

ESCOLA, LLENGUA I IMMIGRACIÓ A CATALUNYA. ALGUNES REFLEXIONS

Josep M. Serra Bonet
Universitat de Girona

La diversitat lingüística i cultural és una realitat cada cop més present en el món occidental. Catalunya no és una excepció i en els darrers deu anys ha vist com l'heterogeneïtat identitària, lingüística i cultural no solament no ha parat de créixer sinó que, a més, ha tingut un impacte molt important en àmbits com el nostre sistema sanitari, social i educatiu. A Catalunya l'escolarització de la infància procedent de la immigració s'ha fet sempre de forma independentment de la situació administrativa de les seves famílies. Aquesta escolarització no es produeix de manera homogènia a totes les escoles de Catalunya, entre d'altres raons perquè la presència d'aquest alumnat és desigual als diferents pobles i ciutats de Catalunya i, també, perquè les persones, quan ens agrupem, acostumem a fer-ho al territori per raons molt diverses. Com veurem, l'arribada al nostre sistema educatiu d'un nombre creixent d'alumnat estranger que té llengües familiars diferents del català i del castellà planteja nous reptes i ens invita a reflexionar sobre la relació entre llengua i escola, entre d'altres coses, perquè implica un canvi notable respecte d'aquelles condicions que teníem de partida fa 30 anys.

Durant molt de temps a Catalunya els problemes lingüístics escolars s'han referit a l'existència de dues llengües, català i castellà. Les qüestions que es plantejaven tenien a veure amb quins

models d'educació bilingüe s'havien de desenvolupar, quines propostes metodològiques s'adequaven millor a la nostra realitat, en quin moment o en quina llengua havíem d'iniciar l'ensenyament de la llengua escrita, quines eren les propostes didàctiques més adients, quin era el millor moment per introduir la llengua estrangera o si l'educació bilingüe podia ser una proposta oberta, des d'un sistema públic, a tot l'espectre d'alumnes que vivien a Catalunya i a les seves famílies.

Actualment sabem que aprendre més d'una llengua a l'escola no representa un problema per als nens i les nenes si es fa bé. Aquest coneixement es fonamenta en nombroses experiències ben documentades (Cummins, 2005; Geneese, 2006) i, pel que fa a Catalunya, els programes d'immersió lingüística que s'han desenvolupant en les darreres dècades i els seus bons resultats han constituït un laboratori a gran escala del que estem dient (Vila, 1995, 2005; Serra, 2006). Però, malgrat que la immersió lingüística ha tingut efectes molt positius fins ara en els alumnes de parla familiar castellana pel que fa a l'aprenentatge de la llengua catalana, això no garanteix que els tingui també en relació amb el conjunt de l'alumnat que té com a llengua familiar una llengua diferent del català. Tot i així, a Catalunya encara és freqüent trobar qui pensa, d'una banda, que els problemes lingüístics i escolars dels infants que

provenen de famílies immigrades és un fenomen que només afecta aquells alumnes que s'incorporen tardanament al nostre sistema educatiu o, d'una altra, qui sosté que les criatures hispanes, pel fet de tenir el castellà com a llengua pròpia, es poden equiparar a les criatures de parla castellana nascudes a Catalunya.

A diferència de fa 30 anys, el sistema educatiu català és ja un sistema educatiu bilingüe consolidat, amb objectius lingüístics comuns en català, castellà i una llengua estrangera per a tots els nens i les nenes, sigui quin sigui el seu origen lingüístic, social i cultural. No hi ha possibilitat de demanar una educació monolingüe a mida (tot i que en l'actual política catalana encara hi ha qui la reivindica). Això no obstant, el creixement de la immigració en els darrers anys fa que cada cop ens trobem amb més alumnes a les aules la llengua familiar dels quals no coincideix amb cap de les llengües que tenen presència curricular a l'escola. Actualment a Catalunya, a més a més del català i del castellà, es parlen més de 200 llengües per la qual cosa avui no és estrany trobar escoles on es parlin de 10 a 15 llengües o aules on hi hagi 4, 5 o més llengües. A aquest fet, a més, cal afegir-hi l'augment constant del nombre d'alumnes que són multilingües i molts dels quals ho són en llengües diferents de les de l'escola.

