejant un paratge natural, dins un exercici on l'alumnat ha d'introduir el pronom *hi* allà on és necessari, com veiem en la captura d'imatge 7:

Captura d'imatge 7. *Nosaltres proposem una sortida força profitosa per al medi ambient...* (Esteban, 2012b, p. 90)



- Tinc una idea que u agradarà...

Nosaltres us proposem una sortida força profitosa per al medi ambient. Es tracta de participar en la neteja de camins i fonts d'una zona del Montseny. Ho porta un grup de bombers voluntaris i tot està pensat per fer-ho amb famílies. Ocupem dues cases rurals. Allà mengem i dormim, però també ens podem quedar si un dia no volem treballar o estem cansats. Cada mati repassem un camí o una font i anem recollint llaunes, papers, ampolles, plàstics, etc., i ho posem tot en una furgoneta dels bombers. A les tardes, no. Hi ha una piscina molt gran al poble i va la majoria de famílies. Però també et pots quedar a la casa per jugar amb els fills o xerrar amb altres pares i mares. Us ho aconsellem.

La proposta de turisme de voluntariat d'aquest fragment il·lustra la creixent importància de la responsabilitat individual en temps neoliberals, arran de la despreocupació dels estats per qüestions col·lectives (en aquest cas, el manteniment d'un paratge natural). Butcher i Smith (2010) veuen en el turisme de voluntariat el desig de crear estils de vida moralment justificables. Aquests dos autors argumenten que, davant el declivi d'alternatives polítiques al mercat en l'actual fase del capitalisme, el turisme de voluntariat seria una forma de marcar la 'diferència' individual, de manera que "aspects of our lives that were previously unproblematic (shopping or holidays for example) become politicized (or moralized)" (Butcher i Smith, 2010, p. 33). En aquest mateix sentit, però amb una perspectiva encara més pessimista, Lyons, Hanley, Wearing i Neil (2012) qüestionen la validesa del turisme de voluntariat com a

alternativa o desafiament a les polítiques de lliure mercat: “even where individuals are determined to resist the marketmindedness of neoliberalism they are bound to run headlong into its hegemonic processes” (p. 369).

Com en d’altres col·leccions, el contingut relacionat amb els viatges i turisme d’aquests llibres de Teide també adopta un enfocament pràctic per desenvolupar la flexibilitat i el cosmopolitisme utilitari característics dels viatgers postmoderns (Molz, 2006). En un exercici, per exemple, es demana a l’alumnat donar consells pràctics per a diferents situacions, a partir d’aquest text:

31. “● Situació: Faré una excursió matinal.
● Necessitat: Anar ben equipat o equipada.
● Bons usos: Atenció al calçat, protecció del sol, aigua i aliments energètics.
● Consell: Cal dur unes bones botes, un bastó, una gorra i una motxilla amb un jersei, aigua i fruita seca per refer-se. I no et deixis la crema protectora.”

(Esteban, 2012b, p. 60)

Aquest tipus de preparació que llegim a l’exemple 31 està relacionada també amb el consum de determinats productes (motxilla, jersei, crema protectora). Trobem un enfocament similar al text *Excursions ben començades i ben acabades* (Campoy et al., 2011, p.72). Inclou una llista de 8 consells per preparar una excursió a peu, amb informació sobre el calçat adequat, el pes de la motxilla, les condicions meteorològiques o la llargària de la caminada. Com assenyala Molz (2006), aquests plantejaments focalitzats en la preparació del viatge fins a l’últim detall (típics en blogs de viatges) no sols fan èmfasi en aspectes utilitaris i de consum (calçat, roba,

guies de viatges, vacunes), sinó també esbossen una nova concepció de l'individu cosmopolita per als temps incerts que vénen, d'acord amb els principis de flexibilitat, adaptabilitat i obertura.

Una altra característica del turista cosmopolita contemporani de Molz (2006) és vetllar per la seva resistència física. Els de Teide són, amb tota probabilitat, els viatgers de totes les col·leccions que tenen una millor condició física, com il·lustra el text de l'exemple 32:

32. “Aquest any [...] ens hem dedicat a fer excursions en bicicleta. Ahir el meu pare i jo vam anar fins a Torelló i aquest matí hem fet una mica de muntanya, fins al santuari de Bellmunt. Allà hem esmorzat a la vista de la plana de Vic i hem tornat a l'hora de dinar. Ens hem cansat força, però ja estem recuperats”

(Esteban, 2012b, p. 89)

De fet, un dels tipus de turisme més freqüent en aquesta col·lecció és l'excursionisme i, en particular, l'alpinisme, una pràctica amb una llarga tradició a Catalunya, inicialment de caire patriòtic, científic i erudit (Prat, 1926; Martí i Henneberg, 2005), que curiosament no es menciona ni en aquesta col·lecció ni en cap altre material del corpus. En una mateixa plana hi ha un text que explica la pujada a un cim de la serra del Montsec i un altre a la Tossa Plana de Lles, de 2.900 metres d'altitud (Esteban 2012b, p. 86). A continuació, hi ha un altre text amb un contingut similar: “Fa poc vam ser a Viladrau per l'aplec de Matagalls, una trobada d'excursionistes al cim de la muntanya” (p. 88). Més endavant, encara llegim les paraules d'un pare (alpinista expert) que explica

els consells que va donar a la seva filla per a una ruta pels cims del Pirineu aragonès (p. 178).

Fletcher (2008) argumenta que aquest tipus d'esports d'aventura serien pràctiques característiques de professionals de classes mitjanes de les societats capitalistes contemporànies. Segons aquesta autora, la pràctica d'aquests esports comportaria una certa contradicció per a les persones que la fan: “although athletes’ discourse often suggests that they engage in risk sports to resist or escape mainstream social values, their actual practice embodies many of the very values that they claim to reject” (Fletcher, 2008, p. 323). És a dir, molts dels valors relacionats amb els esports d'aventures (individualisme, risc, dependència d'un mateix, progrés personal gràcies a nous reptes, bona condició física, capacitat de resistència) estarien en consonància amb les idees que el neoliberalisme promou per a la societat (Fletcher, 2008). En aquest sentit, com diu Fletcher (2008), és rellevant assenyalar la creixent freqüència de cursos d'esports d'aventura organitzats per empreses per als seus treballadors, amb l'objectiu d'ensenyar-los a administrar el risc i la incertesa laborals característiques del capitalisme neoliberal.

Al final del tercer volum hi trobem un text extret del diari *Avui* que en certa manera sintetitza la perspectiva general sobre viatges i turisme d'aquesta col·lecció (Campoy et al., 2011, p. 222). És l'article *Viatjar, viure, créixer* del filòsof Francesc Torralba, autor de *bestsellers* d'autoajuda o, si es vol, filosofia pràctica, on es diu: “Per saber viatjar cal ser dúctil, sortir dels circuits estipulats, programar sense ser esclau de la programació i buscar rutes

alternatives”. Viatjar, segons Torralba, “és, en definitiva, una ocasió per créixer, per fer-se més cosmopolita, per superar el vell provincianisme” i també per trencar tòpics i estereotips. El que no comenta Torralba ni cap dels altres textos d’aquesta col·lecció és que el turisme alternatiu, tot i que en menor mesura que el de masses, també ha sucumbit a la comercialització i el mercantilisme que ha dut el sistema econòmic neoliberal a gairebé totes les esferes de la vida en les societats contemporànies. Una mostra evident d’aquesta comercialització seria la creixent indústria d’equipament especialitzat per a excursionistes, un fenomen present a casa nostra ja des de la dècada dels noranta (López Monné, 1998).

Finalment, cal destacar un text relacionat amb aquest contingut que no s’ajusta a la visió general de turisme alternatiu de Teide, sinó que presenta el vessant més consumista i comercial dels viatges, que concep el viatger com a un mer consumidor. Es troba a una unitat titulada *El llibre de reclamacions, si us plau!*, que pretén ensenyar l’alumnat a redactar i expressar oralment reclamacions en situacions en què “s’han vulnerat els drets dels consumidors” (Campoy et al., 2012, p. 133). Es tracta d’una llarga carta de reclamació (acompanyada del full de reclamació) de Maria Martí a una agència de viatges on es queixa de la mala organització i les incomoditats d’un viatge a Costa Rica. Maria pensava que s’estaria en un hotel de cinc estrelles, però “en arribar a l’hotel, ens vam trobar que no era de cinc estrelles com l’havíem contractat, sinó de tres, i que estava en condicions deplorables” (p. 138). Maria, com per exemple Xavi a Mongòlia de *Nou Nivell Bàsic i Elemental*, també es queixa dels mitjans de transport locals: “Un cop vam sortir

de la capital, ens van col·locar en autobusos sense aire condicionat, tot i que ens havien dit que aniríem en vehicles tot terreny de vuit persones com a màxim i amb aire condicionat” (p. 138). A diferència de Xavi a Mongòlia, Maria no fa cap comentari sobre la cultura o la gent locals, sinó que únicament es queixa d’un servei comprat a una empresa catalana.

7.3.2.5 Fil per randa

Com d’altres col·leccions, aquests materials de l’editorial Barcanova fan un gran èmfasi en aspectes pràctics dels viatges relacionats amb el consumisme: comprar bitllets, medicines o d’altres productes per als viatges, contractar allotjament, mitjans de transport, etc. La informació sobre les cultures dels països estrangers és escassa i superficial, i sovint es redueix a les impressions personals o anècdotes dels viatgers, com veiem en els comentaris de dos viatgers catalans dels exemples 33 i 34:

33. “—Jo volia explicar una experiència molt surrealista que vam tenir a Austràlia amb unes amigues. Estàvem conduint ja feia moltes hores i anàvem pel carril equivocat per error, suposo pel cansament. Eren molts quilòmetres sense trobar cotxes i crec que vam anar pel carril contrari durant moltes hores.

—I com us en va adonar?

—Això és el més fort! Va ser quan ens vam creuar amb un altre cotxe que també anava al revés! Un altre turista despistat...! Per això no vam tenir cap accident.

—Quina sort!

—Sí, a l’acte tots dos vam tocar el clàxon a l’altre i ens vam posar al cantó adequat! A partir de llavors, vam anar més amb compte.”

(Vilà i Homs, 2013b, p. 137)

34. “Jo volia explicar el meu viatge als Estats Units. Vam estar-nos molt sobretot a Nova York. Ens van encantar els edificis alts i el moviment de la ciutat, però vam tenir una mala experiència perquè ens van robar els diners que portàvem. La veritat és que no en guardem un bon record perquè ens vam espantar molt, però la ciutat és bonica i suposo que simplement vam tenir mala sort.”

(Vilà i Homs, 2013b, p. 208)

La primera unitat d'aquesta col·lecció, *A l'aeroport*, està en bona part dedicada al món dels viatges. La tasca final consisteix a col·laborar en una guia per a turistes que vénen als Països Catalans, escrivint-ne i representant possibles diàlegs a l'aeroport en català (Vilà i Homs, 2013a, p. 19). Aquesta tasca podria contribuir a desenvolupar l'esperit emprenedor o la iniciativa personal de l'alumnat, una de les característiques que el nou ordre econòmic valora més positivament. D'una forma similar, a la tercera unitat del mateix llibre, *Al càmping*, es demana als estudiants que s'imaginin que són recepcionistes d'un càmping i apuntin les dades de diferents reserves i contestin a missatges de clients (pp. 36-37). També se'ls convida a llegir anuncis de càmpings i relacionar-los amb diferents tipus de clients (p. 39).

La unitat 10, *A l'agència de viatges*, conté diferents exemples sobre la mercantilització del turisme característica dels temps neoliberals. En un dels exercicis, per exemple, es demana a l'alumnat relacionar diferents títols amb anuncis de viatges com aquest d' Austràlia de l'exemple 35:

35. “T'agrada el mar, però vols viure aventures noves i exòtiques? Fes submarinisme a la Gran Barrera de Corall. Amb les nostres rutes personalitzades també visitaràs el centre vermell

i ciutats tan emblemàtiques com Sydney i Melbourne. Posa't en contacte amb nosaltres i et prepararem el teu viatge a mida.”

(Vilà i Homs, 2013a, p. 123)

A l'exemple 35 es presenta Austràlia sobretot com a una mercaderia per a ser consumida. El text ven els serveis d'una agència turística, però també el mar, la promesa d'aventures exòtiques o ciutats emblemàtiques.

La unitat 18 del mateix llibre, *A l'oficina de turisme*, també està dedicada als viatges. A la primera plana, en un dibuix d'un punt d'informació turística, hi ha una jove que diu: “Els meus pares volien que estudiés, però jo primer volia viatjar i veure el món. Encara no he decidit què vull estudiar, però és que m'encanta viatjar” (p. 188). La protagonista d'aquest text seria una representant d'un nou tipus de viatger que ha aparegut en aquests darrers anys: gent jove de classes acomodades occidentals que s'agafa un any sabàtic (o un mesos lliures) per viatjar i, d'aquesta manera, escapar d'eventuals problemes personals o d'assumir noves responsabilitats. L'esperit d'aquest joves s'associa amb les idees de llibertat individual, risc, i desenvolupament personal (O'Rielly, 2006), que són a la vegada valors en alça en les societats neoliberals. En aquesta unitat, a més, hi apareixen textos més elaborats relacionats amb la mercantilització del turisme i, en concret, amb aspectes pràctics i de consum. Per exemple, hi ha un text sobre buscar allotjament a través del web *bcnshop* del Consorci de Turisme de Barcelona (p. 191) i un altre sobre avantatges de

comprar la targeta *Barcelona card* de l'ajuntament de la ciutat, acompanyat de diverses activitats (pp. 192-193).

La unitat 4 del segon volum, *Tinc vacances*, també tracta qüestions utilitàries i de consum relacionades amb els viatges. Hi ha, per exemple, un diàleg entre un matrimoni que l'any passat va anar a l'Índia sobre l'organització de les properes vacances. Com que volen estalviar diners, al marit se li acut aquesta idea: "Si ens organitzem el viatge nosaltres, no ens constarà tan car... I fa uns anys, en una agència virtual, van vendre'ns els bitllets d'avió més econòmics" (Vilà i Homs, 2013b, p. 45). Més endavant, trobem informació detallada de quatre hotels de diferents categories (pp. 49-50) i el programa d'un viatge organitzat a l'Alguer amb vaixell (p. 52). Després d'aquests textos, la tasca final de la unitat proposa a l'alumnat una activitat eminentment pragmàtica per desenvolupar de nou l'esperit emprenedor dels aprenents: organitzar un viatge a una zona de parla catalana (p. 55).

Finalment, en aquesta col·lecció, igual que a *Veus*, també hi ha representants d'un nou tipus de viatgers de les darreres dècades: els voluntaris d'ONGs. A l'entrada d'un blog, dos cooperants catalans a l'Índia hi expliquen bàsicament problemes sanitaris i amb el canvi de diners, com llegim a l'exemple 36:

36. "Fa un parell de setmanes ens vam espantar molt perquè el Gerard va tenir molta febre. Com que tots dos estem vacunats, al final només va ser un ensurt! També ens vam espantar molt fa una setmana perquè vam quedar sense rupies. Per sort, vam anar a un banc i ens van canviar euros per rupies"

(Vilà i Homs, 2013a, p. 195)

De l'Índia, només s'hi diu: “Ens agrada molt però, per desgràcia, hi ha molta misèria” (p. 195). En aquest text sembla que l'activisme social en temps neoliberals estigui únicament connectat amb pràctiques de consum com vacunar-se o anar al banc. Per tant, si haguéssim de respondre la pregunta de Sturken (2012, p. x; citat per Mostafanezhad, 2014, p.11) de “Can resistance be pragmatic, instrumentalist, and embedded in consumer practices?”, la resposta dins el món dels materials de català seria afirmativa. En aquest sentit, el tractament d'aquesta col·lecció sobre aquesta qüestió podria ser il·lustratiu d'aquesta reflexió de Mostafanezhad (2014), en el seu llibre sobre el turisme de voluntariat en temps neoliberals: “Volunteer tourism is just one of many examples of how capitalism has cleverly accomodated social resistance” (p. 11).

7.3.2.6 Curs de català bàsic

Com en d'altres materials, en aquesta col·lecció del CNL de Barcelona el contingut relacionat amb els turisme se centra sobretot en informació útil i de consum, i en experiències de viatges.

D'exemples amb informació pràctica i de consum, n'hi ha als tres volums. Al primer, per exemple, hi trobem informació detallada sobre els horaris de tren (CNL Barcelona, 2008a, pp. 96-97) o el transport públic de Barcelona (p. 98). També hi ha informació pràctica (distància des de Barcelona, comunicacions, què s'hi pot fer i enllaços d'interès) sobre tres destinacions per Catalunya: el delta de l'Ebre, la Cerdanya i la ruta del Císter (p. 171). Al segon volum hi ha textos semblants sobre Aigüestortes, el País Basc i

l'Alguer, amb informació pràctica i de consum: situació, com arribar-hi, allotjament i activitats de lleure (CNL Barcelona, 2008b, p. 138). Relacionat amb aquest pragmatisme, aquest llibre també ofereix consells als turistes per viatjar amb cotxe (p. 132).

Les experiències de viatges sovint estan relacionades amb el consum. Per exemple, al tercer volum hi ha una activitat de comprensió oral on sis persones expliquen les seves vacances amb comentaris com els dels exemples 37 i 38:

37. “L’estiu passat vaig anar al Carib. Estava allotjat en un lloc preciós, amb platges paradisiàques; llàstima que tot fos tan car: els restaurants, les excursions programades, el lloguer de gandules.... Fins i tot un cafè costava un ull de la cara. La veritat és que no vaig poder fer gran cosa perquè no m’ho podia permetre. Vaig tornar a casa amb les butxaques buides.”

(CNL Barcelona, 2011, p. 23)

38. “Aquest Nadal he anat a Nova York amb uns amics. Ha estat un viatge esgotador. Cada vespre vèiem un musical a Broadway i després sortíem a sopar i anàvem a algun local nocturn”

(CNL Barcelona, 2011, p. 23).

Amb aquests dos comentaris, el llibre presenta els viatges des del punt de vista d'un consumidor. A l'exemple 37, el protagonista es queixa dels alts preus del Carib, mentre que el de l'exemple 38 relata la seva experiència a Nova York a partir del gaudi dels productes que va consumir (musicals, sopars i copes en locals nocturns). D'una forma similar, la postal de Bernat i Maura a una amiga també centra la seva experiència a Londres en pràctiques de consum:

39. “A la tarda, [em vaig quedar] en una llibreria i en Mauro [va vanar] a la zona del l'East End, perquè [volia] mirar botigues de

roba de segona mà. Aquest matí [hem visitat] la Tate Modern. Després [hem dinat] en un restaurant. I ara, mentre prenem un te, [ens hem decidit] a escriure't aquesta postal.”

(CNL Barcelona, 2011, p. 26)

També hem detectat aquest creixent protagonisme del consum característic de temps neoliberals en l'experiència d'un altre viatger català a Turquia, el de l'exemple 40:

40. “Jo aprofito els viatges per comprar roba i objectes de decoració. Em puc passar hores i hores mirant botigues. Sempre trobo alguna cosa per a algun racó de la casa. L'any passat vaig anar a Turquia, una de les millors destinacions a comprar catifes, segon diuen. Uf, que bé que m'ho vaig passar regatejant...”

(CNL Barcelona, 2011, p. 29)

En aquesta col·lecció, també hi hem identificat contingut que tendeix a presentar les destinacions com a mercaderies per a ser consumides. Com en d'altres col·leccions, hi ha dos textos acompanyats de dues espectaculars fotografies de Nova York i l'illa grega de Santorini (CNL Barcelona, 2011, p. 27) que emulen l'estil dels prospectes de les agències turístiques.

En el cas particular d'aquests materials adreçats únicament a no catalanoparlants que viuen a Barcelona, és interessant constatar la manera com aquesta ciutat també s'hi presenta com a una mercaderia per ser venuda a potencials turistes. Al primer volum, per exemple, hi ha un exercici a tota plana on l'alumnat ha d'escollir “la millor opció per visitar Barcelona” (CNL Barcelona, 2008a, p. 101) a partir de tres propostes: les *golondrines*, el bus turístic, o un servei d'helicòpter. El llibre presenta cadascuna de les

opcions d'una forma força exhaustiva, incloent-hi els preus detallats. Aquest mateix volum proposa d'altres opcions turístiques per conèixer Barcelona, amb visites al Cosmocaixa, el jardí botànic, l'aquàrium, el zoo, el Tibidabo, l'Imax Port Vell i el Poble Espanyol (pp. 81-82). Barcelona, però, té propostes turístiques per a tots el gustos, com aquest llibre no s'oblida d'assenyalar, amb una plana dedicada la ruta del Modernisme per la ciutat (p. 167).

Aquest enfocament de la ciutat seria semblant a la idea de *marca Barcelona* que difonen mitjans de comunicació de massa, institucions polítiques o campanyes de publicitat turística i empresarial. Tal com han explicat a bastament diversos autors des d'una perspectiva crítica, la *marca Barcelona* és una concepció neoliberal de la ciutat que pretén convertir Barcelona en un producte de consum, a través d'una extraordinària operació de màrqueting per vendre una imatge, la conversió de l'espai urbà en un gran parc temàtic i la *gentrificació* dels barris històrics (Balibrea, 2004; UTE, 2004; Delgado, 2007; Blanco, Bonet i Walliser, 2011).

Igual que a *Veus* de PAMSA i a *Fil per randa* d'Octaedro, aquesta col·lecció també inclou un nou tipus de viatger en temps de neoliberalisme: el cooperant d'una ONG. En una entrada al seu blog, hi diu:

41. “Al febrer marxo cap a Nicaragua per treballar en la millora de la salut de nenes i adolescents provinents dels carrers de Managua. Crec que la societat no té una consciència real de la situació de les minories. Per canviar el sud, primer cal canviar el nord.”

(CNL Barcelona, 2008b, p. 45)

El que sorprèn més d'aquest text és per què aquest individu decideix deixar Catalunya i marxar a treballar a Nicaragua, si en la darrera frase de l'exemple 41 assegura que el primer que s'ha de fer és canviar el nord. És a dir, no queda clar per quins motius se'n va a un país del 'sud' si abans hauria de treballar per canviar les societats del 'nord', entre les quals també hi ha el nostre país, Catalunya. La presentació d'aquesta qüestió, doncs, és un xic superficial. Sense voler negar la bona voluntat dels cooperants i l'ajuda de determinades ONGs a col·lectius molt necessitats, també s'ha d'assenyalar, com hem fet ja per a exemples similars d'altres col·leccions, que diversos autors crítics qüestionen la tasca de les agències no governamentals en països en vies de desenvolupament i la relacionen amb la promoció del neoliberalisme a escala planetària (Hirsch, 2003; Agiman, 2008; Mostafanezhad, 2014). A més, com hem vist als altres exemples, la solidaritat dels cooperants de les ONGs que apareix als materials didàctics sol associar-se amb l'individualisme, el progrés i la responsabilitat personals, considerats sovint com alguns dels principals valors de la nova ètica neoliberal, en lloc de tractar d'altres punts vinculats amb el voluntarisme, com la immersió cultural, el treball en equip, la solidaritat o la lluita contra les desigualtats.

D'altra banda, en aquesta col·lecció també hi identifiquem contingut relacionat amb esports de risc o d'aventura, un nou tipus de lleure o turisme característic de les darreres dècades, que Fletcher (2008) associa amb classes professionals mitjanes i occidentals, amb valors neoliberals. Hi ha, per exemple, un test per als estudiant amb diferents opcions per respondre a aquesta pregunta: "Et consideres

un o una atleta?” (CNL Barcelona, 2008b, p. 49). A continuació, es proposa un debat entre els aprenents sobre els esports d’aventura a partir d’un conjunt de fotografies (de ràfting, piragüisme, salt del pont, hípica, barranquisme i bicicleta) i una sèrie de preguntes com aquestes: “Segons la teva opinió, quin és el pitjor esport d’aventura que coneixes?” (p. 49). Més endavant, en un diàleg entre dos amics, hi apareix un personatge que, durant les vacances, es passarà “una setmana caminant per les muntanyes” a la Cerdanya (p. 63). Per la seva banda, la seva amiga assegura tindrà un “estiu molt mogut”, tot i no practicar cap esport d’aventura. Primer farà de monitora en un casal d’estiu, i després anirà a Anglaterra a visitar uns amics i a fer un curs d’anglès. Les vacances d’aquests dos personatges serien un exemple d’unes vacances actives, no centrades a descansar de la feina, sinó a continuar esforçant-se, ja sigui a nivell intel·lectual o físic. Aquest plantejament de les vacances, molt freqüent en les darreres dècades a casa nostra, estaria en la línia de les pràctiques neoliberals de la formació permanent dels treballadors o l’aprenentatge al llarg de la vida (Mitchell, 2006; Olssen, 2008).

