

**QUADERNS PER
A L'ANÀLISI**

38

PERE COMELLAS
M. CARME JUNYENT
MONTSERRAT CORTÉS-COLOMÉ
MÓNICA BARRIERAS
EVA MONRÓS
MÓNICA FIDALGO

QUÈ HEM DE FER AMB LES LLENGÜES DELS ALUMNES A L'ESCOLA?

Un estudi de representacions
lingüístiques a l'Anoia

Primera Edició: ***

Diseny de coberta: Fernando Aixa

Horsori Editorial, S.L.
Cuba 18, entresol
(08030) Barcelona
<http://www.horsori.net>

© Pere Comelles
© M. Carme Junyent
© Montserrat Cortés-Colomé
© Mònica Barrieras
© Eva Monrós
© Mònica Fidalgo
© Horsori Editorial, S.L.

Dipòsit Legal:
I.S.B.N.: 978-84-
Imprès a

Cap part d'aquesta publicació incloent-hi el disseny de la coberta, no pot ésser reproduïda, emmagatzemada o transmesa de cap manera ni per cap mitjà, tant si és elèctric com químic, mecànic, òptic, de gravació o bé de fotocòpia, sense la prèvia autorització de la marca editorial.

Índex

1. Introducció: un estudi de representacions sobre llengües i migracions a l'escola de l'Anoia.....	7
2. La percepció de la immigració.....	9
2.1. Dades per comparar amb la percepció.....	9
2.2. La percepció de la immigració en els municipis.....	11
2.3. La percepció de la immigració a les escoles.....	14
2.4. Conclusions.....	17
3. Les llengües de la immigració: visibilitat.....	19
3.1. Introducció.....	19
3.2. Quantes llengües es parlen aproximadament al vostre institut / escola? / municipi?.....	19
3.3. Les llengües citades.....	24
3.4. Conclusions.....	39
4. Quin paper per a les llengües de la immigració a l'escola?.....	43
4.1. La llengua cal deixar-la a casa?.....	44
4.2. Una presència simbòlica però sense entrar en el currículum.....	46
4.3. Cap. Però cal ajudar les associacions d'immigrants perquè puguin ensenyar-les fora de l'horari escolar.....	51
4.4. S'han de poder oferir com a assignatura als que les tenen com a llengües familiars.....	54
4.5. Han de formar part del currículum en horari escolar com a optatives.....	56
4.6. Han de formar part del contingut de totes les matèries.....	59
4.7. Conclusions.....	62
5. Idees sobre les llengües a l'ensenyament.....	63
5.1. Les llengües de la immigració i el rendiment escolar.....	63
5.2. Tots els professors són professors de llengua?	66
5.3. La variació i les llengües a l'escola: són lícites, les diverses varietats territorials?.....	69
5.4. Les llengües familiars: un problema per a l'aprenentatge de català i de castellà?.....	71
5.5. Els recursos expressius i l'aprenentatge: indicis d'un prejudici lingüístic.....	76
5.6. Llengües que faciliten i que dificulten l'aprenentatge.....	78
5.7. Conclusions.....	82
6. Els estudiants: visibilitat i valoració de les llengües dels companys de classe a batxillerat.....	87
6.1. La base de l'estudi.....	87
6.2. La visibilitat de les llengües entre els estudiants de batxillerat.....	91
6.3. La visibilitat de les llengües i l'especialitat del batxillerat.....	96
6.4. Llengües que voldria aprendre (sempre que no costés cap esforç).....	97
6.5. Llengües que no voldria aprendre: les llengües estigmatitzades.....	98
6.6. Les llengües útils.....	99
6.7. Conclusions.....	101
7. Una breu reflexió final.....	103
Referències bibliogràfiques.....	107
Agraïments.....	109

1.

Introducció: un estudi de representacions sobre llengües i migracions a l'escola de l'Anoia

El text que teniu a les mans és el resultat d'un projecte de recerca dut a terme a la comarca de l'Anoia. El nucli central de la recerca es basa en un qüestionari passat al professorat de secundària, a uns quants representants de les associacions de pares i mares, als regidors dels ajuntaments de la comarca amb competències relacionades amb l'àmbit educatiu i lingüístic i als directores de les escoles primàries. Les qüestions que es plantejaven als informants tenen sempre a veure amb idees sobre les llengües i el seu paper a l'escola (i en alguns casos, a la societat), i inclouen aspectes com el coneixement de la diversitat lingüística de l'entorn, la percepció i la visibilitat de la immigració i la presència que les llengües d'aquesta immigració han de tenir a l'àmbit escolar.

Per què preguntar als agents educatius què en pensen, de les "altres llengües", i quin paper creuen que han de tenir a l'escola? Doncs perquè creiem que entendre quines són les idees que circulen a l'escola en aquesta qüestió, i per tant, quines són les idees que tenen més possibilitats de ser transmeses als alumnes, ens pot ajudar a entendre quin "ordre lingüístic" podem esperar de la nostra societat. Sembla evident que l'escola té un pes important en la conformació de la mentalitat general. En un text de fa dècades, Stern and Keislar (1977: 64) ja afirmaven que «across the multitude of studies on teacher characteristics and effects, it has become almost axiomatic that the teacher has the most potent impact on the educational process in the classroom». Tanmateix, segons Jamtsho (2004: 5), «there is a tendency to think of teacher effects only in terms of cognitive factors, and ignore non-cognitive factors such as attitudes, emotions, and social relationships. This focus on cognitive factors resulted in there being very little information about teacher attitudes and their effects on learning», i per això és important també tenir en compte tots aquests factors que no són als currículums, però que són presents en el discurs escolar.

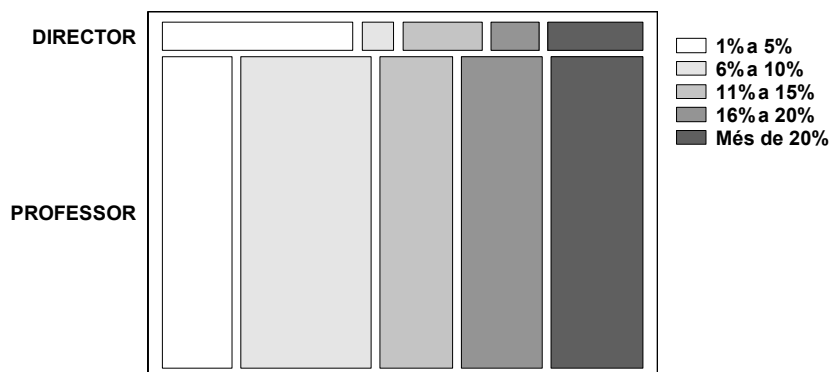
De fet, bona part dels resultats aquí presentats es refereixen, sobretot o exclusivament, al professorat de secundària. Vam fer un esforç considerable per arribar a tots els professors de secundària de la comarca. Per això vam aprofitar la celebració de claustres per fer la recollida de dades a tots i cadascun dels instituts de secundària públics. Naturalment, una part petita del professorat, absent dels claustres, no la va respondre, però es tracta d'un percentatge mínim.

D'altra banda, de les múltiples variables possibles que es podien tenir en compte per fer comparacions, ens han semblat interessants les següents:

1. L'edat: fins a 30 anys; de 31 a 40; de 41 a 50, i més de 50
2. L'àrea d'especialitat: ciències experimentals i matemàtiques; ciències socials; llengües, i altres. I també isoladament el professorat de llengua catalana i el de llengua castellana.
3. La llengua inicial: català; castellà; català i castellà; altres.
4. Els anys d'experiència a l'ensenyament: fins a 10; de 10 a 20; més de 20.

Com que l'estudi només fa referència a una comarca, i ho fa de manera intensiva, ens hem limitat fonamentalment a presentar els resultats obtinguts i a comentar-los. Encara que en alguns casos hi fem esment, no hi ha anàlisis estadístiques, per una raó fonamental: la població enquestada en cap cas es pot considerar una mostra de la població catalana. Per tant, i més enllà de la pertinença d'aplicar determinades anàlisis a dades com ara les escales de grau, no es podria extrapolar cap resultat obtingut només en una comarca, per més significativitat que pogués tenir, a la població de professionals de l'educació en general.

Per tal de representar les dades i fer-les més comprensibles hem utilitzat gairebé sempre un tipus de gràfic generat pel programa de tractament de dades Statgraphics que no és més que un diagrama de barres apilades, és a dir, on cada barra representa el 100% de les respostes donades i mostra unes divisions que corresponen a la proporció dins d'aquest 100% de cada una de les opcions. A més, l'amplada de les barres és proporcional al nombre absolut d'informants. El gràfic següent n'és un exemple:



Gràfic 1.1. Exemple del diagrama utilitzat per representar les dades

Així, del total d'informants de la categoria “director”, prop d'una terç van respondre l'opció representada pel color blanc (en aquest cas, un valor de l'interval entre 1% i 5%, com consta a la llegenda lateral), l'opció més freqüent en aquest grup, mentre que en els informants de la categoria “professor” aquesta opció és a l'entorn del 10%. Però alhora podem veure també que el nombre absolut de professors que ha contestat l'enquesta és molt més gran que el de directors: l'amplada dels diferents segments de la barra horitzontal ens ho marca. De manera que, per exemple, el sector més fosc de la barra horitzontal, el més a la dreta, ens diu que el percentatge de professors i de directors que creu que la immigració passa del 20% és gairebé igual, però en nombre absolut de respostes, en canvi, hi ha una gran diferència.