Tampoc l'escolarització d'alumnes procedents d'Amèrica Llatina que tenen com a llengua inicial, en la seva gran majoria, la llengua castellana representa una situació similar a la qual es produïa a Catalunya els anys 80. Aquest col·lectiu en els últims anys representa al voltant del 50% de l'alumnat de nova incorporació i la seva presència a les escoles catalanes ha fet també que determinats sectors relativitzin la

necessitat d'incorporar noves perspectives al sistema educatiu tant des del punt de vista organitzatiu com des de la pràctica educativa. Aquests sectors argumenten que si la immersió lingüística ha tingut èxit pel que fa a la població de llengua inicial castellana, no hi ha raons per pensar que no pugui tenir el mateix èxit pel que fa a l'alumnat hispà. Però, les condicions d'escolarització d'uns i altres no són ben bé les mateixes. Com diuen Vila *et al.* (2008), d'una banda, no podem donar per suposat que les actituds lingüístiques vers la llengua catalana i la llengua castellana de la població autòctona a la sortida del franquisme siguin les mateixes que avui expressen les famílies d'origen hispà. D'una altra, tant els territoris on viuen una gran part de les famílies immigrades com les concentracions escolars d'alumnat immigrant són territoris i aules multiculturals i plurilingües força diferents del monolingüisme castellà resultant de l'anterior onada migratòria. Justament una de les grans diferències d'aquella immigració amb la d'ara és la seva homogeneïtat lingüística envers l'heterogeneïtat actual.

És clar, doncs, que equiparar la situació d'aquests alumnes no-catalanoparlants amb la dels alumnes castellanoparlants pel fet de compartir aquesta mateixa condició lingüística és una simplificació matussera. Per altra banda, de vegades tendim a pensar que la infància estrangera és homogènia i que presenta trets molt semblants. Però, el seu grau de diversitat és tan o més important que el nostre. Així, per exemple, més enllà de les diferències culturals entre les diferents ètnies, les diferències en una mateixa ètnia pel que fa a les condicions de l'escolarització poden ser molt importants. Algunes

d'aquestes diferències tenen a veure amb el nivell educatiu que han assolit en el seu país d'origen o amb l'edat en què arriben i s'escolaritzen a Catalunya, com també amb les expectatives educatives de les famílies i les seves experiències anteriors en relació amb els sistemes educatius d'origen.

Des d'una perspectiva lingüística, les realitats que hem exposat fins ara es tradueixen en un augment notable de la diversitat de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola. De fet, comença a ser habitual que en una mateixa aula es trobin alhora alumnes escolaritzats des del començament de parvulari, junt amb alumnat que ho va fer al llarg del parvulari o de l'educació primària i alumnat que s'acaba d'incorporar. No cal dir doncs com pot arribar resultar de complexa la gestió d'aquesta diversitat a l'aula.

Alguns dels problemes que es deriven d'aquesta situació nova són semblants als que l'educació bilingüe ha intentat respondre al llarg del segle XX, però també hem de dir que d'altres són completament diferents (Cummins, 2002; Vila, 2005). Els reptes que té plantejats el nostre sistema educatiu són importants i exigeixen plantejaments nous, i més si es té en compte que la recerca mostra que el domini de les habilitats lingüístiques implicades en les activitats d'ensenyament i aprenentatge és decisiu respecte a l'èxit o el fracàs escolar.

IMMIGRACIÓ, RESULTATS ESCOLARS I COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA

Tot i que n'hi comença a haver, encara hi ha poques investigacions en el nostre país que tractin les relacions entre el coneixement de la llengua de l'escola, de la llengua pròpia i el rendiment

escolar. Per això, és agosarat extraure conclusions generals d'aquests treballs sobretot perquè la diversitat de la infància estrangera és enorme des de molts punts de vista: el coneixement de la seva pròpia llengua, el nivell d'escolarització previ, el moment d'incorporació al nostre sistema educatiu, el nivell socioprofessional de la família i les seves expectatives educatives, les actituds cap a les llengües i motivacions per aprendre-les, etc. Això no obstant, del que no hi ha dubte és que els treballs existents sobre la relació entre immigració i èxit escolar no són gaire prometedors. La majoria de treballs (Serra, 1997; Siguan, 1998; Maruny i Molina, 2000; Fullana et al., 2003; Areny i Vial, 2004; Vila i Siqués, 2006; Oller, 2008) mostren que els resultats escolars de les criatures que provenen de la immigració extracomunitària obtenen resultats significativament més baixos que els resultats que obtenen els alumnes autòctons.