Finalment, cal mencionar que dins un exercici de comprensió lectora apareix un llarg fragment d’un diari de Rodrigo i Lupe durant un safari per Kenya i Tanzània, on identifiquem la metàfora de *home plus* amb què Hannerz (1996) descriu l’esperit dels viatgers contemporanis. Igual que el diari de Xavi per Mongòlia de la col·lecció de Castelnou edicions (vegeu l’apartat 7.3.2.2), aquests dos viatgers dediquen bona part del seu relat a queixar-se:

Captura d'imatge 8. *Viatge guiat?* (CNL Barcelona, 2011, p. 33)

Viatge guiat?

Llegeix un fragment del diari que van fer el Rodrigo i la Lupe durant el seu viatge a Kenya i Tanzània.



De seguida que va començar el segon safari que teníem contractat, vam veure que l'organització no era gaire bona: ni el guia ni el cotxe ni els camps eren els que en principi havíem pactat i la qualitat de tot plegat se'n va ressentir. Per sort, el que vam veure no ens va decebre. Aquest safari el vam fer en companyia d'una parella d'italians molt divertits, a més del conductor-guia i el cuiner. Vam parar a Tarangire, un parc nacional d'uns 2.600 km², molt a prop del llac Manyara, que és molt impactant per la gran quantitat d'elefants que hi ha, però sobretot perquè pertot arreu hi ha uns baobabs que impressionen moltíssim.

L'endemà vam marxar cap al parc del Serengeti, on vam passar dos dies bastant decebedors, perquè el guia no coneixia el parc i vam fer més de dos viatges en cercle sense anar enllò. També vam intentar anar a la zona de Lobo, però es va perdre, i per tant vam decidir que era millor quedar-nos a la zona de Seronera. En l'època que hi vam anar, a més, la majoria d'animals ja ha migrat cap a Kenya i no se'n veuen gaires, tot i que a les zones amb aigua vam poder veure lleons, zebres, elefants, gaseles, micos, hipopòtams, búfals, etc.

Aquí vam poder gaudir l'experiència de dormir en una zona d'acampada al mig del parc i a la matinada vam poder sentir les hienes molt a prop.



L'última fase del viatge ens esperava a Zanzíbar, illa ideal per descansar i relaxar-se, bàsicament perquè no s'hi pot fer res més. Només t'hi pots banyar de 9 a 10.30 h i de 16.00 a 17.30 h; si no, o ja és fosc o bé la marea baixa o puja tant que no hi ha platja o no hi ha aigua, i s'ha de caminar més d'1 km perquè et cobreixi fins al genoll. Això no ho vam descobrir fins al segon dia, perquè el guia tampoc no ens ho va dir. Això sí, la sorra és blanca i l'aigua és cristal·lina.

Com veiem en el text de la captura d'imatge 8, el protagonistes adopten ja de bon principi el rol de consumidors, queixant-se que els serveis oferts no eren els que havien contractat pel safari. A continuació, es queixen del guia que es va perdre i, fins i tot, de l'època de l'any del safari perquè els animals del parc ja han marxat

a un altre país. Rodrigo i Lupe no es van sentir satisfets ni tan sols quan van arribar a Zanzíbar: “la illa ideal per descansar i relaxar-se bàsicament perquè no s’hi pot fer res més”. I de nou, arremeten contra el guia que pel context suposem que és d’origen local, ja que no els va informar sobre les mareas del mar.

Amb aquest text, el llibre opta per retratar els viatgers occidentals contemporanis amb una sèrie d’atributs que estarien en la línia de la concepció d’un turisme banal ja descrita per Guy Debord a *La societat de l’espectacle*: “tourism, human circulation considered as consumption, a by-product of the circulation of commodities, is fundamentally nothing more than the leisure of going to see what has become banal” (Debord, 1970, par. 168). Quatre dècades després, aquesta crítica al turisme és més vigent que mai. D’aleshores ençà, amb la creixent globalització del nou ordre econòmic, el turisme ha esdevingut encara més massiu. Gràcies a la superioritat econòmica dels països occidentals sobre la resta del planeta, les classes mitjanes d’aquesta part del món poden gaudir d’unes vacances a la recerca de l’hedonisme, i experiències exòtiques i banals en destinacions ben allunyades (Kristiansen, Blaney, Chidester i Simonds, 2010, p. 69). En el text de la captura d’imatge 8, s’hi presenten uns individus materialistes i narcisistes, moguts únicament per l’hedonisme. Com si es consideressin els amos del món, cerquen a l’estranger les comoditats de casa i no mostren cap interès ni respecte per les cultures que visiten.

7.3.2.7 Parla.cat

En general, el contingut relacionat amb el turisme de la plataforma en línia *Parla.cat* està dedicat a viatges de joves europeus (sobretot catalans) de classe mitjana o alta. Com a la resta de materials didàctics, els relats dels viatges es centren en experiències personals i en qüestions instrumentals i de consum. Fixem-nos, per exemple, en la unitat 4 d'*Elemental 3*, dedicada a viatges i turisme, protagonitzada per una jove finesa (Lotta) i el seu amic català (Carles). Al principi descobrim que uns amics seus d'una situació econòmica clarament folgada han visitat diversos països europeus (Grècia, Itàlia, Portugal, Àustria i França). Entre d'altres comentaris sobre els viatges, de Grècia diuen: “Vam fer un creuer per diverses illes, però el viatge va ser a l'estiu i hi feia una calor insuportable. Allà la gent dels poblets és molt hospitalària amb els turistes. I els monuments i les ruïnes són una meravella” (DGPL, 2008, *Elemental 3*, unitat 4, 1.2). La segona part de la unitat està dedicada per complet al viatge de Lotta i Carles per Europa. Visiten Itàlia, Àustria, la República txeca i Alemanya. Les aventures s'expliquen a través de postals o el blog dels protagonistes, on identifiquem la mercantilització de les destinacions i la importància del consum amb comentaris com aquest: “Vam entrar en una església ortodoxa molt bonica. A Karlovy Vary venen unes galetes típiques boníssimes” (DGPL, 2008, *Elemental 3*, unitat 4, 2.4). D'una forma similar, d'Itàlia, s'hi diu: “Com que plovia, vam pensar que podríem aprofitar l'ocasió per anar a comprar” (DGPL, 2008, *Elemental 3*, unitat 4, 2.1).

A més del relat d'aquest tipus de viatges de joves de classes acomodades, a *Parla.cat* hi trobem diversos textos també habituals en les altres col·leccions. D'una banda, textos centrats en qüestions pràctiques i de consum per preparar un viatge: reservar una habitació a Andorra (DGPL, 2008, Bàsic 3, Unitat 1, Av. 4), escollir un mitjà de transport de Barcelona a Mallorca (DGPL, 2008, Elemental 1, Unitat 2, 1.6), vacunar-se, canviar diners i portar fotos de carnet per anar a Madagascar (DGPL, 2008, Elemental 1, Unitat 5, 1.9), què comprar i endur-se per a un viatge per Europa (DGPL, 2008, Elemental 3, Unitat 4, 1.14). D'altra banda, també hem identificat la mercantilització de les destinacions en textos que emulen l'estil dels prospectes turístics, com els dedicats a Sidney, Andorra, Rio de Janeiro i l'Havana (DGPL, 2008, Bàsic 2, Unitat 2, 1.4).

7.3.3 Habitatge

El contingut relacionat amb l'habitatge dels materials didàctics del corpus conté nombrosos exercicis, textos i imatges dedicats al lloguer, la compra, la reforma i la decoració d'una vivenda.

L'anàlisi crítica d'aquest contingut és especialment rellevant per al cas català, en vista de les polítiques econòmiques neoliberals que van propiciar la bombolla immobiliària a l'estat espanyol i, després, l'esclat de la darrera crisi econòmica capitalista. Des de l'any 2000, l'estat espanyol va viure un creixement espectacular del sector de la construcció, principalment a causa de la liberalització del sòl urbanitzable i de l'abundància de crèdits bancaris amb interessos baixos per a les constructores i les immobiliàries, però també per a

les famílies (Naredo, 2009; Etxezarreta et al., 2012). Durant l'època de la bombolla immobiliària, el preu de les cases no va parar de créixer, de manera que moltes persones es van aventurar a comprar habitatges amb hipoteques a 30, 40 o 50 anys. Hi havia la creença generalitzada que comprar una casa amb hipoteca era una inversió segura, ja que el preu no baixaria i sempre es podria vendre en cas de necessitat. Tot aquest castell de cartes, però, es va ensorrar de sobte a partir de 2008, amb l'esclat de la crisi financera i de les hipoteques *subprime* als Estats Units, que es va estendre com una taca d'oli per tot el planeta (Etxezarreta et al., 2012). A l'estat espanyol la crisi ha afectat greument famílies de pocs recursos econòmics i endeutades que, en no poder pagar la hipoteca bancària, s'han vist desnonades de casa seva.

Als materials didàctics del corpus, el contingut relacionat amb l'habitatge apareix bàsicament a través d'aquests gèneres textuais:

- converses entre amics i coneguts
- anuncis per la compra o el lloguer d'un habitatge
- diàlegs entre agents immobiliaris i clients
- descripcions de vivendes
- contractes de lloguer
- textos d'experts sobre comprar, vendre i llogar un habitatge o demanar una hipoteca bancària
- articles periodístics semblants als de les revistes de decoració
- articles d'opinió sobre el sector de la vivenda

Les tasques relacionades amb el món de l'habitatge als materials tenen una funció eminentment instrumental, com per exemple aquestes:

- llegir o escriure anuncis per a la venda, la compra o el lloguer d'un habitatge
- emular diàlegs entre agents immobiliaris i eventuais llogaters o compradors
- debatre si és millor llogar o comprar una vivenda
- donar recomanacions per demanar una hipoteca bancària o decorar la casa
- aconsellar futurs compradors o llogaters
- fer el càlcul hipotecari per ajudar a comprar un habitatge
- elaborar anuncis per agències immobiliàries o eslògans per promoure productes bancaris per accedir a una vivenda
- escriure textos per a una revista de decoració de la llar

El contingut gràfic relacionat amb la feina sol ser fotografies i dibuixos de vivendes o parts de la casa, i també d'anuncis per vendre o llogar un habitatge.

Com apunta David Block (vegeu l'apartat 6.2), el tipus de vivenda és una de les dimensions claus per identificar la classe social. Auerbach i Burgess (1985, p. 481) i Kiginger (2004, p. 225), en examinar els habitatges que apareixien en llibres de text de llengües estrangeres, ja van descobrir que s'hi presentava una realitat socioeconòmica de classes acomodades. D'una forma similar, al nostre corpus, tot i que hi ha diferents tipus de vivendes (pisos petits, habitatges sense calefacció ni ascensor, una caravana, un petit vaixell), la tendència general és presentar habitatges assequibles només a classes adinerades, com il·lustren aquests quatre exemples. L'exemple 42 pertany un conjunt d'anuncis de vivendes a *Nou Nivell Bàsic i Elemental* de Castellnou edicions:

42. “**Pis de 90 m2** en una finca de trenta anys. És un primer pis. Té tres habitacions, menjador, cuina, vestíbul, dos banys, galeria i balcó. Disposa d'aire condicionat i calefacció, parquet a terra i tancaments d'alumini. Preu: 563.000 €. Badalona.

Casa unifamiliar als afores de Lleida. Té cinc habitacions, tres banys, cuina, menjador, sala d'estar, garatge, jardí i piscina. Tancaments d'alumini i terra de gres. Molt ben comunicada amb autobús. Preu: 482.000 €”

(Anguera et al., 2010a, p. 38; la negreta és de l'original)

L'exemple 43 és un fragment de la descripció d'una casa a *Català*

Inicial, Bàsic i Elemental de Teide:

43. “És un pis més aviat gran perquè fa anys érem cinc de colla. Els nostres fills han marxat i s'ha fet encara més gran per a nosaltres dos. Fa 105 m². Hi ha tres habitacions i un estudi, on hem muntat una petita biblioteca. Tenim una cuina bastant gran on també dinem, un menjador ampli i dos banys. Al menjador hi ha un sofà amb forma de L, un moble llibreria, el televisor i la taula”

(Campoy, Esteban, Sagrera, 2011, p. 30)

L'exemple 44 és una conversa a *Fil per randa* de Barcanova sobre les característiques de la casa que una família busca:

44. “—A veure, la casa ha de tenir una habitació per als meus pares, per a nosaltres, per a la Carla i per a la Martina i per a en Joan, oi?
—Home, estaria bé tenir també una habitació de convidats, per a quan vingui la meva mare, per exemple. Els nens d'aquí a poc temps ja buscaran pis per a ells, però sempre han de tenir un lloc a casa, no et sembla?
—Home, i tant!, claríssim! Llavors sis habitacions, no?
—Sí. El jardí que sigui una mica gran i amb piscina, sobretot, eh!
—Sí, ja ho sé, ja ho sé...”

(Vilà i Homs, 2013a, p. 180)

I l'exemple 45 és la descripció que un jove fa a una amic sobre la casa que s'ha comprat a *Parla.cat*:

45. “Pere: [...] Et truco per dir-te que el final ens hem comprat un pis a Moià.

Paul: Ah, sí? I com és el pis? És gaire gran?
Pere: Sí, és molt gran, fa 150 metres quadrats.
Paul: Què, quant fa?
Pere: Fa 150 metres quadrats. Hi ha quatre habitacions, totes són bastant grans. Té dos banys, però un és força petit, només hi ha un vàter i un lavabo.
Paul: I la cuina?
Pere: La cuina..., home la cuina és massa gran. Ja saps que no cuinem gaire, i a més no hi mengem.
Paul: Ha, ha, ha, sobretot tu.
Pere: Hum! Però escolta: el que m'agrada més d'aquest pis és que té... dues terrasses!!! Bé, eh?
Paul: Genial!"

(DGPL, 2008, bàsic 2, unitat 1, 1.10)

En ocasions, el material visual de les col·leccions reforça aquesta visió d'una realitat característica de classes mitjanes o altes, com les fotografies de diferents parts de la casa de la captura d'imatge 9, de la col·lecció *Veus* de PAMSA, que semblen extretes d'una revista de decoració:

60) Captura d'imatge 9. *Espais amb caliu* (Mas i Vilagrassa, 2008, p.

Espais amb caliu

10 En parelles. Mira les fotografies i digues quin és l'espai que t'agrada més i en quin et sentiries millor. Per què?



Els colors clars
fan que sigui
més acollidor.



acollidor
agradable
antic
antiquat
càlid
carregat
clàssic
confortable
fred
horrorós
minimalista
modern

A continuació examinem amb més detall el tractament del món de l'habitatge de cadascuna de les col·leccions per separat, considerant les polítiques neoliberals que van provocar primer la bombolla immobiliària a l'estat espanyol i, després, l'esclat de la darrera crisi econòmica capitalista (Etxezarreta et al., 2012). Hi identifiquem pràctiques i característiques dels temps neoliberals al món de

l'habitatge i analitzem la presentació que se'n fa. També assenyalem i examinem l'aparició als materials de la banca, convertida en un dels principals actors de l'organització neoliberal del mercat immobiliari, arran de la seva especialització en la concessió de crèdits per a la compra de vivendes i també per ser la major empresa del sector immobiliari espanyol (Sánchez Arce, 2009).

7.3.3.1 Veus

La primera unitat dedicada al món de l'habitatge d'aquesta col·lecció pertany al volum *Veus 1* i porta per títol *A casa meva o a casa teva*. S'obre amb una gran fotografia a dues planes de Barcelona a vista d'ocell (Mas i Vilagrassa, 2005, pp. 62-63). Hi apareixen bafarades amb les veus de cinc personatges pertanyents a diferents estatus socioeconòmics que expliquen on viuen: des d'un immigrant que viu amb sis persones del seu país i no té rentadora ni Internet, un estudiant que comparteix pis amb dos amics del poble, o una persona autònoma que viu amb la seva filla en un quart pis sense ascensor que és "molt maco" (p. 63), fins a un personatge que té una casa amb un jardí de 1000 m², un garatge per a 4 cotxes i "una senyora que viu amb nosaltres i fa la feina de la casa" (p. 63). Finalment, també llegim la veu d'una persona que diu: "Ara tenim una caseta adossada amb zona comunitària i piscina, per als nens està molt bé: molt millor que abans a la ciutat. Ja coneixem alguns veïns. També tenim una hipoteca: és de 30 anys!" (p. 63). Per tant, ja al principi de la col·lecció hi podem identificar una de les pràctiques més característiques en temps neoliberals per accedir a

un habitatge: demanar una hipoteca bancària. A partir d'aquest comentari del personatge no descobrim si tenir una hipoteca a 30 anys és quelcom positiu o negatiu, però sí queda clar que és una cosa que ha permès donar una millor vida als infants de la casa.

En una de les activitats següents d'aquest mateix llibre, hi apareix de nou la qüestió de la hipoteca en una conversa entre dues amigues. Quan una de les interlocutores s'assabenta que la seva amiga ha trobat un pis a Granollers, li pregunta si és de lloguer o compra, i l'amiga li respon: "No, no, de lloguer! No vull complicar-me la vida amb hipoteques ara" (p. 70). En aquest comentari, doncs, hi descobrim una presentació negativa de les hipoteques bancàries, ja que dificultarien la vida de la protagonista.

Tornem a trobar les hipoteques bancàries en un altre text més elaborat d'aquesta mateixa unitat que porta aquest títol: *Trobar un pis per als joves: un maldecap amb solucions*. El text malda per explicar els problemes que els joves catalans tenen avui dia per accedir a un habitatge, com veiem en aquest fragment de l'exemple 46:

46. "Hi ha diversos factors que provoquen aquesta situació, però el més important és la dificultat de trobar un habitatge adequat a les necessitats dels joves i les seves possibilitats econòmiques. Els pisos de lloguer tenen uns preus impossibles i pràcticament no n'hi ha. Per comprar (aquí tothom vol comprar per allò de "vas pagant però al final és teu") normalment necessites hipoteques de 30 a 40 anys. I ja se sap, per obtenir una hipoteca s'ha de tenir una feina estable o l'ajuda dels pares... Tot això és normal, ja que la gent, en general a Catalunya dedica 66.9% dels seus ingressos a les despeses l'habitatge i a la zona de Barcelona, un 82,4%!!!"

(Mas i Vilagrassa, 2005, p. 72)

Segons el text de l'exemple 45, és 'normal' que un jove de Barcelona gastí gairebé tots els seus ingressos en les despeses del seu habitatge. També s'hi considera normal demanar un crèdit a un banc i pagar-lo durant tres o quatre dècades. A més, l'exemple 45 sosté que tenir un pis en propietat és quelcom de sentit comú a casa nostra: "aquí tothom vol comprar". La naturalització d'aquestes idees podria ser una mostra d'hegemonia en el sentit gramscian del terme, ja que es tracta d'unes idees promogudes per unes elits que aquí es presenten com si fossin de sentit comú.

Per exemple, la manca d'habitatges de lloguer que menciona aquest text no ha sorgit per si sola, sinó que és fruit d'unes polítiques concretes que premien fiscalment la propietat privada i penalitzen el lloguer. Són unes polítiques que es remunten a les dues darreres dècades del franquisme, amb la intenció de promoure la propietat privada per damunt de les solidaritats de classe (Sola, 2014). El ministre de vivenda de Franco, José Luis Arrese, va sintetitzar l'esperit d'aquestes polítiques el 1957 amb una frase que, amb el temps, es faria cèlebre: "queremos un país de propietarios, no de proletarios" (Sola, 2014, p. 107). Després de la mort de Franco, aquesta idea de crear una societat de propietaris tindria continuïtat en les polítiques de vivenda dels diferents governs espanyols. El conegut com a 'decret Boyer' de 1985, per exemple, va convertir el lloguer en una opció cara i precària (Delgado, 2010). Més endavant, polítiques neoliberals com la llei de liberalització del sòl urbanitzable de 1998 del Partit Popular van accelerar la construcció residencial. Al mateix temps, la incorporació de l'estat espanyol a una economia globalitzada va facilitar l'accés al crèdit de les

famílies espanyoles com a mecanisme per accedir a un habitatge en règim de propietat.

L'exercici que segueix aquest text consisteix a completar definicions d'una sèrie de termes amb les paraules que falten. El segon mot per definir en aquest exercici, després d'habitatge, és *hipoteca*. Els estudiants han de completar aquesta definició: “quantitat de _____ que avança un _____ per poder _____ un _____ o una _____ però que després has de _____ amb _____” (Mas i Vilagrassa, 2005, p. 73). Es tracta d'una proposta que pot ser un xic complicada per als aprenents, tenint en compte que són de nivell inicial i que alguns vénen de països on demanar una hipoteca no és tan freqüent. La resta de mots per definir són *ingressos*, *despeses*, *lloguer*, *emancipat* i *estalviar*, els quals també estan relacionats amb pràctiques mercantils al món de l'habitatge en temps neoliberals.

La hipoteca torna aparèixer a la unitat dedicada a l'habitatge de *Veus 3*. En un dels exercicis de comprensió lectora, hi ha un text adaptat d'*El Periódico de Catalunya* amb el títol de *Sota mínims* on podem llegir:

47. “Com apunten alguns plans urbanístics i estudis diversos, l'escassetat de pisos és alarmant; falta sòl edificable a les ciutats i el que hi ha augmenta constantment el seu valor, cosa que genera una especulació sense precedents. Com es pot trobar un habitatge digne en aquestes circumstàncies? Trobar un habitatge cèntric, lluminós i amb dos banys es torna una missió gairebé impossible. Davant d'aquest panorama, molts ciutadans han començat a esbrèmer-se el cervell per buscar alternatives, més econòmiques, al tradicional habitatge. És possible tenir sostre sense necessitat de casar-se amb una entitat bancària —i amb la seva hipoteca— durant de 30 o 40 anys?”

(Mas i Vilagrassa, 2008, p. 52)

L'exemple 47, a banda d'assenyalar la problemàtica de l'especulació en el mercat immobiliari, també serveix per introduir una sèrie d'alternatives a les hipoteques bancàries per accedir a un habitatge. Trobem aquestes propostes a les tres pàgines següents. a través de textos acompanyats d'un dibuix de diferents personatges: Xavi viu en una caravana, Andrea té un pis de 14 m², els cinc membres de la família García conviuen en un pis de 40m² i Cristian va viure en un petit veler.

Xavi, el jove protagonista del primer text, va viatjar per tot Europa amb la seva furgoneta després d'haver treballat un temps en un circ. El text, que va acompanyat d'un dibuix amb un Xavi somrient, diu: "En Xavi es considera un amant de la llibertat i no vol cap lligam hipotecari" (p. 53). Segons informa el text, actualment Xavi viu en un càmping a Catalunya i n'està molt content: "Aquí ho tinc tot — apunta amb orgull— el sofà, el televisor, la taula... És un espai petit, però és teu i te'l fas com a tu t'agrada. Em conformo amb el que tinc, encara que això no vol dir que no tingui afany de superació i ambició" (p. 53). El text no explica a quin tipus d'ambició fa referència Xavi, però ben bé podria ser el desig de viure en un futur en un lloc millor que en una caravana.

Andrea, la jove traductora protagonista del segon text, va decidir anar a viure en un pis de 14 m² a la zona de Sant Antoni de Barcelona perquè volia viure sola. Explica que dorm, menja i treballa dins aquest espai tan reduït i, sobre el seu futur, comenta: "Quan guanyi més diners [...] em canviaré a un pis més gran, però

de moment no em puc permetre un habitatge diferent. El que s'ha de pagar per 80 metres quadrats em sembla un preu molt elevat per a algú com jo, i si vols viure sol..." (p. 54).

Per la seva banda, els cinc membres de la família García viuen en un pis de 40 m² del Clot de Barcelona: "La situació no és fàcil per a ells, però el pare dels García ho té clar: 'Tal com estan els pisos avui dia, no val la pena buscar-ne un de més gran. Ja estem molt adaptats al barri i a la comunitat de veïns'" (p. 54)

Finalment, Cristian, de l'Argentina i d'uns 30 anys, explica la seva experiència de viure amb la seva dona en un vaixell de 8,5 metres de llargària al port del Masnou. Abans havia viscut de lloguer en un pis a Sabadell, però va optar per buscar alguna cosa diferent "perquè no volia pagar sense aconseguir res a canvi" (p. 55). En néixer la seva filla, han decidit anar a viure temporalment en un pis de lloguer, però ja té pensat de comprar-se un vaixell més gran per anar-hi a viure amb tota la família: "No sé si tornarem a viure en un pis. De moment, no en tenim gens de ganes. El meu somni és continuar vivint al mar i que les hipoteques no m'enfonsin" (p. 55).