Aquest estudi no és més que una prospecció, una cala en el món de l'ensenyament. L'objectiu: ajudar-nos a reflexionar sobre les representacions socials relacionades amb les llengües presents al món de l'escola (i a la societat en general). Potser en podem treure noves idees, o potser ens poden ajudar a entendre quina mena d'ideologia lingüística respirem, i si aquesta ideologia aposta per un món de llengües o, al contrari, viu la diversitat lingüística com un llast.

2. La percepció de la immigració

Hem constatat sovint l'escassa visibilitat de les llengües, la contínua infravaloració de la diversitat lingüística que fonamentalment la immigració aporta a l'escola. Passa el mateix, però, amb la percepció de la immigració en si? Sovint s'ha observat que la visibilitat dels diferents col·lectius és molt variable, que hi ha diferències molt importants en la percepció de la presència d'una o d'una altra cultura, no només a la nostra societat sinó en general a qualsevol societat. Volíem també veure fins a quin punt la poca rellevància social que tenen les llengües de la immigració es corresponia amb una baixa percepció del volum d'aquesta immigració en general. La qüestió de la immigració, generalment presentada com un problema, ha estat un tema recurrent en els mitjans de comunicació els darrers anys, i en canvi les llengües i altres aspectes vinculats a aquest col·lectius n'han estat pràcticament absents. Per això esperàvem que la percepció de la immigració no es correspongués amb el poc coneixement que la població, i en aquest cas els agents relacionats amb l'ensenyament, en té.

2.1. Dades per comparar amb la percepció

No vam enfocar l'enquesta per determinar si hi ha col·lectius més invisibles que altres, sinó simplement vam preguntar en dos sentits: relatiu i absolut. En el primer cas, la pregunta era:

Professors i directors: El percentatge d'immigració de la vostra escola respecte al de l'ensenyament de Catalunya és superior, aproximadament igual o inferior?

Regidors i AMPA: El percentatge d'immigració del vostre municipi respecte al de Catalunya en general és superior, aproximadament igual o inferior?

En el segon cas, la pregunta era:

Professors i directors: Quin creieu que és el percentatge aproximat d'immigració de la vostra escola?

Regidors i AMPA: Quin creieu que és el percentatge aproximat d'immigració del vostre municipi?

Els informants que van contestar aquesta part de l'enquesta van ser 465, dels quals 35 eren directors d'escola primària, 43 regidors d'ajuntament, 43 representants d'AMPA i 344 professors. Pel que fa a les dades generals d'immigració a l'Anoia i a Catalunya, les dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT) són les següents:

TAULA 2.1. PERCENTATGES DE POBLACIÓ DE NACIONALITAT ESTRANGERA DE L'ANOIA I DE CATALUNYA. DADES DE L'IDESCAT.

% de població de nacionalitat estrangera	2010	2011	2012
Anoia	10,11	9,72	9,54
Catalunya	15,95	15,73	15,68

Així doncs, el percentatge d'immigració de l'Anoia és sensiblement inferior al de la mitjana catalana. De fet l'any 2010, l'Anoia era la segona comarca amb un percentatge immigratori més baix de Catalunya (després del Ripollès), i el 2011 la tercera (després de Ripollès i Berguedà, amb l'Anoia les úniques tres comarques amb un percentatge inferior al 10%).

Ara bé, com que la pregunta del qüestionari es referia no pas a la mitjana d'immigració de la comarca sinó al municipi, i com que les diferències entre municipis són considerables, tot seguit mostrem els percentatges de població de nacionalitat no espanyola per municipis, en els municipis on vam tenir algun informant:

TAULA 2.2. PERCENTATGES DE POBLACIÓ AMB NACIONALITAT NO ESPANYOLA I NASCUTA FORA D'ESPANYA DELS MUNICIPIS DE L'ANOIA.

	% nac. no espanyola	Diferència respecte de Catalunya (15,95%)	% nascuts a l'estranger	Diferència respecte de Catalunya (17,49%)
Calaf	24,90	8,95	22,76	5,27
Carme	15,58	-0,37	16,18	-1,31
Igualada	13,62	-2,33	14,72	-2,77
Hostalets de Pierola	12,61	-3,34	13,05	-4,44
La Llacuna	10,99	-4,96	11,31	-6,18
Santa Margarida de Montbui	10,86	-5,09	10,45	-7,04
Vilanova del Camí	9,44	-6,51	9,69	-7,80
La Pobla de Claramunt	7,97	-7,98	9,46	-8,03
Vallbona d'Anoia	7,94	-8,01	9,77	-7,72
Bruc (El)	7,31	-8,64	8,74	-8,75
Piera	6,72	-9,23	8,27	-9,22
Capellades	6,37	-9,58	8,06	-9,43
Copons	6,25	-9,70	8,13	-9,37
Masquefa	6,00	-9,95	7,33	-10,16
Òdena	4,91	-11,04	5,14	-12,35
Cabrera d'Anoia	4,84	-11,11	7,07	-10,42
Castellolí	3,47	-12,48	4,62	-12,87
Jorba	3,16	-12,79	3,77	-13,72
Sant Martí Sesgueioles	2,89	-13,06	3,15	-14,34
Prats de Rei	2,00	-13,95	2,73	-14,76
Sant Martí de Tous	1,80	-14,15	2,84	-14,65
Castellfollit de Riubregós	1,02	-14,93	1,02	-16,47
Totals comarca	10,11	-5,84	10,99	-6,50

Com es pot veure, únicament un municipi, Calaf, té uns índexs d'immigració superiors a la mitjana catalana, i un altre, Carme, és molt a prop d'aquesta xifra. Quatre municipis més se situen per sobre el 10% d'immigració, i la resta en queden, doncs, molt lluny per la banda baixa.

Pel que fa als percentatges d'alumnat de nacionalitat estrangera, durant el curs 2011-2012 el percentatge global en el sistema educatiu català era del 13,59%, segons les dades publicades a la pàgina web de l'Observatorio Permanente de la Inmigración.¹ A l'ESO, el percentatge era d'un 17,51%, i a batxillerat, d'un 10,33%. Aquí prendrem en consideració per tal de fer valoracions únicament els centres que comptem amb un nombre alt d'informants, és a dir, els grans centres de secundària de la comarca. Segons dades del Departament d'Ensenyament, els percentatges d'alumnat amb nacionalitat estrangera del curs 2010-2011 eren els que es mostren a la taula següent:

¹ <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/>

TAULA 2.3. PERCENTATGE D'ALUMNES DE NACIONALITAT ESTRANGERA DELS PRINCIPALS IES DE LA COMARCA DE L'ANOIA I COMPARACIÓ AMB CATALUNYA.

<i>Centre</i>	<i>% d'altres nacionalitats</i>	<i>Diferència respecte global català</i>	<i>Diferència respecte ESO català</i>
IES Alexandre de Riquer	24,71%	11,12%	7,20%
IES Guinovarda	16,12%	2,53%	-1,39%
IES Joan Mercader	19,71%	6,12%	2,20%
IES Molí de la Vila	10,90%	-2,69%	-6,61%
IES Montbui	21,01%	7,42%	3,50%
IES Pere Vives Vich	9,44%	-4,15%	-8,07%
IES Pla de les Moreres	18,90%	5,31%	1,39%
SES Masquefa	7,67%	-5,92%	-9,84%
SES Vallbona	20,79%	7,20%	3,28%

2.2. La percepció de la immigració en els municipis

Les dades obtingudes de percepció d'immigració entre els informants membres d'AMPA i regidors d'ajuntament són prou heterogènies. En les taules següents presentem les dades en detall dels qüestionaris tant sobre la dada relativa (menys, igual o més immigració que a la mitjana catalana) com l'absoluta (el percentatge estimat d'immigració al municipi), comparades amb les dades de nacionalitat basades en el padró continu de l'any 2010. Deixem de banda les dades basades en el lloc de naixement, que es poden consultar més amunt:

TAULA 2.4. PERCENTATGE D'IMMIGRACIÓ DEL MUNICIPI COMPARAT AMB LA PERCEPCIÓ DELS REGIDORS ENQUESTATS.

<i>municipi</i>	<i>% nacionalitat estrangera</i>	<i>estimació absoluta regidors</i>	<i>estimació relativa regidors</i>	<i>respecte de Catalunya (15,95%)</i>
Calaf	24,90	25	superior	8,95
		25	superior	
Carme	15,58	20	igual	-0,37
		17	igual	
Igualada	13,62	11	igual	-2,33
		4	inferior	
Els Hostalets de Pierola	12,61	10	inferior	-3,34
		10	NC	
La Llacuna	10,99	12	inferior	-4,96
Santa Margarida de Montbui	10,86	20	inferior	-5,09
		10	igual	
Vilanova del Camí	9,44	NC	superior	-6,51
		NC	superior	
La Pobla de Claramunt	7,97	8	inferior	-7,98
		8	inferior	
Vallbona d'Anoia	7,94	7	igual	-8,01
		5	inferior	
El Bruc	7,31	8	inferior	-8,64



<i>municipi</i>	<i>% nacionalitat estrangera</i>	<i>estimació absoluta regidors</i>	<i>estimació relativa regidors</i>	<i>respecte de Catalunya (15,95%)</i>
Piera	6,72	10	inferior	-9,23
		15	igual	
Capellades	6,37	20	inferior	-9,58
		10	inferior	
Copons	6,25	10	igual	-9,70
		5	inferior	
Masquefa	6,00	10	inferior	-9,95
		3	inferior	
Òdena	4,91	5	inferior	-11,04
Cabrera d'Anoia	4,84	NC	inferior	-11,11
		1	inferior	
La Torre de Claramunt	4,34	5	inferior	-11,61
Castellolí	3,47	7	inferior	-12,48
		1	inferior	
Jorba	3,16	3	inferior	-12,79
		3	inferior	
Sant Martí Sesgueioles	2,89	1	inferior	-13,06
		1	inferior	
Prats de Rei	2,00	1	inferior	-13,95
Sant Martí de Tous	1,80	1	inferior	-14,15
		1	inferior	
Castellfollit de Riubregós	1,02	0	NC	-14,93
		0	inferior	

Per tal de subratllar els valors més divergents hem posat en gris les cel·les on l'informant sobreestima considerablement el percentatge d'immigració del seu municipi, i en negre quan el subestima.