Una de les explicacions d'aquesta realitat es correspon amb la manca d'habilitats lingüístiques respecte de la llengua que utilitza l'escola en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Es podria caure en la temptació de plantejar com a hipòtesi que una part de l'explicació d'aquests resultats tenen a veure amb el fet que, per la seva situació i realitat sociolingüística, el sistema educatiu català constitueix una dificultat afegida per a molts d'aquests nens i nenes. No obstant això, tenim evidència empírica que resultats similars es produeixen en d'altres zones i territoris de l'Estat espanyol (Montes, 2002; Navarro i Huguet, 2005), així com a Europa, Canadà i EUA (Skutnabb-Kangas i Cummins, 1988; Hambye i Lucchini, 2005). En tots els casos els alumnes estrangers, inclosos aquells

nascuts al país d'acollida, mostren tenir en general uns resultats significativament més baixos que els alumnes autòctons.

Especialment interessants per a la nostra discussió són els resultats que obté Cummins el 1981. Aquest autor mostrava que l'alumnat estranger d'incorporació tardana, tot i que després de dos o tres anys mostrava una capacitat de parlar fluidament en activitats conversacionals quotidianes, trigava per terme mig entre 5 i 7 anys a adquirir un nivell de competència relativament equiparable a la dels seus companys anglesos en les habilitats en llengua anglesa que requereix l'escola. Aquestes resultats han estat confirmats per nombrosos estudis a diferents països d'acollida (Collier, 1987; Thomas i Collier, 1997; Hakuta et al., 2000) i a casa nostra també (Maruny i Molina, 2000; Vila, Siqués i Roig, 2006; Siqués i Vila, 2007).

1. INTERDEPENDÈNCIA LINGÜÍSTICA, LLENGUA PRÒPIA I SEGONA LLENGUA

Probablement hauríem de començar per dir que el nostre sistema educatiu no ha estat pensat per a aquests alumnes. En el cas de la immersió lingüística al català en alumnes de llengua familiar castellana, el sistema educatiu garantia el bilingüisme del professorat, de manera que, independentment que la llengua de l'escola fos la segona llengua de l'alumnat, els alumnes podien utilitzar la seva pròpia llengua sense que això comportés un trencament de la comunicació perquè el professorat la comprenia. Aquest fet és especialment rellevant perquè, com avui en dia sabem, les actituds cap a la llengua que s'aprèn hi tenen un paper molt important. Així, que l'alumnat senti que pot utilitzar la seva pròpia llengua, que senti que és acceptada

i valorada per l'escola, es converteix en una font d'actituds positives cap a la segona llengua, i això n'inclou l'aprenentatge.

Cummins (1979) formula la hipòtesi d'interdependència lingüística, que planteja per primera vegada un model psicolingüístic en què es pressuposa la inexistència d'un magatzem separat per a cada una de les llengües i proposa l'existència d'una competència lingüística general que es pot vehicular en una llengua o en l'altra. Aquesta competència, però, no fa referència directament als aspectes que habitualment es coneixen com a específicament lingüístics, sinó que té a veure fonamentalment amb les regles que governen l'ús del llenguatge. En altres paraules, la competència lingüística subjacent comuna a la qual es refereix Cummins no es relacionaria tant amb les diverses formes o regles en què es concreta una determinada llengua en una comunitat lingüística, sinó amb una capacitat més general subjacent a totes les llengües que s'adquireix al llarg de l'aprenentatge de l'ús del llenguatge. D'aquesta manera, el fet que un infant progressi en l'ús d'una llengua qualsevol i esdevingui cada vegada més capaç de relacionar-se amb els altres, està relacionat implícitament amb una capacitat més general, la de reconèixer que el llenguatge és l'instrument més important i més econòmic per regular i controlar els intercanvis comunicatius amb els altres. Vint-i-cinc anys després hi ha més de 150 investigacions (Cummins, 2002) que donen suport a la idea de l'existència d'una competència subjacent comuna en l'ús de les diferents llengües d'una persona bilingüe o plurilingüe, i que aquesta competència és el resultat d'aprendre més i millor alguna de les llengües que pot ser transferida a l'altra o