En conjunt, doncs, les alternatives de *Veus* a demanar una hipoteca bancària són uns habitatges minúsculs. Es tracta de solucions temporals fins que no es trobi una opció millor, tot i que en algun cas (la família García) és l'única possibilitat que existeix. Malgrat la seva llargària, cap dels quatre textos inclou ni una sola menció a les causes per les quals aquestes persones han de viure en uns espais tan petits. És a dir, ni en aquests textos ni en cap altre lloc de la col·lecció no hi ha ni una sola referència a la creixent

mercantilització de l'habitatge de les darreres dècades arran de les polítiques neoliberals en el sector de la vivenda, ni tampoc cap reflexió sobre altres models de vivenda o valors diferents. Curiosament, tres dels quatre casos d'aquests textos no s'ajusten precisament al perfil de les persones que a casa nostra no es poden permetre viure en un habitatge més gran o no tenen sostre. Xavi no seria un exemple d'una persona precisament pobra: ha viatjat per tot Europa, ha treballat en un circ i fins fa poc vivia sol en un apartament de Canet de Mar. Tampoc no ho és Andrea, traductora que treballa des de casa, que segurament podria permetre's un espai més gran si no volgués viure al centre de Barcelona. D'una forma similar, la decisió de Cristian de viure en una barca sembla més motivada per preferències personals que no pas per limitacions econòmiques. En canvi, la família García del Clot, representant de la classe obrera de Barcelona, seria l'única que es veu forçada a viure en un pis petit per qüestions econòmiques.

Els personatges d'aquests quatre textos no estan del tot satisfets amb les condicions de la seva vivenda i, en ocasions, diuen explícitament que no volen demanar una hipoteca bancària, però en general no es queixen de l'opció d'habitatge que han escollit. És més, viure en una caravana o en un vaixell sembla una opció personal d'uns determinats estils de vida, una proposta enginyosa i imaginativa, que encaixaria perfectament amb l'esperit emprenedor i l'individualisme que proposa l'ètica neoliberal davant la retirada dels ajuts estatals al sector de la vivenda. Qui sap si en una propera generació de llibres de text de segones llengües en temps neoliberals ja hi apareixeran també els sense sostre, però

embolcallats d'una mena d'encant, i caracteritzats per les seves habilitats individuals i esperit emprenedor per sobreviure al carrer, en la línia del sense sostre rus convertit en una estrella a *youtube* amb uns vídeos on explica la seva vida de vagabund per Moscou (Dolgov, 2015).

7.3.3.2 Nou Nivell Bàsic i Elemental

Aquesta col·lecció, publicada dos anys després de l'esclat de la bombolla immobiliària de 2008, tracta la qüestió de l'habitatge, les hipoteques i els crèdits bancaris des d'una perspectiva extremadament positiva, com si pertanyés a un període anterior a l'actual crisi econòmica capitalista. En general, el contingut d'aquesta col·lecció sembla tret d'una mena de conte de fades on el creixement econòmic va acompanyat de noves feines per a individus urbans de classes mitjanes que no tenen cap dificultat per comprar tot tipus de productes de consum, incloent-hi habitatges.

Fixem-nos, per exemple, en la tercera unitat de *Nou Nivell Elemental 1: L'aventura de trobar pis...* Hi apareixen tres diàlegs sobre la compra d'un habitatge dins un mateix exercici per practicar la combinació de pronoms febles. Al primer, una noia explica a una amiga que s'acaba de comprar un pis amb hipoteca, una pràctica freqüent per accedir a l'habitatge en temps neoliberals:

48. “—Hola Marta, has vist el pis que m'he comprat?
—Al final [te l'] has comprat?
—Sí, no [m'ho] he pensat gaire i he anat a demanar una hipoteca.
—I [te l'] han donat?
—Sí, m'han demanat molta paperassa, però ho he aconseguit.

—Enhorabona, ja [ens l'] ensenyaràs i farem una festa.”

(Anguera et al., 2010a, p. 42)

A l'exemple 48, malgrat la transcendència de demanar una hipoteca (i pagar un crèdit bancari durant molts anys), la protagonista ha pres la decisió sense “pensar-s'ho gaire”. La pràctica neoliberal de demanar una hipoteca s'hi presenta des d'un punt de vista positiu, com si fos una gran sort: tant és així que la interlocutora felicita la persona que ha obtingut la hipoteca. Al segon diàleg sobre la compra d'una casa, un personatge diu al seu amic: “comprar-la aviat o [te la] prendran de les mans” (p. 42). I a la tercera conversa, quan un personatge s'assabenta que el seu amic s'ha comprat una casa nova, li diu: “Us deu haver costat un dineral!”. I l'amic respon: “Déu n'hi do, però no [ens en] penedim gens. Teníem moltes ganes de comprar [-la]” (p. 42). En conjunt, aquests tres diàlegs, representarien una celebració de la propietat privada, un dels valors que han promogut les polítiques neoliberals de l'habitatge (Rolnik, 2013).

A la pàgina següent, hi ha una audició sobre la reconstrucció d'una antiga colònia tèxtil:

49. “El projecte, en què s'invertiran 12 milions d'euros, preveu la rehabilitació de 38 pisos, que es destinaran a les persones que encara viuen a la colònia; la reconstrucció de 90 més, tot conservant-ne la fisonomia històrica, i la construcció de 101 pisos nous. Dels 229 pisos, 138 seran de protecció oficial. A més, l'antiga església es transformarà en centre cívic, hi haurà comerços i es recuperarà com a espai verd el Jardí de l'Amo. El barri podria tenir entre 400 i 600 habitants.”

(Anguera et al., 2010a, p. 43)

El projecte de l'exemple 49 seria un exponent de les moltes obres faraòniques que es van fer al nostre país des dels darrers anys del segle passat fins a l'esclat de la crisi de 2008. Durant aquest període, l'estat espanyol va optar per un model de creixement desequilibrat on el sector immobiliari va ocupar un lloc molt destacat, gràcies a una legislació molt flexible sobre el sòl urbanitzable, una fiscalitat favorable a l'adquisició de vivendes en propietat, hipoteques barates per a particulars i empreses, i la conversió del sector immobiliari en una àrea ideal per a la inversió i l'especulació (Romero, 2010). Els llibres de text presenten diversos exemples de projectes fruit d'aquesta febre de la construcció. En canvi, no hi ha exemples de les conseqüències negatives d'aquestes pràctiques neoliberals, com ara l'espectacular augment de la desocupació i dels desnonaments arran de l'esclat de la bombolla immobiliària.

A continuació, en aquesta col·lecció hi ha dos textos sobre el lloguer d'un habitatge. El primer és un contracte de lloguer, adaptat d'un document de l'Organització de Consumidors i Usuaris de Catalunya (Anguera et al., 2010a, p. 44). El segon és un diàleg entre un comercial immobiliari i el Pere, un client que vol llogar un pis (p. 45). Aquests dos textos il·lustren la creixent importància de les immobiliàries i les organitzacions de consumidors en el sector de l'habitatge, coincidint amb la creixent mercantilització de la vivenda en temps de neoliberalisme.

Més endavant, trobem encara un altre text adaptat d'un document de l'Organització de Consumidors i Usuaris de Catalunya, amb informació detallada sobre la compra d'un habitatge. S'hi explica

què és un contracte d'arres o un contracte privat de compravenda, a més d'incloure una llista exhaustiva de les despeses de la compravenda (p. 45).

També hi trobem l'audició d'una conversa entre un treballador de l'Oficina d'Habitatge i una persona que vol comprar una casa amb un crèdit bancari:

50. “[A:] Miri, el primer que ha de fer és mesurar les seves possibilitats econòmiques. Segurament deu voler demanar un hipoteca...

[B:] Sí, és clar...

[A:] És recomanable que la quota mensual de la hipoteca no superi una tercera part dels ingressos de cada mes. D'altra banda, si opta per una hipoteca d'interès variable, pensi que estarà subjecta a fluctuacions al llarg dels anys.

[B:] Què vol dir, d'interès variable?

[A:] Les hipoteques poden ser de tipus fix, en què el tipus d'interès es manté constant fins al final; de tipus mixt, que vol dir que el tipus d'interès es manté constant durant els primers anys, però es converteix en variable un cop passat el període inicial, i de tipus variable. En aquest últim cas, el tipus d'interès es determina sumant a l'índex de referència el diferencial que s'hagi pactat amb l'entitat financera. Les revisions s'acostumen a fer cada sis o dotze mesos, i per tant la quota mensual pot pujar o baixar.

[B:] Així, quan vagi al banc hauré de decidir quin tipus d'hipoteca em convé més?

[A:] Sí. També és important que compari entre diferents entitats financeres i negociï al màxim la rebaixa de les comissions.”

(Anguera et al., 2010a, p. 47)

En aquest exemple 50, s'hi dóna informació detallada sobre els diferents tipus d'hipoteques, com si el llibre volgués preparar l'alumnat per a la pràctica neoliberal de demanar un crèdit bancari per accedir a l'habitatge. D'una forma similar, l'exercici d'aquesta audició consisteix a dir si són vertaderes o falses una sèrie

d'afirmacions com aquesta: “Les hipoteques de tipus mixt són les millors, perquè el tipus d'interès és el mateix durant tot el període en què es paga la hipoteca.” (p. 47).

La unitat, però, no s'acaba aquí. Després d'haver llogat o comprat un pis amb hipoteca, els autors consideren que l'alumnat podria estar interessat en la remodelació de l'habitatge. Per tant, hi ha dues planes dedicades a aquesta qüestió que, entre d'altres coses, inclouen un pressupost d'obra que arriba a 3.560€ (p. 49). Finalment, a la darrera pàgina de la unitat de hi ha un text adaptat del Departament de Medi Ambient i Habitatge: *La decisió de comprar o llogar*. S'hi explica, per exemple, quin estatus econòmic s'ha de tenir per poder comprar una casa amb hipoteca: “Cal tenir diners prèviament per afrontar el primer pagament, i una estabilitat laboral i vital per afrontar els compromisos de despeses futures que s'hagin contret” (p. 51).

Al 2010, l'any en què es publica aquesta col·lecció, l'estabilitat laboral ja era una qüestió incerta a l'estat espanyol, amb gairebé cinc milions de desocupats i amb milers de famílies desnonades de casa seva per no poder pagar la hipoteca. En aquesta col·lecció, però, no s'hi expliquen els riscos de la pràctica neoliberal de comprar un habitatge amb hipoteca bancària. Només hi ha una sola referència a aquesta problemàtica, que llegim en la darrera cita, pertanyent al text *La decisió de comprar o llogar*. Ni en aquesta col·lecció ni en la resta de materials analitzats, no hi ha cap comentari un xic aprofundit sobre les causes i les devastadores conseqüències de l'actual crisi econòmica capitalista en el món de l'habitatge. En fi, demanar una hipoteca s'hi presenta com una

pràctica de sentit comú per poder accedir a un habitatge en la comunitat catalana.

7.3.3.3 Passos

El plantejament d'aquesta col·lecció d'Octaedro difereix del de la resta, donant per exemple més importància a qüestions relacionades amb la classe treballadora o el col·lectiu de discapacitats (vegeu l'apartat 7.3.1.3). Tanmateix, la perspectiva de *Passos* sobre el món de l'habitatge és semblant a la tendència general de les altres col·leccions. Al llibre *Passos 2*, que inclou una llengua més elaborada i instrumental que el volum anterior, hi ha una unitat sencera dedicada a la compra d'habitatge amb un plantejament similar sobre aquesta qüestió a l'explicat adés a *Nou Nivell Bàsic i Elemental*.

El títol de la unitat és: *Ens casem amb la hipoteca* (Roig i Daranas, 2011a, pp. 89-96). S'hi expliquen pràctiques relacionades amb el sistema de crèdits bancaris, un dels pilars del sistema econòmic capitalista. La unitat s'obre amb una breu cita de la Plataforma per al dret a un habitatge digne on es diu que la vivenda és un “dret bàsic i irrenunciable” (p. 89), però curiosament no trobem cap altra menció a aquesta qüestió al llarg de tot el llibre. A la segona pàgina coneixem a Rosa d'Equador, la protagonista de la unitat. Des que va arribar a Catalunya fa quatre anys ha treballat en “molts llocs diferents, sobretot a l'hosteleria” (p. 90). En quedar-se sense feina, va fer un curs de “formació ocupacional d'auxiliar de geriatria” (p. 90). Es tracta de tenir cura de gent gran o malalta, un treball no

gaire ben remunerat i sovint sense contracte que a Catalunya en els darrers anys solen fer moltes dones llatinoamericanes. Rosa, però, sembla que ha tingut sort: “Està molt il·lusionada amb aquesta feina, perquè li han fet un bon contracte i pensa que aviat ella i el seu xicot, amb el que han estalviat i el que guanyaran, es podran comprar un pis” (p. 90). És a dir, després d’aconseguir una feina més o menys segura, el primer que vol fer Rosa és comprar-se un pis. L’única manera d’aconseguir-ho, com veurem a continuació, serà demanant un crèdit al banc.

Abans d’entrar en la qüestió dels crèdits bancaris (segurament més complicada), les autores proposen primer una activat per familiaritzar l’alumnat amb el funcionament dels bancs, a través de preguntes sobre com obrir un compte corrent o la diferència entre una targeta de crèdit i una de dèbit (p. 90). La conversa següent, la de l’exemple 51, també serveix per introduir a l’alumnat altres pràctiques bancàries. Irene i Santi són dos amics que es troben en un banc:

51. “[Irene:] —Hola, Santi!

[Santi:] —Ei, Irene, què tal?

[Irene:] —Bé, mira, a pagar factures!

[Santi:] —A pagar factures? Que no domicilies els pagaments?

Irene: Els de la llum i els impostos municipals no, prefereixo venir-los a pagar.

[Santi:] —Nosaltres som molt despistats, si no els domiciliéssim ens tallarien la llum cada mes.

[Irene:] —Jo ho faig així perquè d’aquesta manera controlo més els diners que tenim. Tampoc tinc targeta de crèdit, la tinc de dèbit.

[Santi:] —Què vols dir targeta de dèbit?

[Irene:] —Amb la targeta de dèbit el banc et retira els diners de la compra a l’instant i, en canvi, amb la de crèdit ho pagues tot a final de mes.

[Santi:] —Ah, jo la tinc de crèdit i ens va molt bé; per exemple al setembre, que hem de pagar els llibres dels nens, els xandalls... amb la targeta sabem que ho pagarem a final de mes i ja ens refiem de la nòmina de l'octubre, i fins i tot podem fraccionar els pagaments.

[Irene:] —Veus? Precisament això és el que em fa por, t'acostumes a deure diners...

[Santi:] —És que no es pot fer de cap altra manera Uf! Si t'ho mires així nosaltres en devem molts, de diners, amb la hipoteca a mig pagar. Ara, com que tenim un pis de propietat també tenim més facilitats a l'hora de demanar un crèdit. Vam demanar-ne un per al cotxe i ens van fer molt bons tractes.

[Irene:] —És clar, és clar. Bé, la qüestió és no estirar més el braç que la màniga.”

(Roig i Daranas, 2011a, p. 90)

A l'exemple 51, les transaccions bancàries dels individus s'hi presenten com si fossin normals i necessàries. A més, segons aquesta conversa, per comprar una casa, un cotxe o fins i tot roba i llibres de text és necessari comptar amb un crèdit del banc perquè “no es pot fer de cap altra manera”. Aquesta afirmació de Santi recorda el famós eslògan de Margaret Thatcher de ‘*There is no alternative (TINA)*’, emprat per rebutjar qualsevol alternativa a les seves polítiques neoliberals a la Gran Bretanya (George, 1999; Harvey, 2005) i presentar la seva política com si fos quelcom natural.

A continuació, hi ha encara un altre text per familiaritzar els aprenents amb els bancs. És un fragment d'un article de Quim Monzó sobre la visita del sultà de Brunei a la joieria Tiffany's de Nova York, que vol comprar un braçalet amb targeta de crèdit. Amb aquest text, els aprenents s'assabenten d'un nou aspecte del funcionament bancari: per utilitzar una targeta de crèdit és necessari

que el pagador s'identifiqui amb un document, almenys dins el 'món civilitzat'. Per tant, el text associa l'adjectiu *civilitzat* amb saber fer d'una manera correcta una pràctica característica de les societats capitalistes. Curiosament, Monzó en el moment d'escriure aquest article considera que Catalunya no pertany al 'món civilitzat', a diferència dels Estats Units: "Al nostre país, [...] en general a les botigues ningú no comprova si la identitat de qui allarga la targeta coincideix amb la de qui n'és titular. Però al món civilitzat sí" (p. 91). S'ha de dir que Monzó va escriure aquest text dues dècades enrere. Avui dia aquesta pràctica també és habitual a casa nostra, com a la resta del 'món civilitzat' (és a dir, capitalista).

La següent activitat gira al voltant de quatre anuncis, tots relacionats amb la compra a crèdit, una de les pràctiques de consum característiques del neoliberalisme. Són de quatre empreses inventades (una botiga d'electrònica i tres entitats bancàries o financeres), però els anuncis es podrien relacionar fàcilment amb ofertes de companyies reals, com veiem a l'exemple 52:

52. "Li presentem la nova hipoteca mínima de Cat Banca. Li oferim els interessos més baixos del mercat, ens esperem si un mes no pot pagar, ens adaptem als imprevistos que pugui tenir. I per als joves, facilitats i comissió zero d'obertura als menors de trenta anys. Tu també pots tenir casa teva. Vine a veure'ns, segur que tenim una hipoteca mínima per a tu."

(Roig i Daranas, 2011a, p. 91)

Després, amb el mateix objectiu implícit d'apropar els bancs als estudiants, hi ha una activitat on se'ls convida a explicar el funcionament d'un caixer automàtic, i un exercici on se'ls demana preparar les instruccions que la imaginària Banc Mar vol adreçar als

joves menors de 30 anys “perquè s’atreveixin a comprar un pis” (p. 92). Emprant l’imperatiu de verbs com *teclejar*, *finançar*, *consultar* o *hipotecar*, el llibre demana als alumnes que desenvolupin l’esperit emprenedor que el neoliberalisme fomenta: han d’imaginar que fan eslògans d’un banc per convèncer la població jove perquè contracti els seus serveis per poder accedir a un habitatge.

Encara abans de la tasca final (comprar un pis a crèdit), el llibre demana a l’alumnat que ompli un llarg qüestionari per valorar la seva vivenda. Es tracta d’un qüestionari precedit pel títol “Comprovacions que cal tenir presents abans de comprar un habitatge” (p. 93), i adaptat d’un document d’una de les principals entitats bancàries del nostre país, La Caixa.

Per últim, la tasca final de la unitat porta per títol “Ens hem d’hipotecar: cal fer números!” (pp. 95-96). Amb la utilització de la perífrasi d’obligació ‘haver de’, les autores de nou suggereixen la necessitat imperiosa d’aquesta pràctica, com si no hi hagués cap alternativa possible. La tasca final consisteix a ajudar Rosa de l’Equador i el seu xicot en la seva decisió de comprar un pis amb hipoteca a l’Hospitalet de Llobregat. En concret, es demana als aprenents que facin el càlcul hipotecari per a la parella i decideixin quin pis poden comprar. En primer lloc, s’hi diu que la parella guanya 980 i 1.600 euros bruts mensuals. A continuació, trobem un anunci de pisos a l’Hospitalet, els preus dels quals oscil·len entre 137.299 € i 195.884 €. Finalment, hi ha una taula per calcular els tipus d’interès de la hipoteca i un exemple de càlcul hipotecari per a una hipoteca de 120.000€, amb una quota mensual prevista de 727,2€ mensuals a pagar durant 20 anys. Amb un plantejament com

aquest, no seria peregrí preguntar-se com podrà assumir la parella una quota mensual tan elevada amb els salaris mencionats més amunt, sobretot en els temps d'inseguretat laboral que vivim en els darrers anys al nostre país. A més, tenint en compte que el col·lectiu d'immigrants es troba entre els grups més vulnerables en l'actual situació econòmica, potser també hauria estat oportú que l'activitat inclogués informació sobre els riscos i inconvenients de les hipoteques per al seu futur i el de la seva família.

En conjunt, la unitat *Ens casem amb la hipoteca* serveix per ensenyar a l'alumnat una llengua pràctica i funcional relacionada amb el món de les finances. La banca, un dels principals actors del món de l'habitatge en temps neoliberals, s'hi presenta des d'una perspectiva positiva. És més, les autores donen informació als aprenents per realitzar operacions bancàries, des de saber utilitzar una targeta de crèdit, fins a demanar una hipoteca bancària. Sorprèn que *Passos*, amb un enfocament diferent al dels altres llibres de text per la seva voluntat d'apropar-se per exemple a la realitat de la classe treballadora, no hagi plantejat d'una forma més equilibrada una qüestió tan important per als grups econòmicament més vulnerables de la societat (com són els col·lectius d'immigrants), donant l'oportunitat de fer comparacions i comentaris sobre com funcionen el mercat immobiliari espanyol i les hipoteques, amb els seus eventuals avantatges però també amb els seus evidents inconvenients.

7.3.3.4 Català Inicial, Bàsic i Elemental

El contingut dedicat a l'habitatge d'aquest material és significativament inferior a de la resta de manuals del corpus. Tanmateix, les pràctiques relacionades amb la compra o lloguer d'una casa són similars a les de les col·leccions anteriors, en el sentit que familiaritza l'alumnat amb els bancs i les immobiliàries, i amb la pràctica neoliberal de demanar una hipoteca per poder accedir a un habitatge.

La unitat *Buscar pis* (Campoy et al., 2011, pp. 25-40) comença amb una sèrie de preguntes com les de l'exemple 53:

53. “Què consideres més convenient per a una parella jove: que s'hipotequin amb un habitatge ampli per no haver de pensar-hi més, o que comencin amb una compra més modesta i confiïn que en el futur ja podran finançar un habitatge més gran i més car?” [...] A l'hora de pagar la quota mensual d'una hipoteca, fins a quin percentatge dels ingressos d'una família creus que s'hi pot destinar? El 30%? El 50%? Més?”

(Campoy et al., 2011, p. 26)

Després, s'introdueixen conceptes relacionats amb l'àmbit immobiliari, a partir d'un text extret del diari *Avui* sobre l'augment de demandes per subhastar immobles, que data de juny de 2008 i on, entre d'altres coses, s'hi explica: “Molts promotors tenen obres senceres pendents de vendre, i altres particulars que s'han comprat un habitatge nou i s'han de vendre el vell” (p. 28). Aquest text il·lustra la febre immobiliària que va viure el nostre país als primers anys d'aquest segle. Durant aquell període, no es paraven de construir nous immobles i hi havia un fervorosa activat de compra i venda d'habitatges, sovint amb una intenció clarament especulativa.

Sorprèn que els autors del llibre (de 2011) hagin escollit un text sobre aquesta temàtica publicat el 2008 (quan l'esclat de la bombolla immobiliària ja era una realitat a Catalunya) que no inclou ni una sola referència a la crisi del sector de la construcció o als desnonaments.

A continuació, hi ha un conjunt d'anuncis de lloguer o compra d'habitatges, un tipus de text que també apareix a les altres col·leccions, que podrien promoure l'esperit consumidor dels aprenents. Les propostes que hi trobem són per a persones adinerades: Un pis nou de luxe de 57 m² a Vilanova i la Geltrú costa 319.300€ i un àtic a Montbau (Barcelona) de 70 m² costa 336.526 €, mentre que el preu del lloguer d'un pis de 38 m² a Barcelona (carrer Bolívia, cantonada amb Espronceda) és de 700€ (p. 29).

Més endavant, igual que a *Passos*, aquesta unitat també mostra a l'alumnat quines qüestions cal tenir en compte a l'hora de comprar o llogar un habitatge. Es tracta de respondre tres llistes de preguntes per grups. La primera llista serveix per triar els passos a seguir abans de posar-se en contacte amb una agència immobiliària. La segona recull què cal tenir present en el moment de veure l'habitatge i la tercera fa referència als requisits que “cal exigir i controlar abans de comprar o llogar un habitatge” (p. 33). Als exemples que hi ha al costat d'aquestes preguntes, el llibre assenyala alguns elements claus a tenir en compte, com ara la taxació del pis, relacionada amb la pràctica neoliberal de demanar una hipoteca: “És important perquè, si el valor real de l'habitatge és més baix que el preu que es demana, el comprador hi surt perdent, i

el banc, si és el cas, no concedirà la hipoteca per l'import de la compra, sinó pel de la taxació” (p. 33).

Amb exercicis com aquest, sembla que els materials considerin els estudiants com a potencials experts en el sector immobiliari que necessiten vocabulari, estructures i més coneixements per al cas català. Es tracta d'un fenomen característic de les societats capitalistes contemporànies on la immobiliària i, en general, tot allò vinculat amb el mercat esdevé una mena de normalitat en la vida diària. A la propera pàgina, hi ha l'audició d'un diàleg entre un agent immobiliari i una senyora que es vol vendre el seu pis per comprar-ne un altre de més petit. L'agent immobiliari, per exemple, diu: “La millor recomanació que podem fer-li és que confiï en nosaltres. La nostra agència ja fa més de trenta anys que és en aquest barri” (p. 34). L'exercici d'aquesta activitat consisteix a anotar expressions que pretenguin incidir en la voluntat de la compradora. Els estudiants, doncs, s'haurien de convertir en una mena de venedors o experts en el funcionament del mercat que regeix les societats neoliberals.

Finalment, hi ha encara un altre exercici on l'alumnat hauria de redactar bones pràctiques de cara a futurs compradors o llogaters d'un habitatge amb frases de model com aquesta: “És molt important saber el valor real d'habitatge i això es fa amb una taxació. La fan els de l'agència i els del banc, si demaneu una hipoteca. Controleu-ho” (p. 37).