TAULA 2.5 PERCENTATGE D'IMMIGRACIÓ DEL MUNICIPI COMPARAT AMB LA PERCEPCIÓ DELS MEMBRES D'AMPA ENQUESTATS.

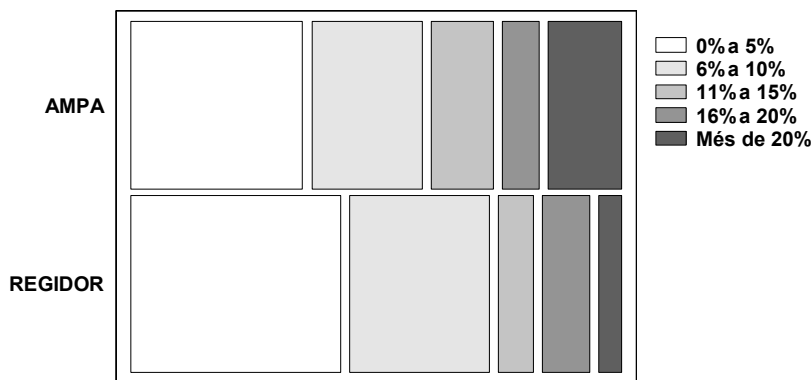
<i>municipi</i>	<i>% nacionalitat estrangera</i>	<i>estimació absoluta AMPA</i>	<i>estimació relativa AMPA</i>	<i>respecte de Catalunya (15,95%)</i>
Calaf	24,90	NC	igual	8,95
Carme	15,58	30	igual	-0,37
		9	igual	
Igualada	13,62	5	inferior	-2,33
		10	igual	
		10	inferior	
		10	igual	
		10	igual	
		15	igual	
		15	inferior	
10	igual			



<i>municipi</i>	<i>% nacionalitat estrangera</i>	<i>estimació absoluta AMPA</i>	<i>estimació relativa AMPA</i>	<i>respecte de Catalunya (15,95%)</i>
Els Hostalets de Pierola	12,61	18	inferior	-3,34
		20	inferior	
Llacuna (La)	10,99	30	igual	-4,96
Santa Margarida de Montbui	10,86	NC	igual	-5,09
		30	igual	
		30	igual	
Vilanova del Camí	9,44	25	igual	-6,51
La Pobla de Claramunt	7,97	10	inferior	-7,98
		15	igual	
		5	inferior	
		NC	igual	
		7	igual	
El Bruc	7,31	5	inferior	-8,64
Piera	6,72	NC	inferior	-9,23
		20	igual	
		10	inferior	
Capellades	6,37	10	igual	-9,58
Masquefa	6,00	15	inferior	-9,95
Òdena	4,91	5	inferior	-11,04
		5	inferior	
Cabrera d'Anoia	4,84	NC	inferior	-11,11
La Torre de Claramunt	4,34	1	inferior	-11,61
		0	inferior	
Jorba	3,16	2	inferior	-12,79
Sant Martí Sesgueioles	2,89	15	inferior	-13,06
		1,5	inferior	
Prats de Rei	2,00	0	inferior	-13,95
Sant Martí de Tous	1,80	1	inferior	-14,15
Castellfollit de Riubregós	1,02	0	inferior	-14,93
		0	inferior	

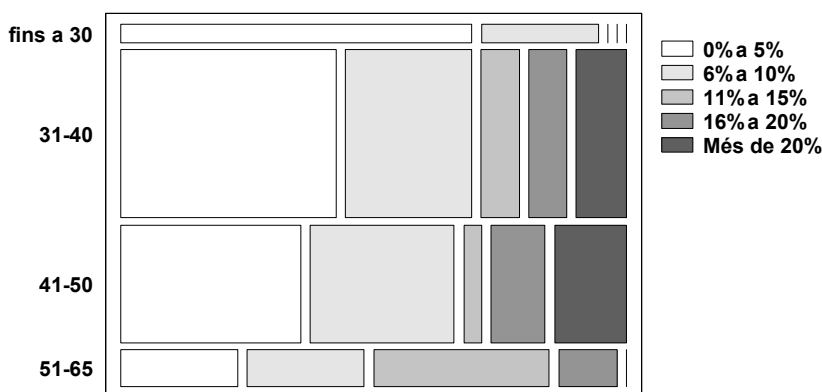
Com veiem, la tendència més clara és a la sobrestimació de la immigració en el municipi, per bé que també hi ha, especialment en l'estimació absoluta, alguns casos de subestimació. Cal subratllar també que la majoria de regidors –molt per sobre dels membres de l'AMPA–, com és lògic (al capdavant tenen una responsabilitat política al seu poble i per tant se'ls suposa ben informats), s'acosten molt als percentatges d'immigració del padró en les seves respostes.

Quant als percentatges d'immigració estimats, ens indiquen poca precisió. Per una banda, mostren una certa sobreestimació de la immigració. Així, tret de Calaf i Carme (que és al límit), tota la resta de municipis de l'Anoia se situen per sota del 15% d'estrangers, però una petita part de regidors i un percentatge més important de membres d'AMPA estimen valors per sobre del 16%. També, però, hi ha una part considerable d'informants que donen xifres molt pròximes a la realitat o fins i tot per sota. De fet, com es veu en el gràfic següent, la proporció d'informants que estimen la immigració al municipi per sota del 5% és molt alta, però només 8 dels 22 municipis tenen una xifra tan baixa de població immigrada.



Gràfic 2.1. Percentatges estimats pels regidors i representants d'AMPA enquestats de població immigrada en el municipi.

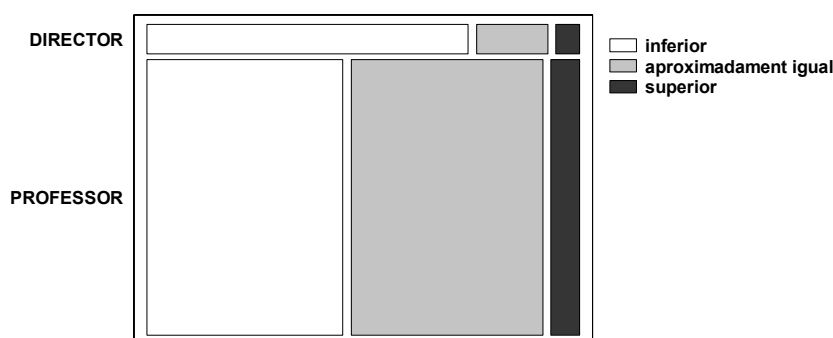
Curiosament, encara que pel baix nombre d'informants no és lícit treure'n conclusions, sembla que l'edat sigui un factor que influeix en la percepció de la immigració. Les franges extremes, de més joves i més grans, se situen en una percepció més baixa que les franges intermèdies, com es veu en el gràfic:



Gràfic 2.2. Estimació dels percentatges d'immigració al municipi segons grups d'edat.

2.3. La percepció de la immigració a les escoles

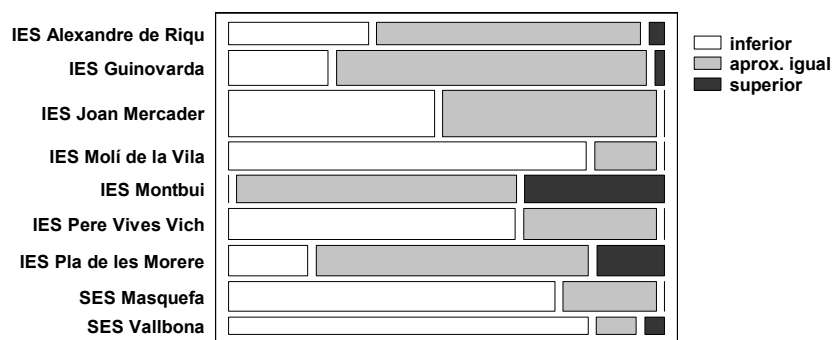
Pel que fa a la percepció relativa del percentatge d'immigració per part del professorat, la veiem reflectida en el gràfic següent:



Gràfic 2.3. Percepció relativa del volum d'immigració a l'escola respecte del general a Catalunya.