altres llengües sempre que s'hi tingui contacte i hi hagi motivació per utilitzar-les.

Però, suposar que hi ha una relació d'interdependència entre les llengües que aprenem i quines són les condicions idònies que la promouen no és suficient; cal explicar també com es concreta. El mateix Cummins (1981) elabora un marc teòric en el qual, a partir de la dicotomia BICS (estratègies bàsiques de comunicació interpersonal) i CALP (competència lingüística cognitiva i acadèmica) intenta relacionar el desenvolupament de la competència comunicativa en l'L1 amb el de l'L2. Cummins intueix la diferència que hi ha en les habilitats implicades en l'ús del llenguatge en situacions informals i en situacions formals. No és el mateix ser capaç de fer coses amb la llengua en un àmbit conversacional cara a cara en què apareixen una gran quantitat de suports no lingüístics que permeten accedir al significat i al sentit de les produccions lingüístiques de d'interlocutor, que en un àmbit formal (per exemple, la lectura d'una novel·la) en el qual l'interlocutor no està present i únicament podem accedir a les seves intencions mitjançant procediments lingüístics. Però cal tenir en compte que en el procés d'aprenentatge d'una nova llengua, ambdós aspectes són indeslligables. És a dir, el progrés en el domini dels aspectes formals d'una llengua forma una unitat amb el progrés en el domini de les habilitats implicades en la negociació de les intencions implicades en els actes conversacionals. Per això, l'alumnat estranger d'incorporació tardana sovint té dificultats serioses per transferir a la nova llengua les habilitats cognitivoacadèmiques desenvolupades en la seva llengua en contextos escolars i,

contràriament, no té dificultats per participar activament en situacions socials cara a cara ja que aquestes «mancances» formals poden ser cobertes mitjançant procediments comunicatius que no impliquen el domini de determinats aspectes formals de la nova llengua (Vila i Oller, 2008).

La conseqüència de la hipòtesi d'interdependència lingüística per a la nostra discussió ens remet a la importància del desenvolupament conjunt de les llengües del bilingüe. Aquesta hipòtesi no diu res sobre quina és la millor llengua per iniciar la lectura i l'escriptura o sobre la quantitat de temps que s'ha d'invertir en cadascuna de les llengües en el context escolar. Únicament afirma que quan s'incorpora coneixement d'una llengua es desenvolupen habilitats que poden ser transferides a l'altra si es donen les condicions per fer-ho. En altres paraules, la infància estrangera, ja sigui nascuda a Catalunya o d'incorporació tardana, té competències relacionades amb l'ús del llenguatge desenvolupades des de la seva pròpia llengua que, evidentment, poden ser utilitzades per a l'aprenentatge d'una nova llengua i, a la vegada, si l'infant aprèn una nova llengua en el context escolar desenvolupa habilitats que poden ser transferides a la seva pròpia llengua, si té ocasió per fer-ho. D'aquesta manera el bilingüisme additiu s'aconsegueix quan es produeix un procés de doble (o múltiple) direcció de transferència d'una llengua a l'altra. Evidentment, perquè es doni hi ha d'haver les condicions per poder utilitzar ambdues llengües en relació amb els contextos en què les habilitats a transferir són pertinents. Per tant, si pensem en el sistema educatiu de Catalunya, la qüestió central és com la infància estrangera desenvolupa el coneixement de la llengua

de l'escola, el català, i com es dona suport a les capacitats que ja té desenvolupades des de la seva llengua, independentment de quina sigui, per aconseguir-ho.