En definitiva, malgrat dedicar menys espai a aquesta qüestió que d'altres materials, aquesta col·lecció de Teide també opta per

presentar les actuals pràctiques de compra d'un habitatge amb hipoteca dins una economia neoliberal com a normals i corrents. No hi apareix ni un sol comentari crític envers aquestes pràctiques, com tampoc cap referència a l'economia política que les sustenta. És més, s'hi promou una mena de coneixement 'expert' sobre la qüestió, emprant vocabulari especialitzat, semblant al dels bancs o les immobiliàries.

7.3.3.5 Fil per randa

Aquesta col·lecció de Barcanvova és un dels materials que més espai dedica al món de l'habitatge. Hi ha un gran èmfasi en aspectes mercantils de la vivenda, relacionats amb la immobiliària, les hipoteques bancàries i el consum de productes de la llar.

Al primer volum hi ha una unitat titulada *A la immobiliària* (Vilà i Homs, 2013a, pp. 176-187). S'obre amb un dibuix a plana sencera de la seu d'una immobiliària amb mitja dotzena d'agents immobiliaris donant informació per telèfon sobre immobles que venen o lloguen, com veiem en la captura d'imatge 10:

Captura d'imatge 10. A la immobiliària (p. 176)



Com ja indica el títol, el contingut de tota la unitat gira al voltant del negoci immobiliari, un dels puntals de la mercantilització de la vivenda en les darreres dècades. La immensa majoria de diàlegs són entre agents immobiliaris i clients que volen llogar o comprar un habitatge. En una activitat, es demana a l'alumnat que entri a una pàgina web d'una agència immobiliària real per, entre altres coses, respondre preguntes com aquesta: “És millor comprar un habitatge o llogar-lo?” (p. 183). La tasca final consisteix a escriure un guió i

enregistrar un anunci radiofònic per a una immobiliària de Calafell (p. 187).

Al principi del segon volum, tornem a trobar textos i exercicis relacionats amb la compra o el lloguer de l'habitatge (Vilà i Homs, 2013b, pp. 22, 23, 27 i 28). A continuació, hi ha la unitat *Tinc un pis nou*. S'obre amb el dibuix d'una parella que comenta un pis que està en venda al gratacel que miren:

54. “—Mira aquest pis d'allà dalt. Hi truquem? I si al propietari va bé, ja ens podríem mirar ara...

—No m'agrada gaire viure en un gratacel. I a tu sí?

—A mi sí. Però aquest pis deu ser molt car. I no crec que el banc ens concedeixi una hipoteca gaire alta...”

(Vilà i Homs, 2013b, p. 32)

A l'exemple 54 la pràctica neoliberal d'haver de demanar una hipoteca per accedir a un habitatge s'hi presenta com a un fenomen natural, com hem vist també en d'altres materials.

Al llarg d'aquesta unitat, es demana als estudiant descriure el seu habitatge ideal, fer una llista i escollir els electrodomèstics d'una casa, llegir anuncis de pisos, o escoltar diàlegs amb persones que s'acaben de comprar un habitatge. La unitat s'acaba amb una llista de recomanacions per estalviar energia a la llar i amb una tasca final on l'alumnat ha de pensar idees per estalviar energia a l'edifici on viuen (pp. 42-43).

Aquesta necessitat d'estalviar energia es podria associar amb la promoció de la responsabilitat individual en les societats capitalistes contemporànies, que apareix sovint als mitjans de comunicació de massa o als discursos governamentals. D'acord amb la lògica

neoliberal, l'individu cada vegada ha d'assumir més responsabilitats per al bé comú, a mesura que els estats es van desprendre de les seves responsabilitats en serveis col·lectius i les cedeixen al sector privat. En el cas concret de l'energia a casa nostra, per exemple, l'estat espanyol va privatitzar el sector a mitjan de la dècada dels noranta amb el pretext d'afavorir la competència i beneficiar el consumidor amb preus més barats. Des d'aleshores, les empreses energètiques sumen cada any beneficis multimilionaris, els preus de la llum han pujat i centenars de milers de famílies de classe treballadora no tenen prou recursos per poder pagar la quota d'electricitat (LibreRed, 2015). En lloc de comentar per exemple aquesta greu problemàtica, *Fil per randa* ha optat per centrar-se en la responsabilitat individual dels veïns per estalviar energia.

Fil per randa també dedica espai del contingut relacionat amb l'habitatge a les hipoteques bancàries. Igual que en la majoria de col·leccions, demanar una hipoteca s'hi presenta com un fet normal i positiu, com veiem a l'exemple 55:

55. “Hola Marta. Com anem? Ara fa temps que no parlem. Encara ets per Itàlia? Com et va tot? Jo t'he d'explicar una decisió molt important que he pres! Bé, l'hem pres el Pol i jo! Hem decidit comprar-nos un piset! Ja fa dos anys que ens vam casar i ja no volem seguir de lloguer. I hem decidit demanar un crèdit o una hipoteca. Ja saps que jo al banc només hi faig quatre coses: treure diners i ingressar-ne i para de comptar! Ni tan sols sé com se fa una transferència! I el Pol encara té menys idea que jo! Com que no hi entenem gens ens fa por que ens prenguin el pèl, saps? Tu vas demanar un crèdit o una hipoteca ara fa un any, oi? Em vas explicar que n'estaves molt contenta! A quina entitat ho vas fer? Quina comissió et van cobrar? Quin interès vas haver de pagar?” (Vilà i Homs, 2013b, p. 94)

A l'exemple 55, a banda de familiaritzar l'alumnat amb vocabulari relacionat amb els bancs (entitat, comissió, interès), també hi apareix la confiança en un parent o amic que ha tingut una bona experiència amb aquesta pràctica neoliberal. D'aquesta manera, demanar una hipoteca s'hi presenta des d'una òptica positiva i com quelcom natural que fan les persones que ens envolten.

Entre el contingut relacionat amb l'habitatge, també n'hi ha una part que tracta sobre reformes a casa. La unitat *Tinc un dubte*, per exemple, està dedicada parcialment a la renovació de la casa. Un dels exercicis conté tres anuncis d'empreses de reforma d'habitatges i de venda de mobles o productes de decoració que els estudiants han de comentar (Vilà i Homs, 2013b, p. 165). En una altra activitat, es demana a l'alumnat que s'imagini que ha decidit renovar la cuina i escrigui una llista del que hi hauria d'haver (p. 166). I encara hi ha un altre exercici per comentar el missatge d'un amic que fa reformes a casa a un altre que també n'ha de fer, on s'hi diu:

56. “Per sort, d'aquí a un tres i no res ja s'acaben les obres. Quines ganes en tenim! Tu com ho portes? Si veig que tardes a contestar, ja sabré que les obres et fan anar de corcoll com a mi. No t'espantis ara, eh? Que també té coses bones! Cal prendre-s'ho amb filosofia.”

(Vilà i Homs, 2013b, p. 166; el subratllat és de l'original)

En conjunt, doncs, *Fil per randa* recull pràcticament tota la indústria relacionada amb l'habitatge en temps neoliberals, des de buscar una casa amb una agència immobiliària i demanar un crèdit al banc per comprar-la, fins al negoci de les constructores dedicades

a la reforma de l'habitatge, a més de textos relacionats amb la compra d'electrodomèstics o mobles.

7.3.3.6 Curs de català bàsic

La primera unitat dedicada a l'habitatge d'aquesta col·lecció del CNL de Barcelona és la tercera del primer volum i es titula *Casa i entorn* (CNL Barcelona, 2008a, pp. 42-57). Com en d'altres col·leccions, hi identifiquem l'èmfasi en aspectes mercantils de la vivenda, a través d'un exercici amb tres anuncis d'immobiliàries per comprar o llogar un habitatge i amb tres diàlegs entre clients i agents immobiliaris (p. 54). En aquest exercici, hi ha des d'un anunci per llogar un "estudi moblat, petit, sense cuina" a l'Eixample esquerra per 320€, fins la possibilitat de comprar un àtic, de 90 m2 amb 2 terrasses, per 430.000€ a Pedralbes (p. 54). A la següent activitat, es demana als estudiants que assumeixin el rol d'una agència immobiliària per escriure un anunci per llogar o vendre casa seva (p. 54). Al peu d'aquesta mateixa pàgina, hi ha enllaços a diferents pàgines web útils per comprar o llogar un habitatge.

Més endavant, el llibre encara dóna més detalls sobre aspectes mercantils amb una activitat de comprensió lectora a partir d'un fragment d'un contracte d'arrendament d'habitatge (p. 56). El text complet del contracte es troba en un annex al final del llibre, on per cert es presenta a l'alumnat de nivell inicial de català un llenguatge especialitzat del sector immobiliari:

57. "Les despeses generals pel manteniment adequat de l'immoble, els seus serveis, tributs, càrregues i responsabilitats que no siguin susceptibles d'individualització, i, en general, les

que corresponguin al pis arrendat d'acord amb la seva quota de participació en règim de propietat horitzontal, són a càrrec de l'arrendatari”

(CNL Barcelona, 2008, p. 189)

La unitat del segon llibre dedicada a l'habitatge es titula *Això és casa meva* (CNL Barcelona, 2008b, pp. 32-43). També hi trobem la importància de les agències immobiliàries en el contingut relacionat amb l'habitatge, a través de l'audició d'un llarg diàleg entre un agent immobiliari i una clienta, la senyora Smith, que es vol canviar de pis per trobar-ne un de més gran (p. 39). A continuació, hi ha un text per completar buits amb les paraules sobre la cerca de pis per Barcelona d'una estudiant universitària de 22 anys que treballa de cuinera, on de nou les agències immobiliàries tenen protagonisme:

58. “Actualment, la Núria no té [domicili] fix. Fa dos mesos que busca [pis]. Fins ara no ha tingut sort i ha estat dormint al sofà del pis d'una amiga. Els pares de la Núria viuen a Cambrils, al Tarragonès. I encara que podria viure amb els seus pares i venir a Barcelona cada dia per treballar i estudiar com fan moltes persones, Cambrils és una mica lluny de Barcelona i a més a més la Núria prefereix ser independent [...] Cada dia compra el diari i mira els [anuncis]. Truca agències [immobiliàries] uns tres cops per setmana. Mira el [suro] de la Facultat, consulta a internet ‘pisos per compartir’ [...]”

(CNL Barcelona, 2008b, p. 39)

Tot i que aquesta unitat es centra bàsicament en el lloguer de l'habitatge, també hi trobem un anunci de venda d'un pis en un altre exercici que l'alumnat ha de completar amb les paraules que hi falten:

59. “Venc pis mol [gran] (230 m²), menjador de 67m², tres [habitacions] dobles, [cuina] ben equipada i dos [banys]

complets. Gran [terrassa] per prendre el sòl i tenir-hi plantes. [Plaça] de pàrquing. El [preu] és de 758.000€. Es pot pagar [a terminis].”

(CNL, Barcelona, 2008b, p. 43)

A l'exemple 59, d'una banda s'hi presenta un tipus d'habitatge accessible només a persones econòmicament benestants. D'altra banda, al costat de vocabulari bàsic de la casa (habitacions, cuina, banys, terrassa), s'hi introdueix un terme econòmic, *a terminis*, molt vinculat al consum i, en particular, a comprar una vivenda amb hipoteca. En aquest llibre, però, no hi ha cap altra menció a aquesta pràctica neoliberal en el món de l'habitatge.

En canvi, sí que hi apareix a la unitat dedicada a l'habitatge del tercer llibre d'aquesta col·lecció. Fixem-nos en el diàleg entre dos amics de l'exemple 60:

60. “[Mona:] —Pedro! Com va tot? Fa molt temps que no ens vèiem! Encara vius en aquell pis del Carmel?”

[Pedro:] —Ui noi! L'any passat em vaig comprar un pis.

[Mona:] —Caram, quin canvi? I això?

[Pedro:] —Doncs perquè al pis de lloguer on vivia no em renovaven el contracte i havia de marxar. Com que tenia diners estalviats i m'acabaven de fer indefinit a l'empresa, vaig fer un cop de cap.

[Mona:] —Ben fet!

[Pedro:] —Sí, sí, ara estic molt content. [...]

[Mona:] —I vas trigar gaire a anar-hi a viure?

[Pedro:] —Va ser rapidíssim. Vaig poder negociar bones condicions per a la hipoteca amb el banc i vaig signar l'escriptura de seguida. Al cap de deu setmanes ja hi vivia.

[Mona:] —Enhorabona, de debò! Jo segueixo al meu pis de lloguer. Així, no em sento tan lligada i si me'n canso o em surt alguna feina fora, el puc deixar i estrenar-ne un de nou!”

(CNL Barcelona, 2011, p. 40)

A l'exemple 60, s'hi mostra la pràctica neoliberal de demanar una hipoteca com a un fet natural i necessari per poder comprar un habitatge. La presentació d'aquesta pràctica és positiva, tenint en compte que Pedro destaca el bon tracte que va aconseguir del banc quan va demanar la hipoteca i que Mona el felicita amb entusiasme per haver comprat un pis amb hipoteca. Al mateix temps, però, Mona apunta que aquesta pràctica neoliberal no és adequada per a ella.

A la pàgina següent, el llibre proposa una activitat a partir d'una de les preguntes més freqüents a tots els materials analitzats en el contingut relacionat amb l'habitatge: "Comprar o llogar?" (p. 41). L'exercici consisteix a llegir tres textos relacionats amb aquesta qüestió i dir si les afirmacions que hi ha a continuació són vertaderes o falses segons aquests textos. Un dels fragments està dedicat a les hipoteques: "A França, les hipoteques ja arriben als 60 anys. Als EUA i al Japó, els terminis poden arribar als 100 i s'hereten de pares a fills; en alguns casos, les acaben pagant els néts" (p. 41). En aquest exemple, doncs, la pràctica de demanar una hipoteca es presenta des d'una perspectiva negativa, ja que compromet el futur no només de les persones que la demanen, sinó també dels seus descendents. Als altres dos textos, en canvi, s'hi diu:

61. "Ser propietari d'un habitatge és una de les aspiracions més comunes, per la satisfacció personal i els beneficis financers, però és un gran compromís. Si es ven al cap d'un temps se solen obtenir guanys i pot suposar un estalvi a l'hora de pagar impostos"

(CNL Barcelona, 2011, p. 41)

62. “A l’estat espanyol, per tradició són poques les famílies que decideixen viure de lloguer tota la vida. La idea que el patrimoni familiar pot créixer gràcies a l’adquisició d’un habitatge sempre ha estat molt atractiva per a molta gent que opina que el lloguer a la llarga és més car. El cert és, però, que en general llogar és una opció millor perquè permet canviar fàcilment quan hi ha trasllats per feina, canvis familiars, etc.”

(p. 41)

Als exemples 61 i 62 hi identifiquem una suposada tradició cultural espanyola de tenir la vivenda en propietat, la qual ha servit de base per estendre la pràctica de demanar hipoteques bancàries de les darreres dècades. Si bé és cert que la majoria de famílies espanyoles avui dia viuen en règim de propietat, també és veritat que aquesta realitat no ha estat sempre així. De fet es tracta d’una pràctica promoguda per unes polítiques concretes que han fomentat la compra d’habitatges en detriment del lloguer. Són unes polítiques iniciades en les darreres dècades del franquisme que s’han accentuat aquests darrers anys amb la incorporació de l’estat espanyol a una economia neoliberal globalitzada (Naredo, 2012).

Els exemples 61 i 62 també conceben l’habitatge més com a una mercaderia (en el sentit que és una inversió econòmica o un valor econòmic) que no pas com a una llar, o un dret fonamental de les persones. Es tracta d’una idea que aconseguiria una gran popularitat en els temps del *boom* immobiliari. Van ser els anys en què la iniciativa privada va prendre per complet el protagonisme dels estats en el sector de l’habitatge, i quan la pràctica neoliberal de demanar hipoteques bancàries es va convertir en una mena de sentit comú entre bona part de la població espanyola. El 2011, però, l’any

en què es publica aquest llibre, la bombolla immobiliària ja ha esclatat, amb unes conseqüències devastadores entre els sectors més humils de la societat, la qual cosa curiosament no es menciona ni en aquest llibre ni en la resta de materials objecte d'anàlisi.

D'altra banda, en aquesta unitat, com en el contingut relacionat amb l'habitatge de tots els materials, hi apareixen també les empreses immobiliàries, a través per exemple de l'audició de quatre diàlegs entre un agent immobiliari i un client (p. 38), o de dos exercicis on els estudiants han d'emular diàlegs dins una agència immobiliària (pp. 39-40),

7.3.3.7 Parla.cat

En aquesta col·lecció també hi podem identificar diversos aspectes de la mercantilització de l'habitatge característica dels temps neoliberals. Com la majoria de col·leccions, *Parla.cat* presta atenció al mercat immobiliari i a les hipoteques bancàries. En una conversa entre dos joves a través d'un xat, per exemple, Màrius diu: “jo tinc una situació complicada. La meva xicota em va deixar i tinc la hipoteca del pis i ara no me'n puc anar de vacances, perquè em trobo sol i no m'ho passaria bé” (DGPL, 2008, elemental 3, unitat 2, 1.2). La seva amiga, Aina, el consola, explicant-li el seu amor pels animals, i sobre la hipoteca li comenta: “Quina sort, això de tenir pis propi! Jo encara visc amb els pares, però suposo per poc temps...” (DGPL, 2008, elemental 3, unitat 2, 1.2). Per tant, segons Aina, de qui sabem que treballa en una fàbrica amb un contracte

precar i fa de voluntària en una associació de defensa dels animals, comprar un pis amb el préstec d'un banc és una sort.

Aina i Màrius, però, tenen un amic que, en certa manera, es diferencia de la resta de personatges que apareixen en aquesta col·lecció. Es diu Xifré. És historiador, ajuda a la gent gran i viu en una casa ocupada. Fa xerrades sobre la situació a l'Orient Mitjà, al seu blog apareix amb un mocador palestí i, segons diu, es relaciona “amb persones molt implicades políticament” (DGPL, 2008, Elemental 3, unitat 2, 1.2). A Xifré li agrada la música electrònica, córrer, prendre alguna cosa en un bar, però no té televisió a casa: “Jo no vaig gaire al cinema. Trio la pel·lícula que m’interessa i la miro en DVD. A casa no tenim televisor; hi ha molts llibres i pel·lícules. Pensem que la televisió no ens deixa pensar” (DGPL, 2008, Elemental 3, unitat 2, 1.3). També sabem que pot estalviar diners per fer un viatge de tant en tant. Per explicar les raons per les quals viu en una casa ocupada, Xifré simplement diu: “Jo no volia ni haver de pagar un lloguer; per això em vaig decidir per una opció alternativa” (DGPL, 2008, Elemental 3, unitat 2, 1.3). En un xat amb diversos coneguts, Xifré amb el nom de *xif_contraatac@lluïta.com*, es riu del Màrius per haver comprat pis:

63. “*xif_contraatac@lluïta.com*: Sí que ets treballador, Màrius. Sort en té Catalunya, de gent com tu! he! he!

Neus: En Màrius fa molta feina, sí; per això pot tenir un pis a Barcelona.

Màrius: Ja veig que em sentiré malament per tenir pis. Però he estudiat i treballat molt per aconseguir-lo.”

(DGPL, 2008, Elemental 3, unitat 2, 1.3)

En realitat, Xifré critica sovint l'estil de vida de Màrius, i no només pel fet d'haver demanat una hipoteca bancària. El posa nerviós, per exemple, que Màrius treballi en una empresa de noves tecnologies, malgrat que ell es passa tot el dia connectat a internet.

En un altre xat amb Neus, Xifré expressa la seva indignació en relació a l'explotació al món laboral, i la relaciona amb el pagament de les hipoteques, com veiem en la captura d'imatge 11.

Captura d'imatge 11. *En Xifré i la Neus tenen molt bona relació. Fan un xat escrit a la nit.* (DGPL, 2008, Elemental 3, 2, 2.11)

xif_contraatac@lluïta.com: I tu què tal? Com va tot? La feina, bé?
Neus ~ amb insomni: Bé, però ara a l'agost, a la meua empresa, sembla que s'acabi el món.
xif_contraatac@lluïta.com: Tens molta feina?
Neus ~ amb insomni: Sí, molta. A més, em poso de mal humor si el meu cap em demana tres coses alhora.
xif_contraatac@lluïta.com: Tu, tranquil·la. Segur que la sort del món no depèn del que tu facis a la teua empresa.
Neus ~ amb insomni: He he he, no; però la meua, sí.
xif_contraatac@lluïta.com: És que em poso molt nerviós si els meus amics pateixen per la feina.
Neus ~ amb insomni: Avui dia la nostra vida està molt centrada en la feina. És el que ens permet pagar les hipoteques!
xif_contraatac@lluïta.com: He he, sí. Però em bull la sang si alguns amics meus, per por de no poder pagar la hipoteca, ho aguanten tot al lloc on treballen.
Neus ~ amb insomni: Moltes vegades, no es plantegen cap alternativa. Per cert, canviem de tema. Vols venir al cinema amb mi?

En aquest diàleg, Xifré i Neus comenten un dels aspectes més negatius de la pràctica neoliberal de demanar una hipoteca per accedir a un habitatge: que la vida de les persones passa a dependre de les entitats creditícies. Amb un punt de vista menys crític que Xifré, Neus també apunta que no hi ha alternativa a les pràctiques neoliberals en el món de l'habitatge i la feina, la qual cosa estaria en

consonància amb el famós lema neoliberal que no hi ha alternativa a l'actual sistema econòmic, com hem comentat també per a un exemple similar de la col·lecció *Passos* (vegeu l'apartat 7.3.3.3).

Més endavant, Xifré troba per internet el text *Per què els joves no s'independitzen?* i l'envia als seus amics per correu electrònic (DGPL, 2008, Elemental 3, unitat 2, 3.14). El text admet la dificultat de trobar una feina ben pagada i estable per als joves, però arriba a una conclusió més aviat positiva: “Tot i que s’han de superar moltes dificultats, una gran part d’ells acaba trobant feina”. A continuació, s’hi explica que “en teoria, l’habitatge és un dret” i que “aconseguir un habitatge digne s’ha convertit en un luxe o en un somni impossible”, però sense mencionar quines són les causes d’aquesta situació anòmala. En lloc d’això, diu que “els que tenen més sort aconsegueixen, moltes vegades amb l’ajuda de la família, comprar-se un pis, tot i que s’han d’hipotecar per tota la vida”. Demanar una hipoteca, doncs, es presenta com a un fenomen natural. A més, l’explicació de per què una persona ha de pagar una hipoteca durant tota la vida, sense ni tan sols mencionar els interessos dels bancs, és un xic simplificada: “Els preus dels pisos de compra s’han encarat considerablement, i per això les hipoteques es fan per trenta i quaranta anys”.

Amb la irrupció de Xifré en una unitat d’*Elemental 3, Parla.cat* aborda el tema de l’habitatge (i també el de la feina) d’una forma diferent a la de resta de col·leccions. No es presenta la realitat des d’una perspectiva tan positiva i optimista. Tanmateix, més enllà del seu propi exemple (Xifré viu en una casa ocupada), no s’hi mencionen eventuais solucions o alternatives per superar

problemàtiques que afecten especialment la gent jove, però també la població immigrant i els aturats. Tampoc no s'exploren les raons per les quals hi ha les injustícies socials i econòmiques que es comenten. En ocasions, fins i tot, sembla que viure en una casa ocupada sigui únicament una qüestió d'estil de vida, la de determinats joves urbans i moderns amb titulació universitària que tenen el suport de les seves famílies benestants per escollir aquesta opció de vida. *Parla.cat*, doncs, tampoc no aconsegueix plantejar amb profunditat unes problemàtiques (explotació laboral, dificultats per accedir a un habitatge) que, en realitat, són molt serioses dins les societats capitalistes contemporànies.

7.3.4 Recapitulació

A través de l'anàlisi qualitativa del contingut del corpus, hem maldat per respondre a la segona i tercera pregunta del segon objectiu principal de la tesi.