Com es pot veure, una minoria dels enquestats percep una presència superior d'immigració a les aules del seu centre del que suposen a l'ensenyament en general: un 6,79% del professorat de secundària i un 5,71% dels directores de primària. Sembla que, en general, els directores estan ben informats quant a les dades generals, ja que la immensa majoria sap que al seu centre el percentatge d'immigració és inferior al de l'ensenyament general català. Quant al professorat de secundària, la percepció es divideix gairebé a parts iguals entre els que creuen que tenen un percentatge inferior i els que el perceben aproximadament igual. Tenint en compte les diferències entre els diferents centres, que són molt considerables, el professorat sembla força conscient de l'entorn en aquesta qüestió.

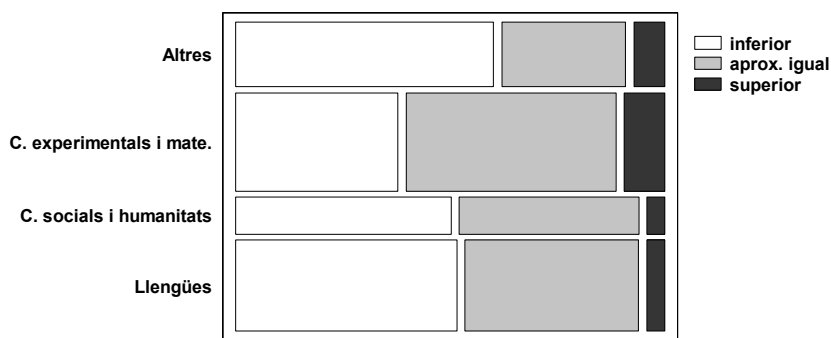
En el gràfic següent tenim en compte la percepció relativa en els centres concrets (com dèiem, només ens fixarem en els grans centres de secundària):



Gràfic 2.4. Percepció dels professors per centres i percentatge diferencial de cada centre respecte de la mitjana de l'ESO catalana.

Com es pot veure, hi ha força diferència en la percepció de la immigració per centres, i aquesta diferència no es correspon clarament amb les diferències en la situació. Aquí predomina la subestimació del percentatge d'immigració. És el cas a l'IES Alexandre de Riquer, amb una presència d'immigrants molt més alta que a la mitjana de l'ESO catalana (i encara més que la mitjana global), i on tanmateix una part molt petita dels professors ho percep així. De fet, més de la quarta part creuen que el seu centre queda per sota dels percentatges mitjans. El mateix passa amb el SES Vallbona, on la gran majoria de professors creu que tenen un percentatge inferior a la mitjana. En canvi, a l'IES Montbui, amb una situació molt semblant a l'anterior, la percepció de la immigració és molt més ajustada: aquest és l'institut on més professors creuen tenir un percentatge superior a la mitjana, i en canvi cap no creu que sigui inferior. Sobta el fet que els instituts amb menys immigració, l'IES Pere Vives Vich i el SES Masquefa, amb un diferencial respecte de la mitjana de més d'un 8% i gairebé un 10% respectivament (és a dir, una diferència espectacular), presenta una percepció poc diferenciada d'altres centres. En conjunt, doncs, sembla que en els centres amb menys immigració hi ha una certa tendència a la sobreestimació, mentre que en els centres amb més immigració passa el contrari.

Si tenim en compte altres variables quant a la percepció de la immigració, com ara l'àrea de coneixement, no hi observem diferències rellevants, com es pot veure en el gràfic següent:



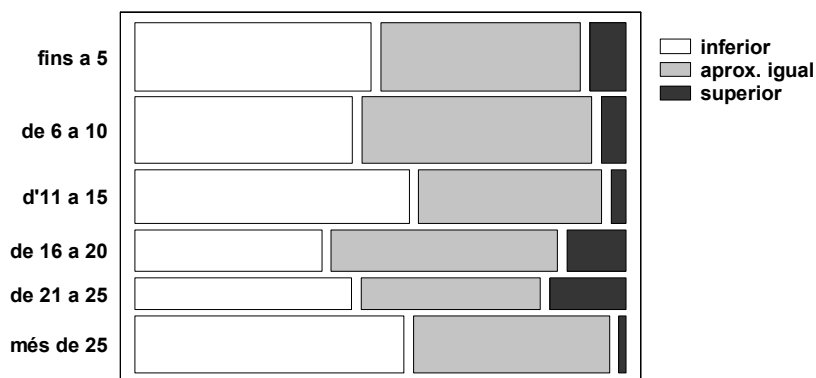
Gràfic 2.5. Percepció relativa de la immigració per àrees de coneixement.

Si només tenim en compte les àrees de català i de castellà, podria semblar que hi ha una certa diferència. Tanmateix, el nombre de professors d'aquestes àrees és massa petit per poder-hi aplicar tests estadístics:



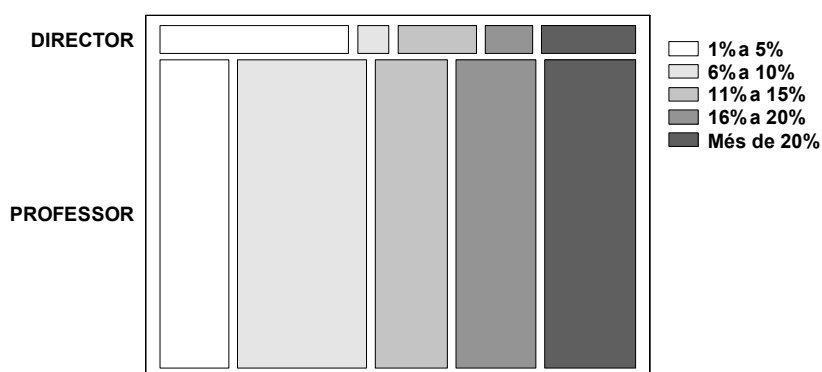
Gràfic 2.6. Percepció relativa de la immigració en les àrees de català i de castellà.

Tampoc els anys d'experiència a la professió mostren clares tendències pel que fa a la percepció relativa de la immigració:



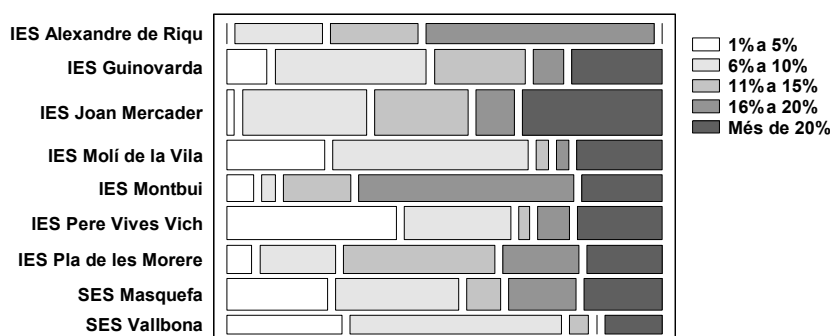
Gràfic 2.7. Percepció relativa de la immigració segons els anys que fa que treballa a l'ensenyament.

El més sorprenent, però, és que si en la percepció relativa sembla haver-hi fins i tot una certa tendència a la subestimació de la immigració, especialment en els centres amb més presència immigrant (en els que en tenen menys, com veiem, passa gairebé al contrari), en les percepcions absolutes ens adonem que de fet sembla haver-hi més aviat sobreestimació general. En el gràfic següent veiem per intervals quin és el percentatge d'immigració percebut en general:



Gràfic 2.8. Percentatges d'immigració estimats a l'escola, segons directors de primària i professors de secundària.

Ja hem vist que les diferències entre centres són molt grans pel que fa a presència d'alumnes estrangers. Tanmateix, novament constatem que l'estimació de percentatges no s'adiu gaire amb aquestes diferències, i que hi ha casos de clara sobreestimació i també algun de subestimació:



Gràfic 2.9. Percentatges d'immigració estimats per centres de secundària.

Comencem pel cas clar de subestimació: a l'IES Alexandre de Riquer, amb un percentatge d'alumnes estrangers durant el curs 2010-2011 superior al 24%, cap professor dona una xifra superior al 20%, i un de cada cinc creu que al seu institut hi ha menys d'un 10% d'immigració. És l'únic institut en què cap professor estima la immigració per damunt del 20%, curiosament. L'IES Montbui i l'IES Vallbona comptaven el mateix curs 2010-2011 amb percentatges d'immigració molt pròxims al 20%, però la majoria de professors també en aquest cas subestimen lleugerament el percentatge dels seus centres, especialment a Vallbona, on

una gran majoria dona xifres inferiors al 10%. En l'altre extrem tenim clares mostres de sobreestimació. Al SES Masquefa i l'IES Pere Vives Vich, els únics públics de la comarca amb percentatges d'immigració inferiors al 10%, molt a prop d'un de cada cinc professors creu que tenen més del 20% d'immigració. El mateix passa a l'IES Molí de la Vila, amb un percentatge real del 10,90%: el 21% dels professors estimen un percentatge superior a 20%. Tanmateix, en tots aquests instituts conviu la sobreestimació amb la subestimació: els valors més baixos, d'entre l'1% i el 5%, obtenen una resposta molt important també, que en el cas de l'IES Pere Vives Vich arriba a més del 40% dels professors. És l'institut en què aquesta franja és més alta. En el quadre de la pàgina següent es poden veure les xifres concretes:

TAULA 2.6. ESTIMACIÓ DE PERCENTATGES D'IMMIGRACIÓ DEL PROFESSORAT PER CENTRES (EN GRIS, L'INTERVAL QUE COINCIDEIX AMB LA MATRÍCULA).