El desenvolupament d'habilitats lingüístiques des de la llengua de l'escola resulta decisiu per al futur de molts d'aquests alumnes i, per tant, una de les grans preocupacions de l'educació bilingüe ha de ser sempre el tractament metodològic de la diversitat lingüística de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola, especialment quan la llengua d'instrucció és una segona llengua per l'alumnat. L'eix vertebrador d'aquesta pràctica educativa és la negociació permanent dels significats implicats en les relacions que s'estableixen entre el professorat i l'alumnat i el reconeixement que allò que es fa cada dia a l'aula té sentit per a ells.

Finalment, hem de ser conscients que a Catalunya, a diferència de la gran majoria de països d'acollida, a més de la diversitat lingüística i la diversitat de coneixement respecte de la llengua de l'escola, s'hi afegix una dificultat més: la manca de continuïtats lingüístiques entre el context social i familiar i el context escolar per una gran part de la infància i l'adolescència, especialment per l'alumnat d'origen estranger. Aquesta situació ens fa especialment singulars i, per la mateixa raó, si de veritat volem ajudar a construir una societat cohesionada des de la qual tothom es pugui reconèixer com a ciutadà des de la seva pròpia identitat, ens ha de fer especialment conscients dels reptes que tenim al davant i de la responsabilitat indefugible d'afrontar-los.

2. BIBLIOGRAFIA

ARENY, M.; VIAL, S. (2005). *Estudi del nivell de coneixement del català i del castellà de l'alumnat immigrant en acabar el Cicle Inicial d'Educació Primària*. Comunicació al Tercer Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants. Vic, Setembre.

COLLIER, V. P. (1987). «Age and rate of acquisition of second language for academic purposes». *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.

CUMMINS, J. (1979). «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

— (1981). «Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment». *Applied Linguistics*, 1, 132-149.

— (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica: Morata.

FULLANA, J. et al. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.

GENESE, F. et al. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of the empirical evidence research*. New York: Cambridge University Press.

HAKUTA, K. et al. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.

HAMBYE, P. H.; LUCCHINI, S. (2005). «Diversité sociolinguistique et ressources

partagées. Regards critiques sur les politiques d'intégration linguistique en Belgique». *Noves SL. Revista de Sociolingüística* [en línia]. <http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm05primavera-estiu/hambye1_3.htm> [Consulta: 3 de maig de 2010].

MARUNY, L.; MOLINA, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora*. Comunicació al Seminari Interculturalitat, educació i llengües. Girona: Comissions Obreres.

NAVARRO, J. L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis doctoral. Universitat de Lleida.

NAVARRO, J. L.; HUGUET, Á. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.

MONTES, R. (2002). «La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia». AA.VV. *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia, 15-27.

OLLER, J. (2008). *El coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya: factors explicatius i relacions d'interdependència*. Tesis doctoral. Departament de Psicologia. Universitat de Girona.

SERRA, J. M. (1997). *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.

SERRA, J. M. (2006). «El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una Investigación». *Cultura y Educación*, 18 (2), 2006, 159-172.

SIGUAN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

SIQUÉS, C.; VILA, I. (2007). «Linguistic plurality and the learning of the school language». CUVELIER, P. et al. *Multilingualism and Exclusion. Policy, practice and prospects*. Pretoria: Van Schaik, 181-196.

SKUTNABB-KANGAS, T.; CUMMINS, J. (eds.). (1988). *Minority Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

THOMAS, W. P.; COLLIER, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

VILA, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.

— (2005). «Actualidad y perspectivas de la educación bilingüe en el Estado español». RODRÍGUEZ-YÁNEZ, X. P. et al. *Bilingualism and Education: From the Family to School*. Muenchen: Lincom Europa, 339-352.

— et al. (2006) *Llengua, escola i immigració*. Barcelona: Graó.

— (2008). «Una anàlisi comparativa del coneixement de català de l'alumnat castellanoparlant autòcton i l'alumnat hispà en finalitzar l'educació infantil a Catalunya». *Caplletra*, 45, 203-228.

VILA, I.; OLLER, J. (2008). «Apunts lingüístics al voltant de l'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera». *Àmbits de psicopedagogia*, 24, 29-34.