En general, els materials didàctics objecte d'anàlisi tendeixen a presentar una realitat socioeconòmica de classes mitjanes i altes, com hem vist pels tipus de viatges, habitatges o feines que hi apareixen. Es tracta d'una realitat socioeconòmica benestant i idealitzada, similar a la que apareix en d'altres materials de llengües estrangeres amb enfocaments comunicatius de les darreres dècades, segons expliquen diversos autors que han estudiat críticament llibres de text de diferents idiomes (Auerbach i Burgess, 1985; Risager, 1991; Grady, 1997; Cook, 2001; Kinginger, 2004; Shardakova i Pavlenko, 2004). De fet, el contingut dels materials del nostre corpus s'assembla bastant al dels llibres globals d'anglès

com a llengua estrangera que Gray (2002, 2010a i 2012) anomena *'aspirational' content*, entès per autors i editors de materials com la realitat a la qual els estudiants aspirarien. Aquest tipus de contingut reflecteix una visió particular del món centrada en èxits personals i professionals, consumisme, vides felices, cosmopolitisme i viatges. En comentar aquest tipus de contingut als llibres de text d'anglès que també trobem als materials de català del nostre corpus, Block (2010) l'associa amb les idees prevalents en la fase actual del capitalisme:

“The issue here is how the global textbook links the English language into particular world views, behaviors, and artefacts –in short, into lifestyle options that learners can aspire to. One lifestyle option which has become prevalent in recent years revolves around the idea of cosmopolitan global citizens who embody an ideology of global capitalism and consumerism in the different activities that textbooks show them engaging in” (Block, 2010, p. 295)

Al contingut relacionat amb la feina, hi hem identificat múltiples exemples de pràctiques i valors neoliberals. Tot i que hi apareixen algunes presentacions negatives, els materials tendeixen a mostrar la nova organització del treball des d'una perspectiva positiva i, de vegades, d'una manera fins i tot idealitzada. Aquest tractament positiu del nou món laboral és semblant al descobert recentment per Gray (2010b) als llibres globals d'anglès com a llengua estrangera.

D'una forma similar, al contingut vinculat amb l'habitatge, hi hem identificat pràctiques característiques de la mercantilització de la vivenda en temps neoliberals. Demanar una hipoteca i la creixent importància dels bancs i les empreses immobiliàries hi apareixen

com a fenòmens naturals i, en general, des d'una òptica positiva. Si bé és cert que en alguna col·lecció s'hi menciona alguna alternativa a la concepció neoliberal de l'habitatge, també és veritat que no hi hem trobat cap reflexió un xic aprofundida sobre la lògica del capitalisme contemporani en el món de l'habitatge o, per exemple, sobre les implicacions de demanar una hipoteca a 30 o 40 anys a un banc per accedir a una vivenda.

A l'anàlisi qualitativa del món dels viatges i el turisme, hi hem identificat nombroses característiques del turisme en temps neoliberals, com ara la mercantilització de les cultures i la gent dels llocs de destí, un gran èmfasi en un cosmopolitisme superficial definit pel seu esperit consumista tant a nivell utilitari com simbòlic (Molz, 2006) o una visió eurocèntrica de la realitat i les cultures que és vista, exemplificada per la metàfora *home plus* de Hannerz (1996). A més, també hi hem detectat l'aparició de diverses formes de turisme alternatiu, associades amb uns valors que estarien en consonància amb les idees que el neoliberalisme promou per a la societat.

D'altra banda, amb el tipus de tasques que es proposen, els materials adopten un funció clarament instrumental, amb activitats per ensenyar als aprenents pràctiques característiques de la nova organització de la societat en temps neoliberals. En ocasions, els autors de les col·leccions adopten fins i tot el rol d'experts davant dels estudiants, donant-los consells per adaptar-se al nou món laboral, sobre què cal consumir a l'hora de viatjar o què s'ha de fer per demanar una hipoteca bancària. En canvi, són una raresa les

activitats que conviden els aprenents a reflexionar críticament sobre el seu context socioeconòmic.

En conjunt, el tractament d'aquests tres temes podria contribuir a naturalitzar i legitimar pràctiques, valors i característiques del capitalisme contemporani, a més de promoure el rol de consumidors i treballadors submisos, flexibles o emprenedors entre els aprenents no catalanoparlants, fins i tot en un context que aparentment només té la finalitat d'ensenyar a comunicar en català.

Aquesta aportació de la tesi s'emmarca dins la tradició de la sociologia crítica de l'educació (vegeu l'apartat 2.4), segons la qual l'educació en general, i els llibres de text en particular, presenten uns determinats continguts (l'anomenat 'coneixement oficial') que servien per reforçar i naturalitzar l'organització social i econòmica vigent (Luke, 1988; Apple, 1990; Apple i Christian Smith, 1991; Torres, 1991).

A més, aquesta aportació estaria en sintonia amb les conclusions de l'Escola de Frankfurt i els seus contemporanis marxistes que van analitzar les indústries culturals del seu temps (vegeu l'apartat 2.3). Com els productes culturals estudiats pels pensadors frankfurtians, els llibres de text del corpus també podrien ser vistos com a eines per legitimar l'statu quo i fomentar el conformisme o, fins i tot, l'alineació dels individus, en dotar-los d'una 'consciència feliç' (Marcuse, 1964), de la necessitat imperiosa de consumir (Debord, 1970) i d'una raó instrumental per aconseguir únicament finalitats utilitàries (Horkheimer i Adorno, 2002 [1944]), al mateix temps que emmascararien la violència i les desigualtats socioeconòmiques

generades pel capitalisme (Taylor i Harris, 2007). Finalment, el rol de consumidors i treballadors submisos que promourien els materials didàctics del corpus per als aprenents s'associa amb les idees de Louis Althusser, una altre pensador marxista contemporani de l'Escola de Frankfurt, quan argumenta que per al manteniment de les relacions de producció del capitalisme, no és només necessari reproduir unes determinades habilitats i pràctiques, sinó també propagar la submissió dels individus a l'ordre socioeconòmic establert:

“the reproduction of labour power requires not only a reproduction of its skills, but also, at the same time, a reproduction of its submission to the rules of the established order, i.e. a reproduction of submission to the ruling ideology for the workers, and a reproduction of the ability to manipulate the ruling ideology correctly for the agents of exploitation and repression, so that they, too, will provide for the domination of the ruling class ‘in words’.” (Althusser, 1971, pp. 127-128)

En fi, els llibres de text del nostre corpus no són uns artefactes neutres ni tampoc un mirall de la societat d'on han sorgit, malgrat la voluntat realista dels seus autors. Amb el tractament que presenten dels móns de la feina, els viatges i l'habitatge, construeixen una particular versió de la realitat, que podria conduir a mantenir les relacions de poder i desigualtat existents en temps de neoliberalisme.

8. CONCLUSIONS

8.1 Introducció

En aquest darrer capítol, primer presentem les principals conclusions a partir dels dos objectius de la tesi. Després, comentem algunes reflexions i implicacions de la nostra recerca. Finalment, exposem les limitacions de la investigació, com també futures línies de recerca.

8.2 Conclusions

8.2.1 Primer objectiu

El primer objectiu de la tesi ha estat contextualitzar els materials didàctics objecte d'estudi dins el seu marc històric, polític i socioeconòmic, i examinar la influència d'aquests factors externs sobre els materials didàctics i, en general, sobre l'ensenyament i aprenentatge de llengües estrangeres. En relació a aquest objectiu i a les tres preguntes de recerca que se'n deriven exposades a l'apartat 1.3, dels capítols 3, 4 i 5 d'aquest estudi, en podem extreure aquestes conclusions finals:

- El neoliberalisme —entès com a política econòmica, i també com a una nova cosmovisió del món— té un gran impacte sobre totes les esferes de la vida contemporània, i també sobre l'ensenyament de llengües estrangeres a Europa i, en conseqüència, determina la naturalesa dels llibres de text, incloent-hi els de català per a no catalanoparlants adults objecte d'estudi en aquesta tesi.
- Els experts del Consell d'Europa han impulsat una uniformització del procés d'ensenyament de llengües estrangeres al continent europeu des de la dècada dels setanta per respondre a les demandes de la nova organització econòmica de les societats capitalistes, proposant un ensenyament comunicatiu d'una llengua pràctica i útil al servei dels interessos del mercat.
- Les propostes del Consell d'Europa —introduïdes inicialment d'una forma experimental en l'àmbit de l'ensenyament d'adults— han aconseguit amb els anys penetrar en totes les esferes educatives d'arreu d'Europa. Com a conseqüència, l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües estrangeres (i el seus materials didàctics) viuen avui dia un accelerat procés d'estandardització, centralització i homogeneïtzació.
- La ràpida expansió i acceptació de les propostes del Consell d'Europa respon al prestigi de la institució, però també als recursos econòmics i humans invertits per aquest organisme i altres cossos governamentals en nombrosos projectes educatius i

sobretot en la instrucció de formadors de professors arreu del continent en les últimes tres dècades.

- El projecte recent més influent del Consell d'Europa, el *Marc Europeu Comú de Referència* (MECR), proposa una concepció de l'ensenyament de llengües per formar individus d'acord amb els principis neoliberals de 'competivitat', mobilitat i *employability*.
- El MECR s'ha desenvolupat en sintonia amb les reformes educatives europees de caire neoliberal implementades des de la dècada dels noranta a la Unió Europea i, en general, amb el nou esperit mercantilista que el neoliberalisme propugna per a totes les esferes de la vida. Tant el MECR com les recents reformes de l'educació es fonamenten en el conceptes neoliberals de l'economia del coneixement i l'aprenentatge al llarg de la vida.
- Malgrat que diverses parts del MECR són problemàtiques (nivells, descriptors, maneres d'avaluar), aquest document s'ha convertit avui dia gairebé en un text 'sagrat' en l'àmbit d'ensenyament i aprenentatge de llengües estrangeres, i en una referència ineludible per a editors i autors de materials didàctics, incloent-hi també els llibres de text de català objecte d'estudi en aquesta tesi.
- Les institucions polítiques i educatives catalanes han seguit les recomanacions del Consell d'Europa des de la dècada dels vuitanta per a l'ensenyament i els materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults, com han fet la majoria de

països europeus, coincidint amb la progressiva implantació del nou ordre polític i econòmic neoliberal arreu del continent

- Malgrat l'increment del nombre de materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults i la diversificació dels formats amb què es presenten en aquests primers anys del segle XXI, tots s'ajusten a unes mateixes directrius: ensenyament comunicatiu d'una llengua pràctica, adequació als nivells del MECR del Consell d'Europa i als programes i programacions de la Generalitat de Catalunya.

8.2.2 Segon objectiu

El segon objectiu de la tesi pretenia identificar quina realitat socioeconòmica apareix al contingut dels materials didàctics objecte d'estudi relacionat amb la feina, els viatges i l'habitatge, analitzar el tractament que se'n fa, i examinar la seva relació amb el neoliberalisme. En relació a aquest objectiu i a les tres preguntes de recerca que s'hi associen formulades a l'apartat 1.3, de l'anàlisi del contingut del capítol 7, se'n deriven aquestes conclusions:

- En conjunt, les diferents col·leccions fan èmfasi en unes mateixes temàtiques. Els móns de la feina, els viatges i l'habitatge tenen una presència quantitativa molt significativa en la majoria de llibres de text.
- Malgrat la voluntat dels autors de reflectir al contingut una realitat socioeconòmica propera a l'alumnat, els materials didàctics presenten unes visions de la realitat molt particulars, associades en general a estils de vida característics de classes

mitjanes i altes occidentals. Les vides dels personatges dels llibres no solen estar limitades per cap condicionant econòmic i les seves opcions vitals responen únicament a preferències personals.

- Diversos llibres de text estan farcits de viatges cars a terres llunyanes, la feina s'hi presenta com a una activitat enriquidora i feliç, i el món de l'habitatge sol relacionar-se amb qüestions mercantils.
- Les diferències de format (6 de les col·leccions són en paper i una és digital) i d'origen de les editorials (cinc són privades i dues són institucions públiques) dels materials didàctics del corpus no afecta el contingut ni la ideologia o els valors, que a grans trets és molt similar.
- El contingut dels materials del corpus presenta grans semblances amb el d'altres llibres de text recents de segones llengües amb enfocaments comunicatius estudiats per altres investigadors crítics, com el dels llibres globals d'anglès com a llengua estrangera.
- Al contingut relacionat amb la feina, hi ha múltiples exemples de pràctiques i valors neoliberals, com la flexibilitat, la mobilitat, l'emprenedoria, la responsabilitat individual, la formació permanent o el risc laboral com a una oportunitat.
- El món dels viatges i el turisme sol aparèixer vinculat a característiques neoliberals, en qüestions com la mercantilització de cultures, indrets o paisatges, el cosmopolitisme utilitari i de consum, o el distanciament

respecte a les altres cultures. També es presenten diferents formes de turisme alternatiu (de voluntariat, ecològic, d'esports d'aventura) associades sovint amb valors neoliberals com l'esperit emprenedor i individualista, la llibertat i responsabilitat personals, el culte al cos o la resistència davant el risc.

- Al contingut sobre l'habitatge hi ha nombroses mostres de valors i pràctiques neoliberals, com ara la mercantilització de la vivenda, la importància de la propietat privada, el consum d'hipoteques bancàries o d'altres pràctiques de consum relacionades amb la llar.
- Aquestes característiques, pràctiques i valors neoliberals solen aparèixer des d'una perspectiva positiva, com a fenòmens naturals, sense que s'hi mencionin aspectes problemàtics o limitacions de caire econòmic, social o cultural, la qual cosa condueix a una idealització dels móns de la feina, els viatges i l'habitatge. En conjunt, aquest tractament dels materials podria contribuir a naturalitzar i legitimar l' statu quo i fomenta un tipus d'ensenyament passiu, que bandeja la crítica i el creixement personal i intel·lectual.
- Els materials proposen activitats i tasques que fomenten entre els aprenents el rol de consumidors, i de treballadors flexibles i emprenedors dins l'ordre econòmic actual: simulacres d'entrevistes laborals, elaboració de *curriculum vitae* o projectes d'empresa, respostes a anuncis de feina, elaboració d'opuscles d'informació turística, planificació de viatges turístics, imitació de converses entre clients i agents immobiliaris (o empleats de

la banca), i confecció d'anuncis per vendre o llogar un habitatge, entre d'altres.

- Els autors dels llibres de text adopten en ocasions el rol d'experts que guien els estudiants per adaptar-se a la flexibilitat i mobilitat del nou món laboral, a la creixent mercantilització de l'habitatge o al consumisme característic del turisme, donant consells de com preparar i realitzar una entrevista laboral o un *curriculum vitae*, sobre què cal tenir en compte i consumir abans i durant un viatge o sobre què s'ha de fer per demanar una hipoteca o llogar una vivenda.

8.3 Implicacions i recomanacions de l'estudi

Una de les motivacions que ha empès el nostre estudi des del principi ha estat el desig de contribuir a crear una major conscienciació entre les persones involucrades en l'ensenyament i aprenentatge de llengües sobre les implicacions sociopolítiques d'aquest procés en general, i dels llibres de text en particular. Aquest estudi, doncs, vol aportar el nostre granet d'arena per construir uns entorns educatius més igualitaris, justos i ètics, i en definitiva, un món millor.

Amb aquest esperit transformador característic dels investigadors crítics, d'una banda, hem maldat per desemascarar la suposada neutralitat de l'ensenyament del català a estrangers, traient a la llum

el rerefons polític i socioeconòmic de les principals tendències en aquest àmbit a Catalunya, que segueixen les predominants al continent europeu. D'altra banda, hem il·lustrat com el contingut dels llibres de text de català per a no catalanoparlants adults presenta unes particulars versions de la realitat com si fossin naturals i desitjables, la qual cosa podria ajudar al manteniment de relacions socials de poder, dominació i explotació en temps de neoliberalisme.

8.3.1 Per a autors i editors de llibres de text

En la nostra opinió, els materials didàctics haurien de ser eines pedagògiques, que ofereixen punts de vista diferents als aprenents, encoratgen el seu esperit crític i els fan créixer intel·lectualment, i no mers productes d'entreteniment o transmissors d'idees i assumpcions promogudes per institucions polítiques, elits econòmiques i mitjans de comunicació de massa que serveixen per reproduir l'estatu quo.

En revelar les idees subjacents als materials didàctics i el rerefons polític i socioeconòmic de l'ensenyament de llengües, confiem haver fet un primer pas perquè les persones involucrades en aquest àmbit prenguin un major compromís polític i moral en la seva tasca.

Per als autors i editors de llibres de text, ens agradaria assenyalar que existeixen formes alternatives de concebre aquestes eines pedagògiques. Gray i Block (2014) posen com a exemple el llibre d'anglès *Problem-Posing at Work: English for Action* (Auerbach i Walerstein, 2004). Es tracta d'un material adreçat a immigrants de

Nord-Amèrica, basat en el concepte de *consciència crítica* de Freire (vegeu l'apartat 2.4.2), on es proposa que els estudiants analitzin i comparteixin les seves experiències, aprenguin llengua i informació necessària per prendre control sobre les seves circumstàncies per poder transformar-les (Gray i Block, 2014, p. 66). Unes dècades abans, la revista *TESOL Quarterly* ja va recollir les ressenyes d'un total de 14 materials semblants per a l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera a adults (Auerbach, 1989). En conjunt, són llibres que recullen experiències autèntiques d'immigrants i refugiats, i els conviden a participar activament en l'aprenentatge.

A casa nostra i amb un plantejament força diferent al de les obres alternatives anteriors, existeix el llibre *Retalls* de 1980 (vegeu l'apartat 5.4.2) que proposa aprendre una llengua que vagi més enllà de la seva funció pràctica, a través d'activitats al voltant de textos literaris catalans. En aquest sentit, per superar les finalitats purament instrumentals dels materials didàctics comunicatius, creiem que una bona alternativa —especialment en l'àmbit universitari— seria incloure-hi també el cultiu de la cultura intel·lectual (sobretot de la literatura, però també de la història, l'ètica, les belles arts i la filosofia en general).

8.3.2 Per a docents

Pensem que el nostre treball pot ser també útil per a l'alumnat i, sobretot, per al professorat. Creiem que poden aconseguir un major control sobre la seva tasca si prenen consciència que els llibres de text (en tant que artefactes culturals) estan determinats per un

context polític i socioeconòmic més ampli, el de l'actual fase del capitalisme, on uns determinats grups socials tenen més privilegis que d'altres. Si bé les raons d'aquests privilegis són variades, com assenyalen els pedagogs crítics Kincheloe i McLaren (2002), l'opressió es reproduïx amb més força si els grups subordinats accepten el seu estatus social com a natural, necessari i inevitable.

Els professors i alumnes conscienciats tenen capacitat per contrarestar aquestes idees dins les aules, per exemple, rebutjant (o modificant) certs materials didàctics, o proposant-ne de complementaris. De fet, com explica Littlejohn (1992) seguint Freire (1972), els materials didàctics poden ser emprats com a propostes per encetar un qüestionament constant de les prescripcions que contenen. D'aquesta manera, en comptes de promoure la passivitat d'estudiants i professors, es crearien les condicions per convertir el procés d'ensenyament i aprenentatge d'una llengua en una anàlisi crítica sobre les seves vides i experiències i, en general, sobre les forces socials, polítiques i econòmiques que configuren la realitat. Per això, considerem especialment rellevant la formació i la concepció dels professors en tant que subjectes actius. És a dir, uns professors que no accepten passivament els coneixements rebuts sinó que qüestionen les propostes dels materials didàctics i els estàndards promoguts per instàncies polítiques superiors per a l'ensenyament de llengües.

En la nostra experiència personal, a l'hora de treballar amb llibres de text com els que conformen el corpus d'aquesta tesi a la Universitat de Belgrad, de vegades optem per no presentar determinats continguts que considerem problemàtics i allunyats de

la realitat de l'alumnat universitari serbi, com per exemple les activitats relacionades amb la petició d'una hipoteca bancària per accedir a un habitatge a Catalunya. En d'altres ocasions, com per exemple amb el contingut relacionat amb la feina, introduïm a l'aula perspectives diferents per complementar les que presenten els llibres de text, amb l'afany d'enriquir la visió de l'alumnat sobre aquesta qüestió. A més, com que som en un context universitari, ens esforcem per presentar la cultura catalana a l'aula no només a través de situacions quotidianes i l'aprenentatge d'una llengua instrumental, sinó sobretot amb activitats relacionades amb algunes de les fites intel·lectuals més destacades de la nostra cultura, sobretot de la literatura, però també de la música, la història, la filosofia o les belles arts.

En aquest darrer sentit, cal destacar que un grup de docents de la xarxa universitària d'estudis catalans a l'exterior de l'Institut Ramon Llull va impulsar l'estiu de 2010 una *wiki* de cultura²², que recull diferents materials didàctics de creació pròpia i bibliografia per introduir aspectes culturals i sociohistòrics en les classes de llengua per a no catalanoparlants adults. Finalment, entre d'altres propostes fetes per professorat de català per anar més enllà dels aspectes purament instrumentals del mètode comunicatiu a l'aula, és interessant assenyalar l'experiència de les professores de català Puxant i Rosàs (2014) a dues universitats dels Estats Units on van dissenyar i implementar un programa de llengua de català inicial

²² Es tracta d'un lloc web consultable per tothom: *Cultura i Societat als Països Catalans* (recuperat el 15 d'agost de 2015, de <<http://culturaisocietatalsppcc.wikispaces.com/Inici>>)

que incorporava aspectes culturals i socioeconòmics des d'un punt de vista crític.

8.3.3 Reflexions finals

En un àmbit més general, jutgem necessari replantejar els objectius instrumentals i mercantilistes de les polítiques actuals de segones llengües per recuperar una educació més humanista que ensenyi els aprenents a reflexionar i comparar, discernir i analitzar, refinar el seu gust, formar els seus propis judicis i, al capdavall, enriquir la seva visió mental del món. De ben segur que una ullada als clàssics de la tradició humanista de l'educació podria ajudar a un replantejament de l'ensenyament de llengües estrangeres i de l'educació en general.

Evidentment, els valors, idees i pràctiques neoliberals promoguts per les classes dirigents no només apareixen al contingut dels llibres de text i a les polítiques educatives, sinó que també es reproduïxen dins la societat en general. Per tant, per lluitar contra les injustícies, les desigualtats i les contradiccions del present, caldrà en un futur transformar les estructures econòmiques, polítiques i socials que configuren les societats capitalistes actuals.

Finalment, en començar aquesta tesi, també vam tenir la voluntat de participar en un debat social molt més ampli sobre la lògica del mercat amb què el neoliberalisme, convertit en el sentit comú del nostre temps (Peck i Tickell, 2002; Harvey, 2005), vol sotmetre totes les esferes de la vida contemporània, incloent-hi l'educació. Coincidim amb d'altres estudiosos marxistes, com per exemple

Frederic Jameson, que aquest és un dels grans reptes per als investigadors crítics contemporanis: "‘The market is in human nature’ is the proposition that cannot be allowed to stand unchallenged; in my opinion, it is the most crucial terrain of ideological struggle in our time" (Jameson, 1991, p. 263). Es tracta d’una qüestió complexa i àmplia, que sobrepassa els objectius de la tesi, però si el nostre estudi ha contribuït a posar en dubte aquesta assumptió, encara que només sigui mínimament, ja ens donaríem per satisfets.

8.4 Limitacions de l’estudi i futures línies de recerca

Aquest estudi està limitat per tres factors:

- a) *Per la seva naturalesa estàtica*, aquesta investigació no pot descobrir quin és l’impacte real dels llibres de text objecte d’estudi en la interacció dins les aules o en el conjunt del procés d’ensenyament i aprenentatge de la llengua, perquè no ha tingut en compte l’acció del docent, que fa de mitjancer entre els materials i l’aprenent, o la resposta de l’aprenent.
- b) *Pel bagatge cultural de l’autor*. En escollir una perspectiva crítica per a la nostra tesi, no hem pretès adoptar una posició neutra respecte al nostre objecte d’estudi. Per tant, la perspectiva d’aquesta tesi ve determinada pel nostre bagatge cultural, en tant que català,

professor amb una dècada d'experiència docent a Sèrbia, i investigador amb un compromís polític i moral amb la nostra àrea de recerca.

c) *Pel caràcter multimodal del corpus.* La diversitat de formats del contingut del corpus objecte d'estudi ha dificultat enormement la possibilitat de mesurar empíricament i d'una manera més formal les aparicions de característiques, valors i pràctiques neoliberals. En no disposar del corpus en format digital, hem optat per fer una anàlisi manual del contingut. Si haguéssim treballat únicament amb materials digitals, hauríem pogut desenvolupar una anàlisi (semi)automatitzada i, d'aquesta manera, fer per exemple una computació de paraules o camps semàntics claus del neoliberalisme als materials, o altres recerques empíriques que completarien les dades de la nostra anàlisi del contingut.

Per acabar aquesta tesi, apuntem algunes possibles línies d'investigació que, en la nostra opinió, podrien enriquir els àmbits de recerca d'aquest estudi:

1. *La recepció dels llibres de text per part d'alumnat i professorat de català com a llengua estrangera.* Els materials didàctics objecte d'estudi s'utilitzen i s'interpreten en contextos concrets d'aprenentatge i ensenyament. Per tant, per poder conèixer el vertader impacte dels materials, seria necessari investigar-ne la seva recepció. Es podria fer a través d'estudis de caire etnogràfic que se centrin en quin ús es fa dels llibres de text en el procés d'ensenyament i aprenentatge, com s'hi tracten els continguts que els materials presenten, quina interpretació en

fan professors i estudiants, fins a quin punt els llibres de text poden contribuir a fomentar determinats rols socials per als estudiants fora de l'aula, etc. De ben segur, seria interessant poder comparar els resultats d'aquest tipus d'estudis en contextos educatius diversos amb els resultats de l'anàlisi del contingut d'aquest treball. En aquest sentit, cal destacar que, en l'àmbit de l'anglès com a llengua estrangera, diversos autors sí que han estudiat la recepció dels materials didàctics per part d'estudiants (Canagarajah, 1993b; Taylor-Mendes, 2009) i professors (Gray, 2000, 2010a i 2012), descobrint certa resistència de la comunitat educativa a alguns aspectes dels llibres de text, com hem explicat a l'apartat 2.5.6.