	% 2010-2011	1% a 5%	6% a 10%	11% a 15%	16% a 20%	Més de 20%
IES Alexandre de Riquer	24,71%	0	5	5	13	0
		0,00%	21,74%	21,74%	56,52%	0,00%
IES Guinovarda	16,12%	4	15	9	3	9
		10,00%	37,50%	22,50%	7,50%	22,50%
IES Joan Mercader	19,71%	1	16	12	5	18
		1,92%	30,77%	23,08%	9,62%	34,62%
IES Molí de la Vila	10,90%	8	16	1	1	7
		24,24%	48,48%	3,03%	3,03%	21,21%
IES Montbui	21,01%	2	1	5	16	6
		6,67%	3,33%	16,67%	53,33%	20,00%
IES Pere Vives Vich	9,44%	16	10	1	3	8
		42,11%	26,32%	2,63%	7,89%	21,05%
IES Pla de les Moreres	18,90%	2	6	12	6	6
		6,25%	18,75%	37,50%	18,75%	18,75%
SES Masquefa	7,67%	9	11	3	6	7
		25,00%	30,56%	8,33%	16,67%	19,44%
SES Vallbona	20,79%	6	11	1	0	3
		28,57%	52,38%	4,76%	0,00%	14,29%

2.4. Conclusions

La percepció de la immigració per part dels agents escolars ens ofereix algunes paradoxes. D'una banda, hi ha una certa tendència a una percepció relativa homogeneïtzadora, no gaire clarament relacionada amb l'entorn immediat. És a dir, les diferències substancials de presència d'alumnat immigrant entre els centres no queden gaire reflectides en la percepció. Així, vèiem que en els centres amb un alt percentatge d'immigració el professorat tendeix a subestimar-la i, en canvi, en els centres amb un percentatge molt baix, passa al contrari, es tendeix a sobreestimar. És com si hi hagués una distribució de la percepció de la immigració independent de l'experiència immediata, és a dir, com si la percepció de la immigració depengués més de l'informant que no pas de la proporció real. Naturalment és una hipòtesi prou arriscada que necessitaria estudis molt més aprofundits.

D'altra banda, quant a la percepció relativa, la subestimació del percentatge d'immigració és considerable en els centres amb una alta concentració, i al contrari (d'aquí la hipòtesi que acabem de formular). En canvi, en la percepció absoluta, la tendència més general és a la sobreestimació. Hi ha informants que subestimen en relatiu (creuen que al seu centre hi ha menys immigració que a la mitjana catalana), però en sobreestimen el percentatge concret (i per tant suposadament també sobreestimen la presència d'alumnat immigrant al sistema educatiu català en general).

Pel que fa a la població, és prou previsible però també remarcable la considerable precisió dels regidors a l'hora d'estimar la immigració: és clar que són dades que manegen sovint, que estan acostumats a considerar.

3. Les llengües de la immigració: visibilitat

3.1. Introducció

Som conscients de la diversitat lingüística que ens envolta? En general, no gaire. Sovint ignorem fins i tot les dimensions de la diversitat lingüística, tant del món en general com del nostre entorn. Les llengües se'ns fan invisibles. Utilitzem moltes vegades expressions com ara «traduït a totes les llengües», o bé «no parla cap llengua», que mostren fins a quin punt reduïm, de manera més o menys inconscient, el paisatge lingüístic a un petit grapat de varietats europees, més alguna gran llengua asiàtica. Varietats generalment coincidents amb un gentilici estatal.

Les causes d'aquest coneixement precari són diverses. Pel que fa al desconeixement de la diversitat de l'entorn, segurament un factor és la superficialitat amb què la majoria d'autòctons ens relacionem amb persones al·loglotes. Quan hi coincidim en algun àmbit de les nostres xarxes socials, rarament ens interessem pel seu bagatge cultural en general, i lingüístic en particular. Naturalment, un contacte més intensiu hauria de ser més o menys proporcional a un coneixement més profund. I aquest és un primer element d'interès pel que fa al món de l'ensenyament: la convivència entre autòctons i al·lòctons hi és especialment intensa. Però hi ha encara un segon element especialment rellevant en aquesta qüestió: a l'escola hi ha espais per transmetre coneixement sobre la diversitat lingüística (igual que sobre la diversitat natural, sobre la història o sobre tants altres aspectes del coneixement que no tornarem a freqüentar un cop fora del sistema escolar). Així doncs, un cop d'ull al coneixement de la diversitat lingüística a l'escola és també un predictor del nivell d'aquest coneixement a la societat.

A l'enquesta utilitzada en el nostre treball de camp vam dedicar un apartat a la visibilitat de les llengües de la immigració. En primer lloc preguntàvem sobre el nombre aproximat de llengües que es parlaven a l'entorn de l'informant. En segon lloc, que es fes una llista de les que es recordaven. Així doncs, obteníem tres tipus de dades d'interès: l'estimació de la quantitat de llengües parlades; quines eren les llengües més visibles; quins eren els glotònims utilitzats.

3.2. Quantes llengües es parlen aproximadament al vostre institut / escola? / municipi?

Entre el total d'informants, format per 646 individus, trobem un rang discontinu de respostes comprès entre 0 i el 17. Els percentatges més elevats se situen entre les 0 i les 4 llengües, i la xifra més representada (la moda) és 2. Cal tenir en compte que hem exclòs de les respostes el català i el castellà, que la majoria d'informants també citaven, però no tots, de manera que podia ser un element de distorsió. La taula 3.1 resumeix el resultat:

TAULA 3.1. NOMBRE DE LLENGÜES ESMENTAT.

<i>nombre de llengües</i>	0	1	2	3	4	5	6	7
freqüència	53	64	79	72	54	44	35	28
percentatge	11,40%	13,76%	16,99%	15,48%	11,61%	9,46%	7,53%	6,02%
<i>nombre de llengües</i>	8	9	10	11	12	13	17	<i>total</i>
freqüència	13	12	5	2	1	1	2	464
percentatge	2,80%	2,58%	1,08%	0,43%	0,22%	0,22%	0,43%	100,00%

Tots els percentatges són relativament petits: no n'hi ha cap que arribi al 20 %, i únicament entre 1 i 4 llengües superen el 10%. Les opinions, per tant, estan força atomitzades. De les 53 respostes de 0, vint individus no van respondre res, i la resta català i castellà (únicament un informant contesta només castellà). Per sobre de 9 llengües els percentatges són mínims: un sol informant entre els membres de l'AMPA (13 llengües), un director de primària (10 llengües), 6 professors (3 de 10 llengües, 1 d'11 i 2 de 17) i 3 regidors (10, 11 i 12 llengües respectivament). En la taula 3.2 es poden veure el nombre de llengües segons tipus d'informant:

TAULA 3.2. NOMBRE DE LLENGÜES ESMENTAT SEGONS TIPUS D'INFORMANT.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	17
<i>AMPA</i>	8	9	9	7	5	2	0	0	2	0	0	0	0	1	0
	18,60	20,93	20,93	16,28	11,63	4,65	0,00	0,00	4,65	0,00	0,00	0,00	0,00	2,33	0,00
<i>Director</i>	8	5	9	5	1	3	2	1	0	0	1	0	0	0	0
	22,86	14,29	25,71	14,29	2,86	8,57	5,71	2,86	0,00	0,00	2,86	0,00	0,00	0,00	0,00
<i>Professor</i>	28	47	49	55	44	36	32	26	10	11	3	1	0	0	2
	8,14	13,66	14,24	15,99	12,79	10,47	9,30	7,56	2,91	3,20	0,87	0,29	0,00	0,00	0,58
<i>Regidor</i>	9	3	12	5	4	3	1	1	1	1	1	1	1	0	0
	20,93	6,98	27,91	11,63	9,30	6,98	2,33	2,33	2,33	2,33	2,33	2,33	2,33	0,00	0,00

Per bé que el nombre d'informants que no eren professors és molt baix, la taula permet veure que la *ratio* de llengües és una mica més alta en aquest col·lectiu que en la resta: un 8,14% no esmenten cap llengua diferent del català i el castellà, mentre que en els altres grups aquest percentatge és al voltant del 20%. La moda entre el professorat és de 3 llengües, i més del 10% n'esmenten cinc. En les dades que veurem a continuació ens centrarem, doncs, en els professors.

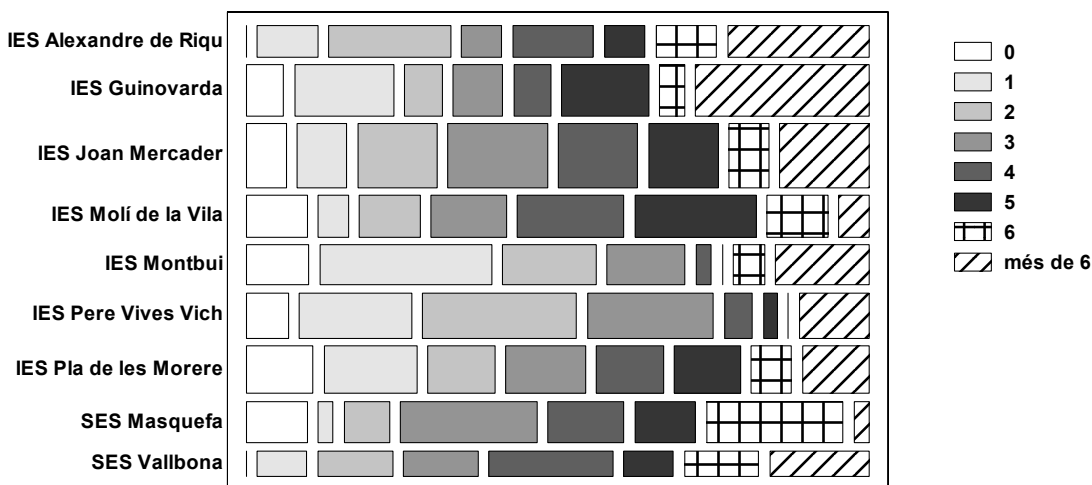
Comencem per la distribució per instituts (taula 3.3). Únicament tenim en compte els centres amb un nombre de professors mínimament rellevant. Segons aquest criteri, no es detecten diferències gaire remarcables, però sí petites variacions.