2. *Les percepcions dels autors dels llibres de text del corpus.* Seria interessant poder analitzar les perspectives dels autors sobre els artefactes culturals que han elaborat i, en particular, esbrinar quina és la seva visió dels potencials usuaris i de l'ensenyament del català en general; també analitzar quins criteris han seguit per confeccionar els materials, quins factors externs han influenciat les seves decisions, quina llibertat han tingut enfront de les editorials (i dels paràmetres del mercat), i fins a quin punt han seguit les orientacions del MEQR del Consell d'Europa i dels programes i programacions de català de la Generalitat de Catalunya, o fins a quin punt se'n podien apartar i presentar alternatives diverses.

En entrevistar autors de llibres de text d'anglès com a llengua estrangera, Littlejohn (1992) va apuntar que en general veien als seus destinataris com a professors inexperts i estudiants poc

interessats en la matèria. Per la seva banda, Richards (2001) argumenta que els autors de materials didàctics de segones llengües volen fer un llibre de text que el professorat —no l'alumnat— trobi innovador, creatiu i adaptat a les necessitats dels aprenents. També desitgen que les seves obres tinguin èxit ja que hi han invertit una part important del seu temps (Richards, 2001). De ben segur seria interessant contrastar les aportacions d'aquests estudis centrats principalment en el cas de l'anglès amb les percepcions dels autors de les col·leccions de català per a no catalanoparlants adults del corpus d'aquesta tesi.

3. *La producció dels llibres de text de català per a no catalanoparlants adults.* Per comprendre encara millor la naturalesa dels materials didàctics, també seria interessant poder estudiar les diferents fases de la producció de les obres, des que sorgeix la idea inicial fins que es publica i arriba als estudiants. Recollir les experiències i opinions dels editors dels materials seria una bona eina per analitzar aquesta qüestió. Littlejohn (1992) i Gray (2010a) van entrevistar editors de llibres de text d'anglès com a llengua estrangera, arribant a la conclusió que les seves principals preocupacions estan relacionades amb aconseguir el màxim de beneficis econòmics possibles. Semblantment, Richards (2001) apunta que els editors desitgen un manual amb unes qualitats que el faci excel·lir per sobre dels seus competidors, amb l'objectiu final d'aconseguir un major rendiment econòmic. Per la seva banda, Tomlinson (2003) explica que moltes editorials (i autors) decideixen copiar els programes de manuals d'anglès com a llengua estrangera que

són grans èxits de vendes, com els de la col·lecció *Headway*. Segons aquest autor, les editorials assumeixen que el programa que apareix als llibres de text més venuts recull allò que més interessa a l'alumnat, però en realitat el nombre de vendes d'una obra depèn dels diners invertits i de l'èxit de la campanya promocional del producte, i no pas de l'encert del contingut. Com que el mercat dels materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults és molt més reduït que el dels llibres globals d'anglès com a llengua estrangera, seria valuós conèixer les opinions i motivacions de les editorials catalanes pel que fa als materials del corpus d'aquesta tesi.

4. *Comparar el contingut de les col·leccions del corpus amb d'altres llibres de text.* En aquest estudi, hem descobert certs paral·lelismes entre el contingut dels materials didàctics de català per a no catalanoparlants adults i el dels llibres de text globals d'anglès com a llengua estrangera. Seria interessant poder contrastar els resultats del nostre treball amb anàlisis crítiques del contingut de materials didàctics de llengües properes al català, com també d'idiomes de països amb models econòmics i educatius molt diferents als del català. D'altra banda, també considerem rellevant comparar els resultats d'aquest estudi sobre el contingut de materials didàctics del segle XXI amb el d'altres llibres de text de català per a no catalanoparlants adults publicats en dècades anteriors. D'aquesta manera, es podria estudiar el contingut des d'una perspectiva diacrònica, posant-lo en relació amb les estructures polítiques i socioeconòmiques de cada període històric.

5. *L'impacte d'internet en l'aprenentatge.* Amb la xarxa, els aprenents poden accedir directament a molts recursos autèntics en català, de manera que són menys dependents dels materials didàctics prefabricats. Seria interessant poder esbrinar amb un enfocament crític fins a quin punt aquestes noves pràctiques d'aprenentatge virtual signifiquen un replantejament d'aspectes socioculturals i polítics del procés d'aprenentatge d'una llengua.
6. *Les relacions entre les polítiques d'ensenyament de segones llengües del Consell d'Europa i les polítiques europees d'educació en general.* En aquest estudi, hem descobert paral·lelismes entre el MEQR del Consell d'Europa i l'anomenat procés de Bolonya impulsat per la Comissió Europea, en el sentit que es basen en el mateix esperit mercantilista que el neoliberalisme propugna per a totes les esferes de la vida. Seria revelador poder analitzar críticament amb més profunditat les propostes del Consell d'Europa i de la Comissió Europea per a l'educació des d'una perspectiva diacrònica i, d'aquesta manera, esbrinar la seva relació amb l'evolució del capitalisme en aquestes darreres dècades.

Bibliografia

- Abelló, X., Bové, C., Esteban, J., i Gimeno, M. (2008). El treball per tasques, eix de les programacions per als cursos de català per a adults. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 42, 50-57.
- Abelló, X., i Rodríguez, J. (2006-2007). *Llengua catalana. Bàsic 1, 2 i 3*. Barcelona: Barcanova.
- Abelló, X., i Rodríguez, J. (2007-2008). *Llengua catalana. Elemental 1, 2 i 3*. Barcelona: Barcanova.
- Adorno, T. W. (1975 [1967]). Cultural Industry Reconsidered (traducció). *New German Critique*, 6, 12-19.
- Adorno, T. W. (1978 [1938]). On the Fetish-character in music and the regression of listening. Dins A. Arato i E. Gebhardt (Eds.), *The Essential Frankfurt School Reader* (pp. 255-270). Oxford, GB: Basil Blackwell.
- Aginam, A. M. (2008). Neoliberalism, nongovernmental organizations, and communication in Sub-Saharan Africa. Dins Y. Zhao i P. Chakravartty (Eds.), *Global communications: toward a transcultural political economy* (pp. 243-262). Maryland, EUA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Albó, M., Gimeno, M., Pelegrí, I., i Porter, R. (1980). *Retalls. Textos i exercicis de l'aprenentatge del català*. Barcelona: Teide.
- Albó, M., Gimeno, M., Pelegrí, I., i Porter, R. (1982). "Retalls", una experiència de treball a la Universitat de Barcelona. Dins *Actes del 1r Symposium sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants. Vic, 8/10 d'abril de 1981* (pp. 124-135). Vic: Eumo.
- Alderson, J. C. (2007). The CEFR and the need for more research. *Modern Language Journal*, 91 (4), 659-663.
- Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S., i Tardieu, C. (2006). Analysing Tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The

- experience of the Dutch CEFR Construct Project. *Language Assessment Quarterly*, 3 (1), 3-30.
- Allen, J. P. B., i Widdowson, H. G. (1982). Gramàtica funcional i ensenyament funcional de la llengua. *COM ensenyar català als adults*, 1, 1-2A.
- Allon, F., i Kolet, M. (2014). Doing Good: Transforming the self by Transforming the World. Dins E. Waterton, G. Lean i R. Staiff (Eds.), *Travel and Transformation* (pp. 57-72). Surrey, GB / Burlington, EUA: Ashgate Publishing Ltd.
- Alptekin, C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT journal*, 47 (2), 136-143.
- Altés, M. C., Bullich, R., Casals, T., i Voltas, M. (1992). Els programes d'immersió en la llengua catalana per al professorat (P.I.P.). Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Dins *Ponències, comunicacions i conclusions. Segon simposi sobre l'ensenyament del català a no catalano-parlants. Vic. 4, 5 i 6 setembre 1991* (pp. 399-345). Vic: Eumo.
- Althusser, L. (1971). Ideology and the Ideological State Apparatuses (traducció). Dins B. Brewster (Ed.), *Lenin and Philosophy and Other Essays* (pp. 127-188). Londres: New Left Books.
- Álvarez, M., i Breda, M. (2012, 24 de maig). L'èxode del talent. *Vilaweb*. Recuperat el 15 de maig de 2015, de <<http://www.vilaweb.cat/noticia/4014178/20120524/lexode-talent.html>>
- Amini, M., i Birjandi, P. (2012). Gender bias in the Iranian high school EFL textbooks. *English Language Teaching*, 5 (2), 134-147.
- Anatólievna, M. (2007). La catalanística a Rússia. Dins *Jonades de catalanística a Praga* (pp. 67-71). Andorra: Biblioteca Andorrana Internacional.
- Anguera, X., Roig, M., Tomàs, N., i Verdugo, M. (2010a). *Nou Nivell Elemental 1*. Barcelona: Castellnou Edicions.
- Anguera, X., Roig, M., Tomàs, N., i Verdugo, M. (2010b). *Nou Nivell Elemental 2*. Barcelona: Castellnou Edicions.
- Anguera, X., Roig, M., Tomàs, N., i Verdugo, M. (2010c). *Nou*

- Nivell Elemental 3*. Barcelona: Castellnou Edicions.
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. *Theory, culture and society*, 7 (2), 295-310.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2a ed.). Londres: Routledge.
- Apple, M. W. (1991). The Culture and Commerce of the Textbook. Dins M. W. Apple i L. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 23-40). Londres: Routledge.
- Apple, M. W. (1993). The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? *Teachers College Record*, 95 (2), 222-241.
- Apple, M. W., Ball, S. J., i Gandin, L. A. (Eds.) (2010). *The Routledge international handbook of the sociology of education*. Londres: Routledge.
- Apple, M. W., i Beane, J. A. (Eds.) (1995). *Democratic schools*. Washington DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Apple, M. W., i Christian-Smith, L. (1991). The politics of the textbook. Dins M. W. Apple i L. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 1-21). Londres: Routledge
- Aramon i Serra, R. (1952). Introductory Catalan Grammar. With a brief outline of the language and literature, a selection from Catalan writers, and a vocabulary, by Joan Gili. Second edition, completely revised, and enlarged. Oxford, The Dolphin Book Co. Ltd. 1952. 190 pàgs. *Estudis Romànics*, 3 [en línia] (pp. 266-268). Recuperat el 26 de maig de 2014, de <<http://www.raco.cat/index.php/Estudis/article/view/236919/319181>>
- Arimany, M. (1975). *Curso de catalán*. Barcelona: Miquel Arimany.
- Aronowitz, S., i Giroux, H. A. (1993). *Education still under siege*. Westport, EUA: Bergin & Garvey.

- Atienza, E. (2011). La construcción de las identidades colectivas en libros de Ciencias Sociales en España. Dins T. Oteiza i D. Pinto (Eds.), *En (re) construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y deficiencias sociales* (pp. 321-348). Santiago de Chile: Cuarto propio.
- Atienza, E., i Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de ciencias sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Atkinson, D., i Moriarty, M. (2012). 'There's no excuse. Speak Catalan!'—the marketing of language acquisition to mobility students. *International Journal of Applied Linguistics*, 22 (2), 189-204.
- Au, W., i Apple, M. W. (2009). Rethinking Reproduction. Dins: M. W. Apple, W. Au i L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 83-95). Nova York: Routledge.
- Auerbach, E. (1989). Nontraditional materials for adult ESL. *TESOL Quarterly*, 23 (2), 321-335.
- Auerbach, E., i Burgess, D. (1985). The hidden curriculum of survival ESL. *TESOL Quarterly*, 19, 475-495.
- Auerbach, E., i Wallerstein, N. (2004). *Problem-Posing at Work: English for Action*. Edmonton, Canadà: Grass Roots Press
- Awasthi, J. R. (2006). Textbook and its evaluation. *Journal of NELTA*, 11 (1-2), 1-10.
- Balaguer, J. M. (1982). La formació lingüística dels no-catalanoparlants en una escola de mestres. Dins *Actes del I Symposium sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants*. Vic, 8/10 d'abril de 1981 (pp. 160-167). Vic: Eumo.
- Balcells, A., i Pujol, E. (2002). *Història de l'Institut d'Estudis Catalans* (Núm. 57). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Baleghizadeh, S., i Motahed, M. J. (2010). An Analysis of the

- Ideological Content of Internationally-Developed British and American ELT Textbooks. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 2 (2), 1-27.
- Balibrea, M. P. (2004). Barcelona: del modelo a la marca. *Desacuerdos*, 3, 261-271.
- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119-130.
- Barral i Altet, X. (1971). *L' ensenyament del català a Europa i Amèrica del Nord*. Barcelona: Rafael Salvà.
- Basabe, E. A. (2006). From De-Anglicanization to Internationalisation: Cultural representations of the UK and the USA in global, adapted and local ELT textbooks in Argentina. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 7, 59-75.
- Bascuñana, J. F. G. (2006). Entorno al 'diccionario trilingüe' (castellano-francés-catalán) de Pere Lacavalleria (Barcelona 1642): originalidad, imitación, plagio. Dins *Linguistique plurielle: Valencia. 25, 26 et 27 Octobre 2006* (pp. 537-547). València: Universitat Politècnica de València, Departament de Lingüística Aplicada.
- Batteman, B., i Mattos, M. (2006). An Analysis of the Cultural Content of Six Portuguese Textbooks. *Portuguese Language Journal*, 2. Recuperat el 10 de març de 2014, de <<http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Textbooks.pdf>>
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro* (traducció). Barcelona: Editorial Kaidós.
- Bauman, Z. (1996). From pilgrim to tourist –or a short history of identity. Dins S. Hall i P. Du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 18-36). Londres: Sage.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge, GB: Polity Press.

- Bauman, Z. (2007). *Consuming Life*. Cambridge, GB: Polity Press.
- Bax, S. (2003). The end of CLT: A context approach to language teaching. *ELT journal*, 57 (3), 278-287.
- Belcher, D. D. (2004). Trends in teaching English for Specific Purposes. *Annual review of applied linguistics*, 24, 165-186.
- Benesch, S. (1996). Needs analysis and curriculum development in EAP: An example of a critical approach. *TESOL Quarterly*, 30 (4), 723-738.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice*. Mahwah, EUA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bennàssar, C. (2001). *Comunicar-se és de franc: la llengua per comprar i vendre*. Palma: Consorci per al Foment de la Llengua Catalana i la Projectió Exterior de la Cultura de les Illes Balears.
- Bennett, T. (1986). Introduction: Popular Culture and 'the Turn to Gramsci'. Dins T.Bennett, C. Mercer i J. Woollacott (Eds.) *Popular Culture and Social Relations* (pp. xi-xix). Filadèlfia, EUA: Open University Press.
- Bernstein, K. A., Hellmich, E. A., Katznelson, N., Shin, J., i Vinall, K. (2015). Introduction to Special Issue: Critical Perspectives on Neoliberalism in Second/Foreign Language Education. *L2 Journal*, 7 (3), 3-14.
- Biesenbach-Lucas, S., i Weasenforth, D. (2001). E-mail and word processing in the ESL classroom: how the medium affects the message. *Language Learning and Technology*, 5, 135-65.
- Bigvava, I. O., i Charxilzadze, M. A. (2002). *Учебник каталанского языка: Начальный курс. Часть I*. Moscou: Изд-во МГУ.
- Blanco, I., Bonet, J., i Walliser, A. (2011): Urban governance and regeneration policies in historic city centres: Madrid and Barcelona. *Urban Research & Practice*, 4 (3), 326-343.

- Block, D. (2002) Negotiation for meaning as McCommunication: a problem in the frame. Dins D. Block i D. Cameron (Eds.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 117–133). Londres / Nova York: Routledge.
- Block, D. (2008). Language education and globalization. Dins S. May i N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education, 2a ed., Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education* (pp. 31-43). Dordrecht, Holanda: Springer Science+Business Media.
- Block, D. (2010) Globalisation and language teaching. Dins N. Coupland (Ed.), *Handbook of Language and Globalisation* (pp. 287-304). Oxford, GB: Basil Blackwell.
- Block, D. (2012). Economic globalization and identity in applied linguistics in neoliberal times. Dins D. Block, J. Gray i M. Holborow (Eds.), *Neoliberalism and Applied Linguistics* (pp. 68-85). Londres / Nova York: Routledge.
- Block, D. (2014). *Social Class in Applied Linguistics*. Londres / Nova York: Routledge.
- Block, D. (2015). Social Class in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 1–19.
- Block, D., i Cameron, D. (Eds.) (2002). *Globalization and language teaching*. Londres / Nova York: Routledge.
- Block, D., Gray, J., i Holborow, M. (2012). *Neoliberalism and applied linguistics*. Londres / Nova York: Routledge.
- Boltanski, L., i Chiapello, E. (2007). *The New Spirit of Capitalism*. Londres / Nova York: Verso.
- Bori, P. (2014a). Les cultures estrangeres als llibres de text de català per a no catalanoparlants adults. Comunicació presentada al *IV Simposi Internacional sobre l'ensenyament del català, 4 i 5 d'abril de 2014*. Vic. Universitat de Vic.
- Bori, P. (2014b). Local and International Cultures in Catalan as a Second Language Textbooks. *Journal of Foreign Language*

- Teaching and Applied Linguistics, 1*, 207-218.
- Bori, P., i Cassany, D. (2014a). La cultura catalana als llibres de text com a llengua estrangera. Una primera aproximació. Dins *Actes del XVè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes. Volum I* (pp. 109-120). Barcelona. PAMSA.
- Bori, P. i Cassany, D. (2014b). Análisis crítico de diálogos en libros de texto de catalán como lengua extranjera. Dins A. Kuzmanović, J. Filipović, J. Stojanović i J. Raić (Eds.), *Estudios Hispánicos en el siglo XXI* (pp. 401-417). Belgrad: Univerzitet u Beogradu.
- Bori, P., i Petanovic, J. (2011). Western and Non-Western Immigrant Characters in Catalan as a Second Language Textbooks. Comunicació presentada a *4th ENIEDA Conferences of Linguistic and Intercultural Education*, 29 de setembre – 1 d'octubre de 2011. Vršac (Sèrbia).
- Bourdieu, P. (1998). La esencia del neoliberalismo (traducció). *Le Monde Diplomatique*, desembre de 1998. Recuperat el 15 de maig de 2015, de
<http://inep.org/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=3637>
- Bourdieu, P. (2005). *The Social Structures of the Economy*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., i Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, culture and society* (traducció). Londres: Sage.
- Bourdieu, P., i Wacquant, L. (2001). Neoliberal newspeak: notes on the new planetary vulgate. *Radical philosophy*, 105, 2-5.
- Bover, A. (1993) . *Manual de catalanística*. Barcelona: PAMSA i Diputació de Tarragona.
- Bover, A. (2000). Sobre l'estat actual de l'ensenyament del català al món. Dins *Actes de l'Onzè col·loqui Internacional de Llengua i Cultura catalanes. Palma, 1997. Volum III* (pp. 465-474). Barcelona: PAMSA.
- Boyle, D. (2001). *Time Banks. A radical Manifesto for the UK*.

- Londres: New economics foundation.
- Branchadell, A. (1997). *Liberalisme i normalització lingüística*. Barcelona: Empúries.
- Branchadell, A. (Ed.) (2005). *La moralitat de la política lingüística: un estudi comparat de la legitimitat liberaldemocràtica de les polítiques lingüístiques del Quebec i Catalunya (Vol. 10)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Brown, G. (1990). Cultural values: the interpretation of discourse. *ELT Journal*, 44 (1), 11–17.
- Brown, P., i Lauder, H. (1996) Education, globalisation and economic development. *Journal of Education Policy*, 11, 1-25.
- Butcher, J., i Smith, P. (2010). 'Making a difference': Volunteer tourism and development. *Tourism Recreation Research*, 35 (1), 27-36.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., i Fleming, M. P. (Eds.) (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Byrd, P. (2001). Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation. Dins M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, 3a ed. (pp. 415-427). Boston, EUA: Heinle & Heinle.
- Cabot, F., i Santandreu, A. (2002). *Llança-t'hi, a parlar en català!* Palma de Mallorca: Consorci per al Foment de la Llengua Catalana i la Projectió Exterior de la Cultura de les Illes Balears i Direcció General de Política Lingüística.
- Cabré, A., i Pujadas, I. (1984). Tendencias demográficas recientes en Cataluña y su repercusión territorial. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 5, 3-23.
- Camardons, J. S., i Fabà, A. (2010). Els cursos de català per a

- persones adultes. Orígens, situació actual i perspectives de futur. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 49, 90-108.
- Cameron, D. (2000). Styling the worker: Gender and the commodification of language in the globalized service economy. *Journal of sociolinguistics*, 4 (3), 323-347.
- Cameron, D. (2002). Globalization and the teaching of 'communication skills'. Dins D. Block i D. Cameron (Eds.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 67-82). Londres / Nova York: Routledge.
- Camille (2000). *Valencià interactiu*. València: Bromera.
- Campoy, M., Esteban, J., i Campoy, M. (2011). *Català Elemental*. Barcelona: Teide.
- Canagarajah, S. (1993a). Up the garden path: Second language writing approaches, local knowledge, and pluralism. *TESOL Quarterly*, 27 (4), 601-626.
- Canagarajah, S. (1993b). American textbooks and Tamil Students: A clash of discourses in the ESL classroom. *Language, Culture and Curriculum*, 6 (2), 143-156.
- Canagarajah, S. (2005). Critical Pedagogy. Dins E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Learning and Teaching* (pp. 931-950). Mahwah, EUA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carter, D. S. G., i O'Neill, M. H. (1995). *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. Brighton, GB: Falmer.
- Casals, D. (2002). L'acolliment lingüístic dels participants en programes d'intercanvi universitaris. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 24, 43-48.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36-37, 11-33.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría,

- ejemplos y reflexiones. *Tarbiva. Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132.
- Cassany, D. (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D., Luna, M., i Sanz, G. (2006). *Ensenyar llengua* (9a edició). Barcelona: Graó.
- Castelloti, V. (2012) Academic perspectives from France. Dins M. Byram and L. Parmenter (Eds.), *The Common European framework of reference: The globalization of language education policy* (pp. 45-52). Bristol, GB: Multilingual Matters.
- Castells, M. (2000a). *The information age: economy, society and culture. The rise of the network society (Vol. 1)*. Oxford, GB: Basil Blackwell.
- Castells, M. (2000b). Materials for an exploratory theory of the network society. *The British journal of sociology*, 51 (1), 5-24.
- Cecot (2011, 22 de juliol). El talent jove busca feina a l'estranger. *Patronal Cecot – Fundació Cecot Persona i Treball*. Recuperat el 15 de maig de 2015, de < http://www.cecot.org/files/645-38-fichero/2011.07.22_Estudi_el_jove_talent_busca_feina_estranger_fundacio_cecot_persona_treball2.pdf?download=1>
- Chopra, R. (2003). Neoliberalism as doxa: Bourdieu's theory of the state and the contemporary Indian discourse on globalization and liberalization. *Cultural Studies*, 17 (3-4), 419-444.
- Chun, C. W. (2009). Contesting neoliberal discourses in EAP: Critical praxis in an IEP classroom. *Journal of English for Academic Purposes*, 8 (2), 111-120.
- Clua, E., Estelrich, P., Klein, H. G., i Stegmann, T. D. (2003). *EuroComRom - Els set sedassos: Aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*. Aachen, Alemanya: Shaker.
- Clua, M. J., Crous, M., García, R., Garijo, E., Gironès, M., Pujol, N., Sendra, M., i Sòria, R. C. (2004). *Curs de llengua catalana*.

Nivell Bàsic 1, 2 i 3. Barcelona: Castellnou edicions.

Clua, M. J., Crous, M., García, R., Garijo, E., Gironès, M., Pujol, N., Sendra, M. i Sòria, R. C. (2004-2005). *Curs de llengua catalana. Nivell Elemental 1, 2 i 3.* Barcelona: Castellnou edicions.

CNL Barcelona (2008a). *Curs de català bàsic B1.* Barcelona: Consorci per a la Normalització Lingüística / Centre de Normalització Lingüística de Barcelona.

CNL Barcelona (2008b). *Curs de català bàsic B2.* Barcelona: Consorci per a la Normalització Lingüística / Centre de Normalització Lingüística de Barcelona.

CNL Barcelona (2011). *Curs de català bàsic B3.* Barcelona: Consorci per a la Normalització Lingüística / Centre de Normalització Lingüística de Barcelona.

Colón, G. (2011). El vocabulari català-alemany de 1502: 'Vocabolari molt profitos per aprendre Lo Catalan Alamany y Lo Alamany Catalan'. *Catalan Zeitschrift für Katalanistik*, 24, 9–15.

Comajoan, L. (2012). L'ensenyament-aprenentatge de les formes i usos del passat en català com a segona llengua: anada i tornada entre teoria i pràctica. Ponència presentada al 23è *Col.loqui Germano-Català*, Berlín- Leipzig, 27 - 30 de setembre de 2012.

Comissió Europea (2002a). *European report on quality indicators of lifelong learning.* Brussel•les: Comissió Europea. Recuperat el 10 de novembre de 2013, de <http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf>

Comissió Europea (2002b). *A European Area of Lifelong Learning.* Brussel•les: Comissió Europea.

Comissió Europea (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Report No. 669.* Brussel•les: Comissió Europea. Recuperat el 15 de maig de 2015, de

- <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=FR>>
- Consell d'Europa (2001). *Common european framework for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Cook, V. (2003). Materials for adult beginners from an L2 user perspective. Dins B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 275-290). Londres: Continuum.
- Cortazzi, M., i Jin, L. (1999). Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom. Dins E. Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 196-219) . Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- CPNL (2012). *Consorti per a la Normalització Lingüística. Memòria 2012*. Recuperat el 15 de maig de 2014, de <http://arxius.cpnl.cat/arxius/consadm/93/memoria2012_digital.pdf>
- CPNL (2013). *Consorti per a la Normalització Lingüística. Memòria 2013*. Recuperat el 15 de maig de 2014, de <<http://arxius.cpnl.cat/arxius/consadm/93/memoria2013.pdf>>
- Cuenca, M. J. (1994). La gramàtica i les gramàtiques en l'ensenyament de llengües. Dins M. J. Cuenca (Ed.), *Lingüística i ensenyament de llengües* (pp. 15-34). València: Universitat de València.
- Cuenca, M. J., i Todolí, J. (1996). Actituds i components culturals en l'adquisició i l'ensenyament de llengües. Dins M. Pujol i F. Sierra (Eds.), *Las lenguas en la Europa Comunitaria: La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras* (pp. 179-200). Amsterdam: Rodopi (Diálogos Hispánicos 18).
- Dant, T. (2003). *Critical social theory: Culture, society and critique*. Londres: Sage.
- Dardot, P., i Laval, C. (2013). *The new way of the world: on neoliberal society* (traducció). Londres: Verso Books.

- De Castell, S., i Luke, A. (1989). Literacy instruction. Dins S. De Castell, A. Luke i C. Luke (Eds.), *Language, Authority, and Criticism* (pp. 77-95). Londres / Nova York / Filadèlfia: The Falmer Press.
- Debord, G. (1970 [1967]). *Society of the Spectacle* (traducció). Detroit: Black and Red.
- Delgado, A. (2010). Política de vivienda en España: vivienda, mercado y actuaciones protegidas. *Revista Pueblos*, 44, 52-53.
- Delgado, M. (2007). *La ciudad mentirosa: fraude y miseria del 'modelo Barcelona'*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Dendrinos, B. (1992). *The EFL textbook and ideology*. Atenes: N.C. Grivas.
- DGPL (2008). *Parla.cat*. Barcelona: Direcció General de Política Lingüística, en col·laboració amb l'Institut Ramon Llull i el Consorci per a la Normalització Lingüística.
- Dolgov, A. (2015, 23 de juny). Homeless Man's YouTube Channel Shows the Other Side of Moscow. *The Moscow Times*. Recuperat el 2 de juliol de 2015, de <<http://www.themoscowtimes.com/news/article/homeless-mans-youtube-channel-shows-the-other-side-of-moscow-video/524195.html>>
- Dorandeu, J., i Moral, M. (1979). *El catalán sin esfuerzo*. Chennevières-Sur-Marine (França): Assimil.
- Dorandeu, J., Llombart, M., i Moral, M. (2009). *Le catalan*. París: Assimil.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford, GB: Oxford University Press.
- Duchêne, A., i Heller, M. (2012). *Language in late capitalism: Pride and profit (Vol. 1)*. Londres: Routledge.

- Esteban, J. (2012a). *Català Inicial*. Barcelona: Teide.
- Esteban, J. (2012b). *Català Bàsic*. Barcelona: Teide.
- Estivill Rius, A. (2013). Les biblioteques populars de Barcelona com a espais de socialització durant el segon franquisme, 1957-1975. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 30. Recuperat el 4 d'agost de 2014, de <<http://bid.ub.edu/30/estivill.htm>>
- Etxezarreta, M., Navarro, F., Ribera, R., i Soldevila, V. (2012). Boom and (Deep) Crisis in the Spanish Economy: The Role of the EU in Its Evolution. *Boletim de Ciències Econòmiques*, 55, 1–56.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change (Vol. 73)*. Cambridge, GB: Polity press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (2002). Language in new capitalism. *Discourse & Society*, 13 (2), 163-166.
- Fargas, A., i Guasch, O. (1982). Un curs de català per a no catalanoparlants adults. Dins *Actes del 1r Symposium sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants*. Vic, 8/10 d'abril de 1981 (pp. 255-263). Vic: Eumo.
- Featherstone, M. (2007). *Consumer culture and postmodernism*. Londres: Sage.
- Ferrer, D., i Fullola, M. (1992). El suport oral a l'ICE de la Universitat de Barcelona. Dins *Ponències, comunicacions i conclusions. Segon simposi sobre l'ensenyament del català a no catalano-parlants*. Vic, 4, 5 i 6 setembre 1991 (pp. 407-415). Vic: Eumo.
- Figueras, N. (2007). The CEFR, a level for the improvement of language professionals in Europe. *Modern Language Journal*,

91 (4), 673-675.

Figueras, N. (2012). The impact of the CEFR. *ELT journal*, 66 (4), 477-485.

Figueras, N., i Melcion, J. (2002). The Common European Framework in Catalonia. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment: Case studies*, 19-24.

Finn, D. (2000). From full employment to employability: a new deal for Britain's unemployed? *International Journal of Manpower*, 21 (5), 384-399.

Fishman, J. A. (1993). Tres casos amb (més o menys) èxit: L'hebreu modern, el francès al Quebec i el català a Espanya (traducció). *Treballs de sociolingüística catalana*, 11, 19-47.

Fletcher, R. (2008). Living on the edge: The appeal of risk sports for the professional middle class. *Sociology of Sport Journal*, 25 (3), 310-330.

Flores, N. (2013). The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A cautionary tale. *TESOL Quarterly*, 47 (3), 500-520.

Fogde, M. (2007). How to write your CV: advice, expert knowledge and job seeking skills. Dins *The Fifth Critical Management Studies Conference, 11-13 July 2007*. Recuperat el 5 de maig de 2015, de <<http://www.management.ac.nz/ejrot/cmsconference/2007/proceedings/managingtheself/fogde.pdf>>

Frank, M. (1998). The Historical Development of ESL Materials in the United States. Comunicació presentada a *Annual Meeting of the New York State Teachers of English to Speakers of Other Languages*. 3 d'octubre de 1998. Buffalo (EUA). Recuperat el 10 de novembre de 2014, de <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425653.pdf>>

Franklin, A. (2003) *Tourism: An Introduction*. Londres: Sage.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (traducció). Nova

- York: Continuum.
- Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom* (traducció). Harmondsworth, GB: Penguin Books.
- Freixa, E. (2014, 8 d'agost). Han emigrat 20.000 joves des del 2009. *Ara.cat*. Recuperat el 15 de maig de 2015, de <http://www.ara.cat/premium/economia/Mes-joves-emigrats-des-del_0_1189681079.html>
- Fulcher, G. (2004). Deluded by artifices? The common European framework and harmonization. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 1 (4), 253-266.
- Galceran, A. (1984, 9 d'octubre). La Generalitat utilizará la televisión, la radio y la prensa para enseñar el catalán. *El País*. Recuperat el 15 de maig de 2014, de <http://elpais.com/diario/1984/10/09/sociedad/466124403_850215.html>
- Gale, T. (2009) Urban beaches, virtual worlds and 'The End of Tourism'. *Mobilities*, 4 (1), 119-138.
- Garsten, C., i Jacobsson, K. (Eds.) (2004). *Learning to be employable, new agendas on work, responsibility and learning in a globalizing world*. Basingstoke, GB: Palgrave MacMillan.
- Generalitat de Catalunya (2001). *Català inicial*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura. Recuperat el 15 de gener de 2015, de <http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/catala_inicial/>
- Generalitat de Catalunya (2003a). *Programa de llengua catalana, nivell bàsic (versió revisada)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Presidència. Recuperat el 15 de gener de 2015, de <http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/programacions_ensenyament_adults/arxiu/basic.pdf>
- Generalitat de Catalunya (2003b). *Programa de llengua catalana,*

nivell elemental (versió revisada). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Presidència. Recuperat el 15 de gener de 2015, de
<http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/programacions_ensenyament_adults/arxius/basic.pdf>

Generalitat de Catalunya (2011). *Programa de llengua catalana, nivell inicial*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura. Recuperat el 15 de gener de 2015, de
<<http://llengua.gencat.cat/permalink/1d7e320e-5386-11e4-8f3f-000c29cdf219>>

Generalitat de Catalunya (2013, 16 d'octubre). La plataforma d'aprenentatge del català *Parla.cat* arriba als 150.000 usuaris inscrits en 5 anys. *Sala de premsa. Generalitat de Catalunya*. Recuperat el 2 de maig de 2015, de
<http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/AppJava/notapremsavw/225229/ca/plataforma-daprenentatge-catala-parla-cat-arriba-150-000-usuaris-inscrits-5-anys.do>

Generalitat de Catalunya i CPNL (2001a). *Programació de llengua catalana, Nivell Bàsic*. Barcelona: Generalitat de Catalunya i CPNL. Recuperat el 15 de gener de 2015, de
<http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/programes_de_llengua_catalana_per_a_lesenyament_dadults/>

Generalitat de Catalunya i CPNL (2001b). *Programació de llengua catalana, Nivell Elemental*. Barcelona: Generalitat de Catalunya i CPNL. Recuperat el 15 de gener de 2015, de
<http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/programes_de_llengua_catalana_per_a_lesenyament_dadults/>

George, S (1999). A short history of neo-liberalism: twenty years of elite economics and emerging opportunities for structural change. Ponència presentada a *Bangkok conference on Economic Sovereignty*, 24–26 March. Recuperat el 15 de maig de 2015, de
<<https://www.tni.org/en/article/short-history-neoliberalism>>

- Ghoshal, S. (1997). The Individualized Corporation: An Interview with Sumantra Ghoshal. *European Management Journal*, 15 (6), 625–632.
- Gilbert, L., Marbà, T., i Montaner, E. (1982). Curs intensiu experimental de català a la Universitat de Barcelona. Dins *Actes del 1r Symposium sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants*. Vic, 8/10 d'abril de 1981 (pp. 327-339). Vic: Eumo.
- Gimeno, M. (2012). La Direcció General de Política Lingüística i l'ensenyament de català per a adults. La perspectiva històrica, 1. L'enfocament comunicatiu i els processos d'innovació. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 51, 3-13.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, EUA: Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H. A. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1 (1), 59-79.
- Giroux, H. A., i Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- Glynn, S. (2009). *Where the other half lives: Lower income housing in a neoliberal world*. Nova York: Pluto Pr.
- Grady, K. (1997). Critically reading an ESL text. *TESOL Journal*, 6 (4), 7–10.
- Graham, P. (2000). Hypercapitalism A Political Economy of Informational Idealism. *New Media & Society*, 2 (2), 131-156.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks* (traducció). Londres: Lawrence & Wishar.
- Gray, G. C. (2009). The responsabilization strategy of health and safety neo-liberalism and the reconfiguration of individual

- responsibility for risk. *British Journal of Criminology*, 49 (3), 326-342.
- Gray, J. (2000). The ELT coursebook as cultural artefact: How teachers censor and adapt. *ELT journal*, 54 (3), 274-283.
- Gray, J. (2002). The global coursebook in English language teaching. Dins D. Block i D. Cameron (Eds), *Globalization and language teaching* (pp. 151-167). Londres / Nova York: Routledge.
- Gray, J. (2010a). *The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Basingstoke, GB: Palgrave Macmillan.
- Gray, J. (2010b) The branding of English and the culture of the new capitalism: representations of the world of work in English language textbooks. *Applied Linguistics*, 31 (5), 714-733.
- Gray, J. (2012). Neoliberalism, celebrity and ‘aspirational content’ in English language teaching textbooks for the global market. Dins D. Block, J. Gray i M. Holborow (Eds.), *Neoliberalism and Applied Linguistics* (pp. 86-113). Londres / Nova York: Routledge.
- Gray, J. (Ed.). (2013). *Critical perspectives on language teaching materials*. Basingstoke, GB: Palgrave Macmillan.
- Gray, J., i Block, D. (2012). The marketisation of language teacher education and neoliberalism: characteristics, consequences and future prospects. Dins D. Block, J. Gray i M. Holborow (Eds.), *Neoliberalism and applied linguistics* (pp. 114-143). Londres / Nova York: Routledge
- Gray, J., i Block, D. (2014). All middle class now?: Evolving representations of the working class in the neoliberal era: the case of ELT textbooks. Dins N. Harwood (Ed.), *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production* (pp. 45-71). Basingstoke, GB: Palgrave Macmillan.
- Gruba, P. (2004). Computer assisted language learning (CALL). Dins A. Davies i C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied*

- Linguistics* (pp. 623-648). Malden, EUA / Oxford, GB / Victoria, Austràlia: Blackwell Publishing Ltd.
- Guardiola., C. J. (1980). *Per la llengua. Llengua i cultura als Països Catalans, 1939-1977*. Barcelona: Edicions de la Magrana.
- Guerrero, I., Mercadal, T., Roig, M., i Rovira, M. (2010a). *Nou Nivell Bàsic 1*. Barcelona: Castellnou Edicions.
- Guerrero, I., Mercadal, T., Roig, M., i Rovira, M. (2010b). *Nou Nivell Bàsic 2*. Barcelona: Castellnou Edicions.
- Guerrero, I., Mercadal, T., Roig, M., i Rovira, M. (2010c). *Nou Nivell Bàsic 3*. Barcelona: Castellnou Edicions.
- Gulliver, T. (2010). Immigrant Success Stories in ESL Textbooks. *TESOL Quarterly*, 44 (4), pp. 725-745.
- Hall, C. M. (2005). *Tourism: Rethinking the Social Science of Mobility*. Harlow, GB: Pearson.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1990). New ways of meaning: a challenge to applied linguistics. *Journal of Applied Linguistics*, 6, 7–36.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational Connections*. Londres: Routledge.
- Hardt, M., i Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, EUA: Harvard University Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Nova York: Teachers College Press.
- Hartman, P. L., i Judd, E. L. (1978). Sexism and TESOL Materials. *TESOL Quarterly*, 12, 383-393.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity*. Oxford, GB:

Basil Blackwell.

- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford, GB: Oxford University Press.
- Hatcher, R., i Hirtt, N. (1999). The business agenda behind Labour's education policy. Dins M. Allen, C. Benn, C. Chitty, M. Cole, R. Hatcher, N. Hirtt, i G. Rikowski (Eds.), *Business business business: New labour's education policy* (pp. 12–23). Londres: Tufnell Press.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., i Perraton, J. (1999). *Global transformations: Politics, economics and culture*. Stanford, EUA: Stanford University Press.
- Heller, M. (2002). Globalization and the commodification of bilingualism in Canada. Dins D. Block i D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 47-63). Londres / Nova York: Routledge.
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7 (4), 473–493.
- Heller, M. (2008). Language and the nation-state: challenges to sociolinguistic theory and practice. *Journal of Sociolinguistics*, 12 (4), 504–524.
- Heller, M. (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101-114.
- Heller, M., Jaworski, A., i Thurlow, C. (2014). Introduction: Sociolinguistics and tourism–mobilities, markets, multilingualism. *Journal of Sociolinguistics*, 18 (4), 425-458.
- Herman, D. M. (2007). It's a small world after all: From stereotypes to invented worlds in secondary school Spanish textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4 (2-3), 117-150.
- Higgins-Desbiolles, F. (2006). More than an “industry”: The forgotten power of tourism as a social force. *Tourism*

- Management*, 27 (6), 1192-1208.
- Hirsch, J. (2003). The state's new clothes: NGOs and the internationalization of states. *Rethinking Marxism*, 15 (2), 237-262.
- Hirtt, N. (2009). Markets and Education in the era of globalized capitalism. Dins D. Hill i R. Kumar (Eds.), *Neoliberalism and education and its consequences* (pp. 208-226). Nova York: Routledge.
- Holborow, M. (2007). Language, ideology and neoliberalism. *Journal of Language and Politics*, 6 (1), 51-73.
- Holborow, M. (2012a). Neoliberal keywords and the contradictions of an ideology. Dins D. Block, J. Gray i M. Holborow (Eds.), *Neoliberalism and Applied Linguistics* (pp. 33-55). Londres / Nova York: Routledge.
- Holborow, M. (2012b). 'Enhancing human capital'? Language and the Neoliberal University. Conferència. 5 d'octubre de 2012. *Berkeley Language Center*. Recuperat el 10 de febrer de 2013, de
<http://blc.berkeley.edu/images/uploads/BLC_talk_Lang_Neoliberal_Uni.pdf>
- Holborow, M. (2013). Applied linguistics in the Neoliberal University: Ideological keywords and social agency. *Applied Linguistics Review*, 4 (2), 229-257.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Horkheimer, M., i Adorno, T. W. (2002 [1944]). *Dialectic of enlightenment: Philosophical fragments* (traducció). Stanford, EUA: Stanford University Press.
- Hu, A. (2012). Academic perspectives from Germany. Dins M. Byram i L. Parmenter (Eds), *The Common European framework of reference: The globalization of language education policy* (pp. 66-75). Bristol, GB: Multilingual Matters.

- Hulstijn, J. H. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *Modern Language Journal*, 91 (4), 663-667.
- Hutchinson, T., i Torres, E. (1994). The textbook as an agent of change. *ELT Journal*, 48 (4), 315-328.
- Hymes, D. (1971). Sociolinguistics and the ethnography of speaking. Dins E. Ardener (Ed.), *Social Anthropology and Linguistics* (pp. 47-93). Londres: Tavistock.
- Ibarz, T., i Ibarz, A. (2005). *Colloquial catalan. The complete course for beginners*. Londres / Nova York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Idescat (2014a). *Evolució de la població total i estrangera. 2000-2014*. Recuperat el 15 de desembre de 2014, de <<http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/>>
- Idescat (2014b). *Anuari estadístic de Catalunya. Taxa d'atur 2010-2014. Per grups d'edat i de sexes*. Recuperat el 15 de maig de 2015, de <<http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=320>>
- Institut Ramon Llull (2014). *Xarxa universitària d'estudis catalans a l'exterior*. Recuperat el 15 de desembre de 2014, de <http://www.llull.cat/catala/aprendre_catala/mapa_llengua.cfm>
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham, GB: Duke University Press.
- Jones, G. (2005). *Multinationals and global capitalism: From the nineteenth to the twenty-first century*. Oxford, GB: Oxford University Press.
- Kalanzadeh, G. A., Mirchenari, N. A. N., i Bakhtiarvand, M. (2013). Perceived problems in using communicative language teaching (CLT) by EFL Iranian teachers. *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*

- (*IJLLALW*), 3 (2), 5-16.
- Kaplan, R. L. (2012). Between mass society and revolutionary praxis: The contradictions of Guy Debord's Society of the Spectacle. *European Journal of Cultural Studies*, 15 (4), 457-478.
- Kaščák, O., i Pupala, B. (2011). Governmentality-neoliberalism-education: The risk perspective. *Journal of Pedagogy/Pedagogický časopis*, 2 (2), 145-158.
- Keshavarz, M. H., i Malek, L. A. (2009). Critical Discourse Analysis of ELT Textbooks. *The Iranian EFL Journal*, 5, 6-19.
- Kettell, S. (2006). Circuits of capital and overproduction: a marxist analysis of the present world economic crisis. *Review of Radical Political Economics*, 38, 1, 24-44.
- Kincheloe, J. L., i McLaren, P. (2002). Rethinking critical theory and qualitative research. Dins Y. Zou i E. T. Trueba (Eds.), *Ethnography and schools: Qualitative approaches to the study of education* (pp. 87-138). Maryland, EUA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kincheloe, J., McLaren, P., i Steinberg, S. (2011). Critical pedagogy and qualitative research. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 163-177). Thousand Oaks, EUA / Londres / Nova Delhi: Sage.
- Kinginger, C. (2004). Alice doesn't live here anymore: Foreign language learning and identity reconstruction. *Negotiation of identities in multilingual contexts*, 21 (2), 219-242.
- Kramsch, C. (2000). Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journal*, 84 (3), 311-326.
- Kramsch, C. (2005). Post 9/11: Foreign languages between knowledge and power. *Applied Linguistics*, 26 (4), 545-567.
- Kramsch, C., i Anderson, R. (1999). Teaching text and context through multimedia. *Language Learning and Technology*, 2,

31–42.

- Kress, G. (2001). Critical sociolinguistics. Dins R. Meshtrie (Ed.), *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics* (pp. 542-545). Amsterdam: Elsevier.
- Kristiansen, L. J., Blaney, J. R., Chidester, P. J., i Simonds, B. K. (2010). *Screaming for change: Articulating a unifying philosophy of punk rock*. Lanham (EUA): Lexington Books.
- Kubota, R. (2011). Questioning linguistic instrumentalism: English, neoliberalism, and language tests in Japan. *Linguistics and Education*, 22 (3), 248-260.
- Kubota, R. (2014). The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: Complicities and Implications for Applied Linguistics. *Applied Linguistics 2014*, 1-22.
- Latorre, R.. (1966). *Primer curso de catalán*. Barcelona: Barcino.
- Levidow, L. (2006). Marketizing higher education: Neoliberal strategies and counter-strategies. Dins E.W. Ross i R. Gibson (Eds.), *Neoliberalism and Education Reform* (pp. 237-256). Nova Jersey, EUA: Hampton Press.
- Lewis, A., i Atzert, S. (2000). Dealing with computer-related anxiety in the project-oriented CALL classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 13, 377–395.
- LibreRed (2015, 3 de març). La privatización del sector energético en España, un negocio redondo para los empresarios. *LibreRed*. Recuperat el 15 de maig de 2015, de <<http://www.librered.net/?p=37565>>
- Limorti, P. (2009). *El tractament dels continguts curriculars de literatura en els llibres de text de l'assignatura de valencià (1983-2008)*. Tesi doctoral no publicada. Universitat Jaume I. Castelló de la Plana. Recuperada el 2 de maig de 2015, de <<http://www.tdx.cat/handle/10803/10443>>
- Lipovetsky, G., i Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo: respuesta a*

- una sociedad desorientada* (traducció). Barcelona: Anagrama.
- Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *The Modern Language Journal*, 91 (4), 645-655.
- Littlejohn, A. (1992). *Why are English language teaching materials the way they are?* Tesi doctoral no publicada. Lancaster University, GB. Recuperada el 15 d'agost de 2015, de <www.AndrewLittlejohn.net>
- Littlejohn, A. (2012). Language teaching materials and the (Very) big picture. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9 (1), 283-297.
- Littlejohn, A. (2013). The social location of language teaching: From zeitgeist to imperative. Dins A. Ahmed, M. Hanzala, F. Saleem i G. Cane (Eds.), *ELT in a Changing World* (pp. 3-16). Cambridge, GB: Cambridge Scholars Publishing. Recuperat el 15 d'agost de 2015, de <www.AndrewLittlejohn.net>
- Littlewood (1982). L'ensenyament comunicatiu de la llengua. *COM ensenyar català als adults*, 1, 2-16.
- Lladó, A. (2011, 6 d'agost). L'estranger, alternativa a l'atur cada cop per més joves. *El Punt Avui*. Recuperat el 15 de maig de 2015, de <<http://www.elpuntavui.cat/noticia/article/2-societat/5-societat/441335-lestranger-alternativa-a-latur-cada-cop-per-mes-joves.html?cca=1&tmpl=component&print=1&page=>>>
- Llobera, J. (1969). *Prácticas de catalán básico*. Barcelona: Teide.
- Llobera, M., Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R., i Vergés, M. H. (1989). *Digui, digui... Curs de català per a no catalanoparlants adults 1. Llibre del professor* (2a ed.). Montserrat-Barcelona: PAMSA i Enciclopèdia Catalana.
- López Monné, R. (1998). Evolució i canvi de model del senderisme a Catalunya. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 33, 203-214.
- Luke, A. (1988). *Literacy, textbooks and ideology*. Londres:

Falmer.