TAULA 3.3. NOMBRE DE LLENGÜES ESMENTADES PER INSTITUTS (NOMÉS PROFESSORAT I CENTRES GRANS).

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	17
<i>Alexandre de Riquer</i>	0	3	6	2	4	2	3	6	1	0	0	0	0
	0,00%	11,11%	22,22%	7,41%	14,81%	7,41%	11,11%	22,22%	3,70%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
<i>Guinovarda</i>	3	8	3	4	3	7	2	3	2	5	1	1	2
	6,82%	18,18%	6,82%	9,09%	6,82%	15,91%	4,55%	6,82%	4,55%	11,36%	2,27%	2,27%	4,55%
<i>Joan Mercader</i>	4	5	8	10	8	7	4	3	0	5	1	0	0
	7,27%	9,09%	14,55%	18,18%	14,55%	12,73%	7,27%	5,45%	0,00%	9,09%	1,82%	0,00%	0,00%
<i>Molí de la Vila</i>	4	2	4	5	7	8	4	0	2	0	0	0	0
	11,11%	5,56%	11,11%	13,89%	19,44%	22,22%	11,11%	0,00%	5,56%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
<i>Montbui</i>	4	11	6	5	1	0	2	1	4	0	1	0	0
	11,43%	31,43%	17,14%	14,29%	2,86%	0,00%	5,71%	2,86%	11,43%	0,00%	2,86%	0,00%	0,00%
<i>Pere Vives Vich</i>	3	8	11	9	2	1	0	4	0	1	0	0	0
	7,69%	20,51%	28,21%	23,08%	5,13%	2,56%	0,00%	10,26%	0,00%	2,56%	0,00%	0,00%	0,00%
<i>Pla de les Moreres</i>	5	7	5	6	5	5	3	4	1	0	0	0	0
	12,20%	17,07%	12,20%	14,63%	12,20%	12,20%	7,32%	9,76%	2,44%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
<i>SES Masquefa</i>	4	1	3	9	5	4	9	1	0	0	0	0	0
	11,11%	2,78%	8,33%	25,00%	13,89%	11,11%	25,00%	2,78%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
<i>SES Vallbona</i>	0	2	3	3	5	2	3	4	0	0	0	0	0
	0,00%	9,09%	13,64%	13,64%	22,73%	9,09%	13,64%	18,18%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

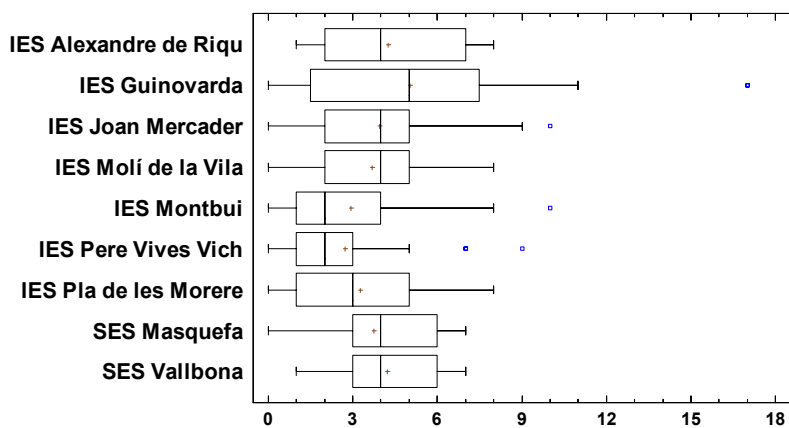
El percentatge més elevat per al nombre més gran de llengües és l'11,36% dels professors que poden esmentar 9 llengües a l'IES Guinovarda; no gaire lluny, hi ha el 9,09% de l'IES Joan Mercader també en 9 llengües. Per la banda alta, podríem destacar també l'IES Alexandre de Riquer i el SES Vallbona en les 7 llengües, amb un 22,22% i un 18,18% respectivament. Pel que fa a la banda baixa, podríem caracteritzar els centres en tres grups. Un primer grup en què més de la meitat de professors no esmenta més de dues llengües (sempre deixant de banda català i castellà): IES Montbui (60%) i IES Pere Vives Vich (56,41%). Un segon grup en què prop d'un terç del professorat esmenta també com a màxim 2 llengües: IES Alexandre de Riquer (33,3%), IES Guinovarda (31,82%) i IES Joan Mercader (30,91%). I un tercer grup on només prop d'una cinquena part es limita a un màxim de dues llengües: SES Vallbona (22,73%) i SES Masquefa (22,22%). Entremig queden dos centres, IES Pla de les Moreres, amb un 41,47% de professors que esmenten fins a dues llengües, i IES Molí de la Vila, amb un 27,78%.

En el gràfic següent es representa el nombre de llengües per institut, però agrupant-les a partir de sis d'esmentades.



Gràfic 3.1.: Nombre de llengües esmentades per instituts (únicament els centres amb un nombre d'informants considerable).

Es pot establir una mínima caracterització dels centres a partir, per un costat, d'una tendència a concentrar valors alts en nombres baixos i, per l'altre, d'una major presència en nombres sensiblement més alts o bé amb un major atomització i, per tant, amb percentatges majors en nombres més alts. En el primer grup, hi podríem incloure l'IES Pla de les Moreres, el Pere Vives Vich i el Montbui. La resta de centres se situaria en el segon grup, en què destaca l'IES Guinovarda, amb la mediana de nombre de llengües més alta, 5, i un rang també superior, fins a 11 i un valor atípic a 17, com es pot veure en el següent gràfic de caixa:



Gràfic 3.2.: Representació del nombre de llengües esmentat per instituts, amb els quartils i la mediana. Els punts fora de les caixes representen els valors atípics, i el punt dins de la caixa, les mitjanes.

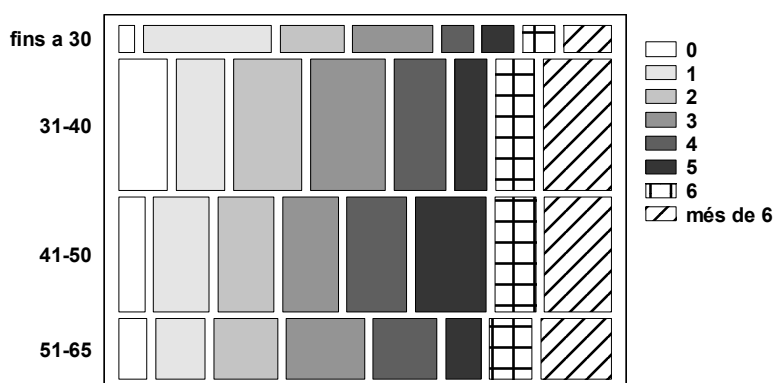
El gràfic anterior mostra, en efecte, una certa variació segons l'institut, cosa lògica ja que la diversitat d'origen de l'alumnat també és prou heterogènia, com mostra el quadre següent:

TAULA 3.4. PERCENTATGE D'ALUMNAT ESPANYOL NASCUT A ESPANYA, NASCUT A PAÏSOS AMERICANS DE LLENGUA OFICIAL ESPANYOLA I NASCUTS A ALTRES INDRETS (SEGONS DADES DEL CURS 2010-2011 DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT), I MITJANA DE LLENGÜES ESMENTADES PEL PROFESSORAT PER INSTITUTS.

	<i>Espanyols nascuts a Espanya (%)</i>	<i>Nascuts a Hispanoamèrica (%)</i>	<i>Nascuts a altres llocs (%)</i>	<i>Mitjana de llengües esmentades</i>
IES Alexandre de Riquer	75,29	1,17	23,54	4,26
IES Montbui	78,99	4,48	16,53	2,94
IES Pla de les Moreres	81,10	6,5	12,40	3,27
SES Vallbona	79,21	8,42	12,37	4,23
IES Joan Mercader	80,29	7,85	11,86	3,96
IES Guinovarda	83,88	4,95	11,17	5,05
IES Pere Vives Vich	90,56	4,19	5,25	2,74
SES Masquefa	92,33	2,95	4,72	3,75
IES Molí de la Vila	89,10	7,89	3,01	3,69

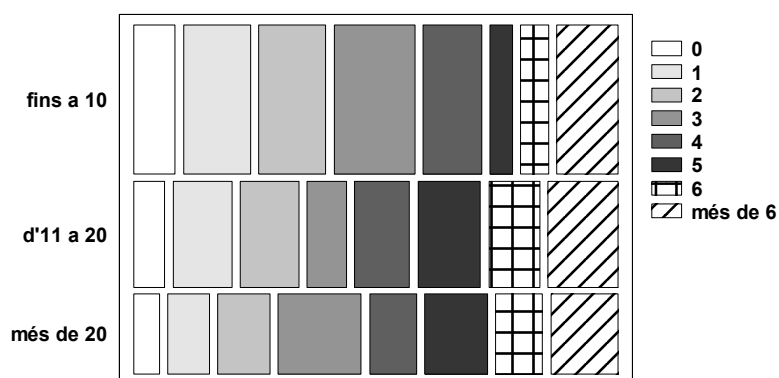
La taula mostra que un percentatge més alt d'alumnat susceptible de ser al·loglot pel lloc de naixement no es correspon amb una mitjana de visibilitat més gran. A l'IES Alexandre de Riquer, amb un 23% d'alumnat probablement al·loglot, el professorat esmenta de mitjana 4,26 llengües, mentre que a l'IES Guinovarda, amb un 11,17% d'alumnat probablement al·loglot, el professorat llista una mitjana de 5 llengües. Naturalment, és una dada orientativa, ja que una major proporció d'alumnat d'origens amb llengües diferents del castellà i el català no implica necessàriament una major diversitat lingüística a l'institut. En l'extrem, tots els alumnes d'aquest percentatge podrien ser, per exemple, russòfons i, per tant, representar un ventall de llengües mínim. Més endavant, en l'apartat dedicat a quines llengües esmenten els professors, veurem amb més detall aquesta qüestió. De moment, potser és interessant que, si més no en valors mitjans com la mediana, les diferències entre instituts són petites i, en canvi, els percentatges de població estrangera són molt més variables. D'altra banda, també és interessant constatar que allà on hi ha més població estrangera, el rang de nombre de llengües citades tendeix a ser més alt també, però això no fa que no hi hagi en aquests mateixos centres respostes molt pobres, igual que en centres més homogenis. És a dir, hi ha un sector del professorat força impermeable a l'entorn pel que fa a diversitat lingüística.

Pel que fa a altres variables que puguin tenir influència sobre el coneixement de la diversitat lingüística que envolta el professorat, l'edat s'ha revelat força irrellevant, com es pot veure en el gràfic següent:



Gràfic 3.3.: Nombre de llengües esmentat per grups d'edat entre el professorat.

Només es constata una diferència no significativa amb el grup d'edat més jove que tendeix a conèixer menys llengües de l'entorn. El mateix que passa amb la variable d'anys treballats a l'ensenyament:



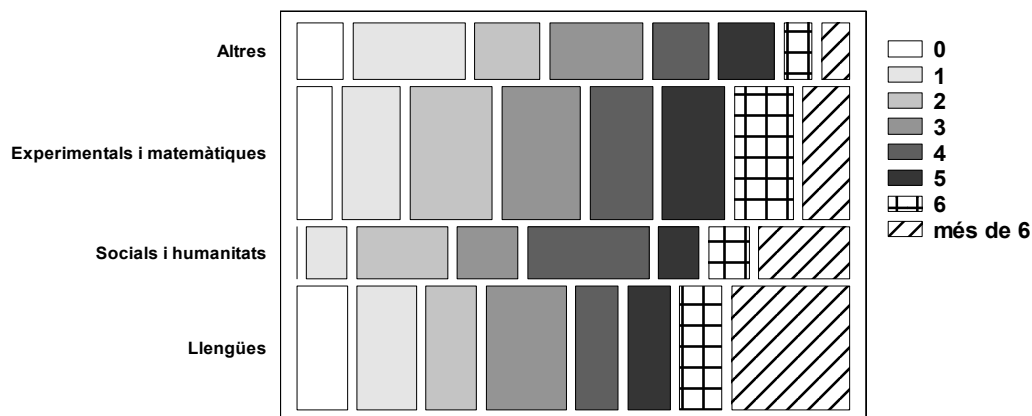
Gràfic 3.4. Nombre de llengües esmentades pel professorat per anys treballats a l'ensenyament.

Una variable que s'ha mostrat sovint important és l'àrea de coneixement del professorat. En aquest cas, també hi trobem algunes diferències més clares. El quadre següent reflecteix el nombre de llengües que esmenten els professors segons l'àrea a què pertanyen.

TAULA 3.5. NOMBRE DE LLENGÜES ESMENTADES PEL PROFESSORAT SEGONS ÀREA DE CONEIXEMENT.

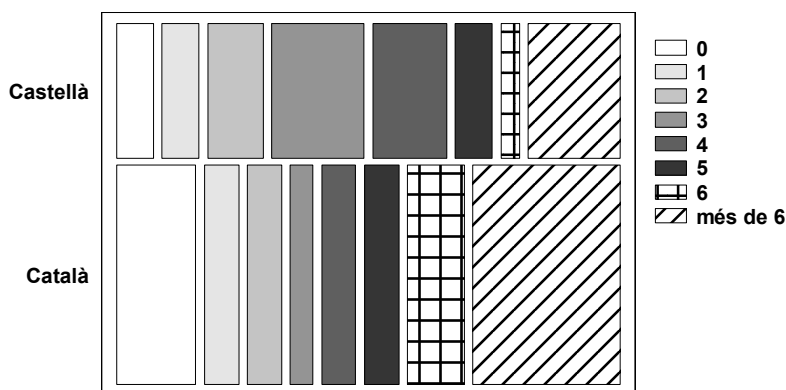
	0	1	2	3	4	5	6	+ de 6
Altres	5 9,62%	12 23,08%	7 13,46%	10 19,23%	6 11,54%	6 11,54%	3 5,77%	3 5,77%
Ciències experimentals i matemàtiques	9 7,26%	15 12,10%	21 16,94%	20 16,13%	16 12,90%	16 12,90%	15 12,10%	12 9,68%
Ciències socials i humanitats	0 0,00%	4 8,33%	9 18,75%	6 12,50%	12 25,00%	4 8,33%	4 8,33%	9 18,75%
Llengües	12 10,43%	14 12,17%	12 10,43%	19 16,52%	10 8,70%	10 8,70%	10 8,70%	28 24,35%

Com es pot veure, el grup en què més professors esmenten per sobre de sis llengües és el lingüístic: gairebé un de cada quatre professors. De l'àrea de ciències socials i humanitats més d'un 18% de professors també poden llistar més de sis llengües. Els percentatges són molt més petits a ciències experimentals i a la resta d'àrees. De fet, és un resultat previsible: suposadament els formats en branques lingüístiques han de tenir més coneixement i sensibilitat cap a les llengües, i els de dominis com la geografia i la història també són més pròxims per interessos professionals a la qüestió de què parla la gent. Tanmateix, és sorprenent que un de cada 10 professors de llengua no esmenti cap llengua que no sigui català o castellà, curiosament el percentatge més alt de tots els grups (cap professor de ciències socials deixa d'esmentar com a mínim una altra llengua). Podria ser que aquesta polarització es produís precisament pel fet de ser una qüestió sensible per als professors de llengua, amb la qual es poden sentir més directament implicats.



Gràfic 3.5.: Nombre de llengües esmentades pel professorat segons l'àrea de coneixement.

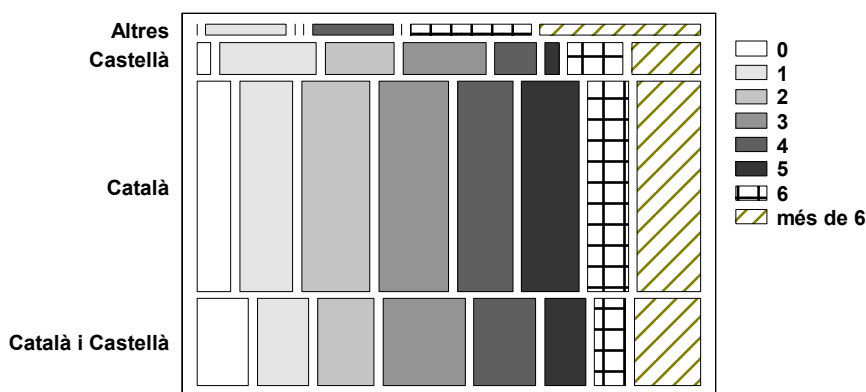
Si només tenim en compte el professorat de l'àrea de català i el de castellà, també hi trobem algunes diferències remarcables, com es pot veure en el gràfic següent:



Gràfic 3.6.: Nombre de llengües esmentades pel professorat de català i de castellà.

És curiós observar la polarització del professorat de català: un 18% no esmenta cap llengua tret del castellà o el català, però en l'altre extrem prop d'un terç esmenten més de sis llengües (només un de cada cinc ho fan entre el professorat de castellà). És possible que sigui justament el grup de català qui sent més pressió per encarar el fenomen de la diversitat lingüística, la qual cosa generaria reaccions d'ignorar-la o bé un interès més gran.

També es podria esperar més coneixement de la diversitat entre el professorat que té com a llengua inicial alguna llengua estrangera. Al capdavant, tot i que el perfil d'aquests professors és diferent del perfil dels estudiants al·loglots –entre el professorat les llengües estrangeres més comunes són les europees occidentals–, es podria suposar una major empatia. Sembla que és així, per bé que les reduïdes dimensions d'aquest grup desdibuixen la tendència. Ho podem veure en el gràfic següent:



Gràfic 3.7. Nombre de llengües esmentades pel professorat segons llengua inicial.

En efecte, la gran majoria de professorat al·loglot esmenta quatre llengües o més. Els altres tres grups presenten poques diferències, tot i que és destacable una major polarització entre el grup que declara com a llengües inicials el català i el castellà, amb més d'un 10% que no esmenta cap llengua tret de català o castellà, però amb valors prou alts també a les sis llengües i més.