- Luke, A. (2002). Beyond science and ideology critique: Developments in Critical Discourse Analysis. *Annual review of applied linguistics*, 22, 96-110.
- Luke, A. (2006). Teaching after the market. Ideology, curriculum, and the new sociology of education. Dins L. Weis, C. McCarthy i G. Dimitriadis, *Ideology, curriculum, and the new sociology of education: Revisiting the work of Michael Apple* (pp. 115-144). Nova York: Routledge.
- Lund, R. (2006). *Questions of Culture and Context in English Language Textbooks A Study of Textbooks for the Teaching of English in Norway*. Tesi doctoral no publicada. The University of Bergen, Noruega. Recuperat el 2 de maig de 2015, de <<https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2421/Dr%20Avh%20%20Ragnhild%20Lund.p?sequence=1>>
- Lyons, K., Hanley, J., Wearing, S., i Neil, J. (2012). Gap year volunteer tourism: myths of global citizenship? *Annals of tourism research*, 39 (1), 361-378.
- Maluquer, J. (2011). El turismo, motor fundamental de la economía de Cataluña (1951-2010). *Historia Contemporánea*, 42, 347-402.
- Marcuse, H. (1964 [1954]). *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Boston: Beacon Press.
- Marí, I. (1986). El consell d'Europa i l'aprenentatge de llengües modernes. *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, 95-104. Recuperat el 15 de gener de 2015, de <<http://www.raco.cat/index.php/ButlletiSCP/article/view/235926>>
- Marí, I. (1990). Els cursos de català per a adults. *Treballs de sociolingüística catalana*, 8, 113-116.
- Martí i Castell, J. (2004). Presentació de l'edició facsímil del 'Vocabolari molt profitós per aprendre lo catalan alamaný y lo alamaný catalan' imprès a Perpinyà per Joan Rosembach el

1502. *Llengua & Literatura*, 15, 665-669.

Martí i Henneberg, J. (2005). Els Alpinistes i la muntanya: La literatura de muntanya a Suïssa Romanya i a Catalunya en el segle XIX. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 24, 65-73.

Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. Tesi doctoral no publicada. Universitat de Barcelona. Recuperada el 2 de maig de 2015, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_13Martin_Peris.pdf?documentId=0901e72b80e412c4>

Martín Peris, E. (2001). Què vol dir treballar a classe amb tasques comunicatives? *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 21, 54-65.

Martínez, C. (2004). *Clicat. Curs interactiu de llengua catalana. CD-ROM*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Mas, M., i Melcion, J. (1999). *Nivell llindar per a la llengua catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Mas, M., i Vilagrassa, A. (2005). *Veus 1. Curs de català. Llibre de l'alumne*. Barcelona: PAMSA.

Mas, M., i Vilagrassa, A. (2007). *Veus 2. Curs de català. Llibre de l'alumne*. Barcelona: PAMSA.

Mas, M., i Vilagrassa, A. (2008). *Veus 3. Curs de català. Llibre de l'alumne*. Barcelona: PAMSA.

Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R., i Vergés, H. (1984). *Digui, digui... Curs de català per a no catalanoparlants adults. Primer nivell*. Montserrat-Barcelona: PAMSA i Enciclopèdia Catalana.

Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R., i Vergés, H. (1985). *Digui, digui... Curs de català per a no catalanoparlants adults. Segon nivell*. Montserrat: PAMSA.

Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R., i Vergés, H. (1992). *Nivell*

- llindar per a la llengua catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Nova York: Longman.
- McNamara, T. (2007, 29 de maig). Linkage to the CEFR. Missatge penjat a LTESTL, '*Language Testing Research and Practice*'. Recuperat el 3 de febrer de 2013, de <<http://lists.su.edu/archives/ltest-l.html>>
- MECR (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Govern d'Andorra i Govern de les Illes Balears. Recuperat el 10 de febrer de 2013, de <http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues> (Edició original: *Common european framework for languages: learning, teaching, assessment*. Consell d'Europa, 2001).
- Melcion, J. (1994). L'enfocament nocional-funcional en l'ensenyament de segones llengües. Dins M. J. Josep Cuenca (Ed.), *Lingüística i ensenyament de llengües* (pp. 127-148). València: Universitat de València.
- Melcion, J. (2000). Del nivell llindar al nivell llindar (a propòsit de la nova versió del 'Nivell llindar per al català'). *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 18, 38-40.
- Michaels, W. B. (2006). *The trouble with diversity: How we learned to love identity and ignore inequality*. Nova York: Metropolitan Press.
- Mitchell, K. (2006). Neoliberal governmentality in the European Union: education, training, and technologies of citizenship. *Environment and Planning D: Society and Space*, 24 (3), 389-407.
- Molz, J. G. (2006). Cosmopolitan bodies: Fit to travel and travelling to fit. *Body & Society*, 12 (3), 1-21.

- Mostafanezhad, A. P. M. (2014). *Volunteer tourism: popular humanitarianism in neoliberal times*. Surrey, GB / Burlington, EUA: Ashgate Publishing, Ltd.
- Mullamaa, K. (2010). ICT in language learning-benefits and methodological implications. *International Education Studies*, 3 (1), 38-44.
- Muñoz, R. (2015). European Education Policy: A Historical and Critical Approach to Understanding the Impact of Neoliberalism in Europe. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13 (1), 19-42.
- Naredo, J. M. (2009). La cara oculta de la crisis: El fin del boom inmobiliario y sus consecuencias. *Revista de economía crítica*, 7, 118-133.
- Naredo, J. M. (2012). El modelo inmobiliario español y sus consecuencias. Dins M. Belil, J. Borja, i M. Corti (Eds.), *Ciudades, una ecuación imposible* (pp. 65-98). Barcelona: Icaria.
- Niederehe, H. J. (2003). El diccionario catalán-alemán de 1502: ¿un recurso para la traducción? *Quaderns de filologia. Estudis lingüístics*, 8, 23-34.
- Noden, P. (2002). An ESP program for a home-cleaning service. Dins T. Orr (Ed.), *English for specific purposes* (pp. 189–204). Alexandria: TESOL.
- North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter lang.
- North, B. i Schneider, G. (1998). Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing*, 15, 217-262.
- Nóvoa, A. (2002). Ways of thinking about education in Europe. Dins A. Nóvoa, i M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe* (pp. 131-155). Dordrecht, Holanda: Kluwer.
- O'Reilly, C. C. (2006). From drifter to gap year tourist:

- Mainstreaming backpacker travel. *Annals of Tourism Research*, 33 (4), 998-1017.
- OCDE (1996). *The knowledge-based economy*. París: OCDE. Recuperat el 10 de novembre de 2014, de <<http://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf>>
- Olssen (2008). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. Dins A. Fejes i K. Nicoll (Eds.), *Foucault and lifelong learning* (pp. 34-47). Nova York: Routledge.
- Olssen, M., i Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20 (3), 313-345.
- Orozco, S. (2009). *Las clases de catalán en personas adultas. Fuente de saberes y relaciones. Estudio de caso en mujeres inmigrantes*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona. Recuperada el 2 de maig de 2015, de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41504/2/OROZCO_TESIS.pdf>
- Patrick, F. (2013). Neoliberalism, the Knowledge Economy, and the Learner: Challenging the Inevitability of the Commodified Self as an Outcome of Education. *International Scholarly Research Notices*, 1, 1-8.
- Peck, J., i Tickell, A. (2002). Neoliberalizing space. *Antipode*, 34(3), 380-404.
- Pennycook, A. (1990). Toward a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, 1 (1), 8-28.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres: Longman.
- Pennycook, A. (1997). Vulgar pragmatism, critical pragmatism, and EAP. *English for Specific Purposes*, 16, 253-269.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*.

- Londres: Routledge
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics*. Mahwah, EUA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pennycook, A. (2008). Critical applied linguistics and language education. Dins S. May i N.H. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education: Volume 1*, 2a ed. (pp. 169-181). Boston: Springer.
- Pereña, M., i Solé, D. (2002). El Marc europeu de referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de les llengües modernes del Consell d'Europa. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 23, 52-55.
- Pérez Vidal, C. (1997). Language Teacher Training and Bilingual Education in Spain. Dins P. Van de Craen i D. Wolff (Eds.), *Technical report. Thematic Network Project n. 9 Bilingual Education. Evaluation Conference*. Lille: Universitat de Lille. Recuperat el 15 d'agost de 2015, de <<http://userpage.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP6NatRepES.pdf>>
- Peters, M. (2001a). National education policy constructions of the 'knowledge economy': towards a critique. *Journal of Educational Enquiry*, 2 (1), 1-22.
- Peters, M. (2001b). Education, enterprise culture and the entrepreneur self: a Foucauldian perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 2 (2), 58-71.
- Peters, M., i Besley, T. (2006). *Building knowledge cultures: Education and development in the age of knowledge capitalism (Vol. 2)*. Oxford, GB: Rowman & Littlefield.
- Peters, T. (2008). *The Brand You 50: Fifty Ways to Transform Yourself from an "Employee" into a Brand that Shouts Distinction, Commitment, and Passion!* Nova York: Alfred A. Knopf.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford, GB: Oxford University Press.

- Phillipson, R. (2009). English in Globalisation, a Lingua Franca or a Lingua Frankensteinia? *TESOL Quarterly*, 43, 335-339.
- Poch, A., i Yates, A. (2010). *Complete catalan*. Londres: Hodder Education.
- Porreca, K. L. (1984). Sexism in Current ESL Textbooks. *TESOL Quarterly*, 18, 704-724.
- Prat, J. (1926). El Cinquantenari de l'Excursionisme Català. *Revista del Centre de Lectura de Reus*, 163, 320-323. Recuperat el 15 de maig de 2015, de
<<http://www.raco.cat/index.php/RevistaCLR/article/viewArticle/194205/0>>
- Prawat, R. (2001). Dewey and Peirce, the philosopher's philosopher. *The Teachers College Record*, 103 (4), 667-721.
- Prodnik, J. A. (2014). A seeping commodification: the long revolution in the proliferation of communication commodities. *Triple C: Communication, Capitalism & Critique. Journal for a Global Sustainable Information Society*, 12 (1), 142-168.
- Puig, B. (2000). Llengua i nova immigració: una experiència de dinamització lingüística. *Treballs de sociolingüística catalana*, 14/15, 133-150
- Puig, G., i Berthelot, M. (2005). *Encara i sempre*. Canet-en-Roussillon: Editions Trabucaire.
- Puxant, M., i Rosàs, M. (2014). El disseny i la implementació d'un programa de llengua catalana que integra llengua i cultura a les universitats de Harvard i de Chicago. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 55, 39-50.
- Ràfols, L. (2002). El nou sistema de certificats de llengua catalana. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 23, 56-59.
- Ramirez, A. G., i Hall, J. K. (1990). Language and culture in secondary level Spanish textbooks. *The Modern Language Journal*, 74 (1), 48-65.

- Reniu, M. (1993). El català a l'exterior. Dins *Actes del Novè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes. Elx, 1991* (pp. 427-429). Barcelona: PAMSA.
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Richards, J., i Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2a ed.). Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Richardson, H. (2014, 14 de juliol). Modern languages 'recovery programme' urged by MPs. *BBC News*. Recuperat el 15 d'agost de 2015, de <<http://www.bbc.com/news/education-28269496>>
- Rico, A., i Solà, J. (1995). *Gramàtica i lexicografia catalanes: síntesi històrica*. València: Universitat de València.
- Rifkin, B. (1998). Gender representation in foreign language textbooks: A case study of textbooks of Russian. *The Modern Language Journal*, 82 (2), 217-236.
- Risager, K. (1991). Cultural references in European Textbooks: An evaluation of recent tendencies. Dins D. Buttjes i M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 180-192). Clevedon, GB / Bristol, EUA: Multilingual Matters.
- Risager, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. Dins M. Byram i M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography* (pp. 242-254). Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Ritzer, G. (1996). *The McDonaldization of Society* (ed. revisada). Londres: Sage.
- Rivera, D. M. S. (2005). El Diccionario castellano, francés y catalán (1642) de Pere Lacavallería: indicios de una política lingüística en el siglo XVII. *Revista de filología románica*, 22, 97-119.

- Roca-Pons, J. (1979). Projecció exterior de la cultura catalana. Dins A. P. Mayo, S. W. Baldwin i J. Martí-Olivella (Eds.), *Estudis de llengua, literatura i cultura catalanes, Vol. 15* (pp. 41-57). Barcelona: PAMSA.
- Roig, N., i Daranas, M. (2011a). *Passos 2. Nivell Elemental. Curs de català per a no catalanoparlants. Llibre de classe*. Barcelona: Octaedro.
- Roig, N., i Daranas, M. (2011b). *Passos 2. Nivell Elemental. Guia didàctica*. Barcelona: Octaedro.
- Roig, N., Padrós, M., i Camps, S. (2011). *Passos 1. Nivell Bàsic. Curs de català per a no catalanoparlants. Llibre de classe*. Barcelona: Octaedro.
- Roig, N., Padrós, M., i Daranas, M. (2011). *Passos 1. Nivell Bàsic. Guia didàctica*. Barcelona: Octaedro.
- Rolnik, R. (2013). Late neoliberalism: the financialization of homeownership and housing rights. *International Journal of Urban and Regional Research*, 37 (3), 1058-1066.
- Romero, J. (2010). Construcción residencial y gobierno del territorio en España. De la burbuja especulativa a la recesión. Causas y consecuencias. *Cuadernos geográficos de la Universidad de Granada*, 47 (2), 17-46.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Rosenbach, J. (1991 [1502]). *Vocabolari molt profitós per aprendre Lo Catalan Alamany y Lo Alamany Catalan*. Perpinyà, 1502. Ed. moderna amb una introducció de T. Stegman: *Vocabulari Català-Alemanys de l'Any 1.502*. Frankfurt am Main: Domus Editoria Europaea (1991).
- Rovira, M., Castellanos, E., Fernández, M., i Saurí, E. (2004). *El català i la immigració. Anàlisi de l'oferta de cursos de català als immigrants adults extracomunitaris*. Barcelona: Editorial Mediterrània

- Ruiz San Emeterio, M. E. (2004). Contenidos culturales en los métodos de ELE y en manuales de cultura y civilización española. *Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera (REDELE)*, 1. Recuperat el 10 de març de 2014, de
<<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/segunda.html>>
- Russell-Gebbett, P. (1968). J. Gili, 'Introductory Catalan Grammar' (Book Review). *Bulletin of Hispanic Studies*, 45 (4), 336.
- Sabater, M. L., i Costa, M. (1992). Característiques de l'adaptació del curs 'Digui, digui...' per a adults francòfons. Dins *Ponències, comunicacions i conclusions. Segon simposi sobre l'ensenyament del català a no catalano-parlants. Vic. 4, 5 i 6 setembre 1991* (pp. 283-287). Vic: Eumo.
- Sánchez Arce, J. (2009, 6 de febrer). La banca es ya la mayor inmobiliaria española. *Expansión*. Recuperat el 2 de juliol de 2015, de
<<http://www.expansion.com/2009/02/05/inversion/1233872660.html>>
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad general española de librería.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25, 261-277.
- Saville, N. (2005). An Interview with John Trim at 80. *Language Assessment Quarterly*, 2 (4), 263-288.
- Schejbal, J. (2007). La llengua catalana i els txecs. Dins *Jornades de Catalanística a Praga* (pp. 209-214). Andorra: Biblioteca Andorrana Internacional.
- Selwyn, N. (2015). The discursive construction of education in the digital age. Dins R. H. Jones, A. Chik i C. A. Hafner (Eds.), *Discourse and Digital Practices: Doing Discourse Analysis in the Digital Age* (pp. 226-240). Nova York: Routledge.

- Shardakova, M., i Pavlenko, A. (2004). Identity options in Russian textbooks. *Journal of Language, Identity, and Education*, 3 (1), 25-46.
- Sheils, J. (1988). *Communication in the modern languages classroom*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT journal*, 42 (4), 237-246.
- Shinabe, N. (2013). *'Nosotros' y 'los otros' en el discurso sobre Europa y Asia. Un estudio comparativo de los libros de texto de España y Japón*. Tesi doctoral no publicada. Universitat Pompeu Fabra. Recuperada el 10 de març de 2015, de <<http://www.tdx.cat/handle/10803/145373>>
- Slimbach, R. (2005). The Transcultural Journey. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 11 (1), 205-230.
- Sola, J. (2014). El legado histórico franquista y el mercado de trabajo en España. *RES. Revista Española de Sociología*, 21, 99-128.
- St John, M. J. (1996). Business is booming: Business English in the 1990s. *English for Specific Purposes*, 15 (1), 3-18.
- Stecher, A. (2014). Fairclough y el lenguaje en el Nuevo Capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo. *Psicoperspectivas*, 13 (3), 19-29.
- Stern, H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching* (7a reimpressió). Oxford, GB: Oxford University Press.
- Taki, S. (2008). International and local curricula: The question of ideology. *Language Teaching Research*, 12 (1), 127-142.
- Talmy, S. (2010). Critical Research in Applied Linguistics. Dins B. Paltridge i A. Phakiti (Eds.), *Continuum companion to research methods in applied linguistics* (pp. 127-142). Londres / Nova York: Continuum
- Taylor, P., i Harris, J. (2007). *Critical Theories Of Mass Media:*

Then And Now. Berkshire, GB / Nova York: McGraw-Hill Education

- Taylor-Mendes, C. (2009). Construction of racial stereotypes in English as a foreign language (EFL) textbooks: Images as discourse. Dins R. Kubota i A. Lin (Eds.), *Race, culture, and identities in second language education* (pp. 64-80). Nova York: Routledge.
- Thornbury, S. (2013). Resisting coursebooks. Dins J. Gray (Ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (pp. 204-223). Basingstoke, GB: Palgrave Macmillan.
- Tió, J. (1982). *L'ensenyament del català als no-catalanoparlants*. Vic: Eumo Editorial.
- Tió, J. (1992). Deu anys d'ensenyament de català a no-catalanoparlants. Dins *Ponències, comunicacions i conclusions. Segon simposi sobre l'ensenyament del català a no catalano-parlants. Vic. 4, 5 i 6 setembre 1991* (pp. 23-37). Vic: Eumo.
- Tollefson, J. W. (2006). Critical theory in language policy. Dins T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 42-59). Malden, EUA/ Oxford, GB/ Victoria, Austràlia: Basil Blackwell.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing Materials for Language Learning and Teaching*. Nova York: Continuum.
- Torras, E. (1992). Materials per a un primer curs de llengua catalana fora del domini lingüístic. Dins *Ponències, comunicacions i conclusions. Segon simposi sobre l'ensenyament del català a no catalano-parlants. Vic. 4, 5 i 6 setembre 1991* (pp. 293-297). Vic: Eumo.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares.

Revista de educació, 345, 83-110.

- Trim, J. L. M. (1992). El català amb relació a Europa. Dins *Ponències, comunicacions i conclusions. Segon simposi sobre l'ensenyament del català a no catalano-parlants. Vic. 4, 5 i 6 setembre 1991* (pp. 39-51). Vic: Eumo.
- Trim, J. L. M. (2005). The Place of the Common European Framework of Reference for Languages in teacher education and training. *Project Y2- Report of Central Workshop 4/2005, Appendix 1*, 13-27. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Trim, J. L. M. (2007). *Modern languages in the Council of Europe 1954–1997*. Estrasburg: Consell d'Europa, Language Policy Division.
- Troike, R. C. (1977). The future of English. Editorial. *The Linguistic Reporter*, 19 (8), 2.
- Unió Europea (1995). *White Paper on Education and Training: towards the learning society*. Brussel·les: Unió Europea. Recuperat el 15 de gener de 2015, de <http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf>
- UTE (2004). *Barcelona, marca registrada: un model per desarmar*. Barcelona: Virus.
- Valax, P. (2011). *The Common European Framework of Reference for Languages: A critical analysis of its impact on a sample of teachers and curricula within and beyond Europe*. Tesi doctoral no publicada. University of Waikato, Austràlia. Recuperat el 10 d'agost de 2015, de <<http://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/5546>>
- Vallès, G. (2008). Diversitat cultural i nous mercats globals, una nova perspectiva per a l'ensenyament de les llengües no europees. Els casos de l'àrab, el japonès i el xinès. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 42, 13-22
- Van Dijk, T. A. (2000). *Ideology and discourse: A*

- multidisciplinary introduction*. Recuperat el 10 de març de 2014, de <[www.discourses.org/UnpublishedArticles/Ideology and discourse.pdf](http://www.discourses.org/UnpublishedArticles/Ideology_and_discourse.pdf)>
- Van Dijk, T.A. (2009). *Lenguaje y poder* (traducció). Barcelona: Gedisa.
- Van Ek (1975). *The Threshold Level*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Van Ek, J. A. (1977). *Waystage: An Intermediary Objective Below Threshold-Level in a European Unit/credit System for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburg: Consell d'Europa
- Van Ek, J. A., i Trim, J. L. M. (1998). *Threshold 1990* (2a ed.). Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A., i Trim, J. L. M. (2001). *Vantage. Council of Europe*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Vez, J. M. (2008). European policies in TEFL teacher education. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 1-8.
- Viamontes, D. G. (2010). La globalización neoliberal. Sus consecuencias para la humanidad. *Contribuciones a la Economía, junio 2010*. Recuperat el 15 de desembre de 2014, de <<http://www.eumed.net/ce/2010a/>>
- Vilà, C., i Homs, L. (2013a). *Fil per randa. Bàsic*. Barcelona: Barcanova.
- Vilà, C., i Homs, L. (2013b). *Fil per randa. Elemental*. Barcelona: Barcanova.
- Vilagrassa, A. (2009). *Anàlisi de l'enfocament didàctic dels materials de català per a un nivell avançat: com el valoren professorat i alumnat?* Memòria de llicència d'estudis retribuïda. Recuperat el 2 de maig de 2015, de <<http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200809/memories/1868m.pdf>>
- Vučo, J. (2009). *Kako se učio jezik*. Belgrad: Filološki Fakultet. Univerzitet u Beogradu.

- Warschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *Tesol Quarterly*, 34 (3), 511-535.
- Welsch, W. (1999). Transculturality: the puzzling form of culture today. Dins M. Featherstone i S. Lash (Eds.), *Spaces of Culture: City, Nation, World* (pp. 194-213). Londres: Sage.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford, GB: Oxford University Press.
- Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. Londres: Chatto and Windus.
- Wisniewski, K. (2013). The empirical validity of the CEFR Fluency Scale: the A2 level description. Dins E. Galaczi i C. Weir (Eds.), *Exploring Language Frameworks: Proceedings of the ALTE Kraków Conference, July 2011. Vol. 36* (pp. 251-270). Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Wortham, S. E. (1997). The commodification of classroom discourse. Dins T. Van Lier i D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. 6. Knowledge about Language* (pp. 251-260). Dordrecht, Holanda: Kluwer.
- Yates, A. (1975). *Teach Yourself Catalan*. Londres: Hodder and Stoughton Ltd.

Contingut dels annexos digitals

ANNEX I: Enquestes sobre l'ús de materials didàctics

S'hi presenten dues enquestes a professorat de català per a no catalanoparlants adults realitzades durant l'elaboració de la tesi. La primera (de maig de 2011) va ser enviada al professorat de la xarxa d'estudis catalans a l'exterior de l'Institut Ramon Llull. La segona (de febrer de 2014) va ser enviada a centres del Consorci per la Normalització Lingüística de Catalunya i a serveis lingüístics d'universitats catalanes. Les respostes del professorat van servir per confirmar l'interès pel tema de la recerca, com també per recollir informació sobre els llocs on s'empren (o on s'han emprat) els materials del corpus d'estudi. A partir d'aquesta darrera informació, a l'apartat 12 de l'annex II resumim en quins contextos educatius s'utilitzen els diferents ítems del corpus.

L'annex I es pot descarregar a la xarxa través d'aquest enllaç:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/13593794/ANNEXOS%20DIGITALS/ANNEX%20I%20-%20Enquestes%20sobre%20l'E2%80%99%20C3%BA%20de%20materials%20did%20ctics.pdf>

ANNEX II: Descripció del corpus d'estudi

S'hi recullen les graelles elaborades per fer una descripció detallada de cadascun dels ítems del corpus d'estudi. Cada graella recull informació rellevant per a la descripció formal dels materials didàctics objecte d'anàlisi: informació bibliogràfica, destinataris, nivell d'aprenentatge, descripció física, estructura, informació sobre

el material auditiu, el disseny i les imatges, el seu ús. A més, cada graella compta amb un apartat on fem una descripció d'un extracte del material. L'organització d'aquestes graelles és una adaptació de les graelles que va emprar Littlejohn (1992) per als llibres de text del corpus de la seva tesi doctoral, com s'exposa en l'apartat de Metodologia.

L'annex II es pot descarregar a la xarxa través d'aquest enllaç:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/13593794/ANNEXOS%20DIGITALS/ANNEX%20II%20-%20Descripci%C3%B3%20del%20corpus%20d%27estudi.pdf>

ANNEX III: Descripció del contingut i categories superiors dels textos extensos

En aquest darrer annex, recollim totes les graelles creades a partir de cadascuna de les 7 col·leccions del corpus que ens han servit per generar els resultats de l'anàlisi quantitativa. Cada graella conté una breu descripció de cadascun dels textos extensos comptabilitzats, com també la classificació de cada text en les categories superiors de contingut que hem elaborat per a l'anàlisi quantitativa d'aquesta tesi.

L'annex III es pot descarregar a la xarxa través d'aquest enllaç:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/13593794/ANNEXOS%20DIGITALS/ANNEX%20III%20-%20Descripci%C3%B3%20del%20contingut%20i%20categories%20superiors%20dels%20textos%20extensos.xls>