3.3. Les llengües citades

Ens centrarem ara en les llengües que citen els professors enquestats quan se'ls demana quines llengües es parlen al seu centre (resposta lliure). Volem analitzar especialment dos aspectes. D'una banda, volem comprovar si hi ha correspondència entre les llengües citades i la presència real als centres educatius de l'Anoia, a partir de dades sobre nacionalitat. De l'altra, ens fixarem en els glotònims que s'empren, amb especial atenció als termes inconsistents, basats en idees esbiaixades o en prejudicis i, a l'altre extrem, en termes molt específics, alhora que poc coneguts, que revelen una aproximació rigorosa.

La taula de la pàgina següent reuneix totes les llengües citades amb el nombre d'aparicions a la base de dades, és a dir, el nombre de persones enquestades que la citen.

TAULA 3.6. LLENGÜES CITADES I NOMBRE D'INFORMANTS QUE LES CITEN.

<i>Llengua</i>	<i>Informants que l'esmenten</i>
Castellà	303
Català	295
Àrab	283
Romanès	142
Xinès	119
Anglès	89
Francès	87
Amazic / berber	80
Portuguès	74
Ucraïnès	64
Rus	63
Holandès	38
Armeni	29
Polonès	23
Alemanys	22
Bielorús	18
Urdú	12
Marroquí	11
Magribí	10
Brasiler	9
Búlgar	9
Hongarès	9
Pakistanès	9
Lituà	6
Panjabi	6
Castellà de sud-Amèrica	5
Guaraní	5
Hindi	5
Italià	5
Moldau	5
Letó	4

<i>Llengua</i>	<i>Informants que l'esmenten</i>
Llengües de l'Europa de l'Est	4
Portuguès brasiler	4
Rus / Armeni	4
Àrab (dialecte)	4
Grec	3
Mandari	3
Senegalès	3
Bubi	2
Indi	2
Africanes	1
Altres dialectes àrabs	1
Camerunès	1
Cantonès	1
Fula	1
Guinea	1
La 2a del Marroc	1
Llatí	1
Llengua eslava	1
Llengües Guinea	1
Llengües Senegal	1
Llengües africanes	1
Magrebí-àrab	1
Maja	1
Mindi	1
Modalitats americanes	1
Nigèria	1
Quítxua	1
Txec	1
Àrab (o berber)	1
Ètnies subsaharianes	1

A partir de les respostes dels 344 individus, obtenim 61 noms de llengües, dels quals 21 s'esmenten una sola vegada. Cal dir que 61 respostes no equivalen a 61 llengües, ja que hi ha força referències genèriques o inconsistents. D'entrada destaca la distància entre les llengües més citades, castellà (303) i català (295), amb el nombre total d'individus enquestats. Hi ha 20 persones que no fan constar cap llengua en la seva enquesta. Això ens deixa en 324 individus. D'aquests, doncs, n'hi ha 21 que no han esmentat el castellà, però sí altres llengües, i 29 que no han esmentat el català, però sí altres llengües. Probablement algunes persones han optat per no fer-hi constar la llengua o llengües considerades autòctones o bé la vehicular a l'escola, i fer referència únicament a llengües d'origen estranger. La major part, en canvi, han inclòs aquestes dues llengües en la seva resposta.

Pel que fa a les llengües d'origen estranger, compararem tot seguit la nostra llista amb les dades de matriculació estrangera als centres de l'Anoia (curs 2010-2011). Cal tenir present, però, que hi pot haver alumnes al·loctòns de nacionalitat espanyola i nascuts a Espanya que no figuren per tant en aquestes dades, però que poden tenir igualment una llengua familiar d'origen estranger. D'altra banda, ens basem en dades sobre nacionalitat i no pas sobre llengua; així doncs, es tracta d'una comparació només aproximada: el criteri de nacionalitat pot ser més o menys útil, però no és gens ni mica precís.

La llengua més citada i amb molta diferència és l'àrab (283). Els alumnes de nacionalitat marroquina representen efectivament el col·lectiu més nombrós als centres de l'Anoia: 147 alumnes (29,05% del total

d'alumnes immigrants) repartits en tots els centres enquestats. Al Marroc es parla també amazic / berber (80). D'altra banda, uns pocs professors utilitzen denominacions que poden fer referència també a les llengües d'aquest estat: marroquí (11), magribí (10), àrab (dialecte) (4), magrebi-àrab (1), àrab (o berber) (1).

Tot seguit trobem el romanès (142). També hi ha coincidència en aquest cas, ja que hi ha 50 alumnes romanesos (9,88 % total immigrants) que representen el segon col·lectiu més nombrós. No n'hi ha cap a tres instituts (Molí de la Vila: el citen 6 professors; Montbui: el citen 8; Masquefa: el citen 13). En canvi, no hi ha cap professor que esmenti el rom, la llengua que generalment parlen els gitanos romanesos. És possible que no hi hagi cap membre d'aquest col·lectiu als instituts de l'Anoia.

En tercer lloc hi ha el xinès (119), més mandarí (3) i cantonès (1). El col·lectiu xinès als centres de l'Anoia és de 13 alumnes (2,56 % total immigrants). A dos instituts no n'hi ha cap (Alexandre de Riquer: no el citen; Guinovarda: no el citen). Hi ha altres col·lectius sensiblement més nombrosos que el xinès.

A continuació trobem l'anglès i el francès. La presència de persones procedents de països anglòfons o francòfons és extremadament reduïda per tenir una freqüència tan elevada. La presència del francès es pot relacionar amb alumnes marroquins o d'altres països africans, on és llengua oficial. També l'anglès és citat de vegades al costat d'una altra llengua, com ara el panjabi. Així doncs, sembla que algunes aparicions d'aquestes dues llengües responen a la llengua oficial del país d'origen dels alumnes. D'altres es poden explicar en canvi com a segones llengües o llengües acadèmiques. La presència de l'alemany (22) podria respondre a la mateixa lògica, tot i que no és tan evident. Tampoc no es pot descartar el coneixement de segones llengües per part dels alumnes corresponents als seus itineraris migratoris.

El portuguès és citat 74 vegades, el brasiler 9 i el portuguès brasiler 4. Als centres de l'Anoia, hi ha 8 alumnes portuguesos i 13 de brasilers. Per tant, 21 alumnes lusòfons (4,15 % del total d'immigració).

L'ucraïnès té 64 aparicions i hi ha 14 alumnes d'origen ucraïnès. Tot seguit ve el rus (63). Tot i que només hi ha un alumne rus (IES Guinovarda), deuen parlar rus bona part dels ucraïnesos (com a primera o segona llengua) i probablement alumnes d'altres països eslaus. De tota manera sobta una presència tan elevada del rus; també de l'ucraïnès (lògica estatal, encara que no sigui tan evident com en el cas del pakistanès).

A partir d'aquí els col·lectius d'alumnes per països són molt més reduïts, tot i que encara hi ha llengües amb una freqüència elevada d'aparició. Continuem amb l'holandès (38) [neerlandès], amb 3 alumnes matriculats procedents dels Països Baixos. L'armeni (29) i rus / armeni (4), amb 3 alumnes procedents d'Armènia. El polonès (23), amb 4 alumnes procedents de Polònia. El bielorrús (18), amb 3 alumnes procedents de Bielorrússia. L'urdú (12), el pakistanès (9) i el panjabi (6), amb dos alumnes del Pakistan. Les dades restants les presentem de forma sintètica:

TAULA 3.7. LES LLENGÜES MENYS CITADES I ESTIMACIÓ DE LA PRESENCIA D'ALUMNES QUE PODRIEN PARLAR-LES.

	<i>Citacions</i>	<i>Alumnes</i>
Búlgar	9	1 (Bulgària)
Hongarès	9	1 (Hongria) ¹
Lituà	6	1 (Lituània)
Guaraní	5	5 (Paraguai)
Hindi	5	1 (Índia)
Italià	5	7 (Itàlia)
Moldau	5	2 (Moldàvia)
Letó	4	1 (Letònia)
Grec	3	0 (llengua acadèmica)
Indi ²	2	
Llatí	1	0 (llengua acadèmica)
Maja	1	
Mindi ³	1	
Txec	1	1 (República Txeca)

¹ La presència d'hongarès pot provenir d'alumnat de nacionalitat romanesa.

² Podria tractar-se d'una versió mal escrita d'*hindi*.

³ També podria tractar-se d'*hindi*.

D'altra banda, hi ha dos països que podrien aportar llengües que aparentment no esmenta ningú: a l'IES Pere Vives Vich hi ha una alumne procedent de Bòsnia i Hercegovina i un altre alumne procedent de Ghana. Les llengües citades pel conjunt de professors d'aquest institut són les següents: àrab, romanès, xinès, ucraïnès, rus, alemany, anglès, francès, llatí, grec, lituà, holandès, amazic.

3.3.1. Aula d'acollida

Un grup molt petit però de gran interès en aquesta qüestió és evidentment el professorat que treballa a les aules d'acollida. Es tracta dels professionals amb un contacte més intensiu amb al·loglots, i amb una necessitat més gran d'establir estratègies d'aproximació i de conèixer les característiques culturals i per tant també lingüístiques dels estudiants al·loglots.

Entre els informants, tenim 13 professors d'aula d'acollida. La mitjana de llengües esmentades per aquest grup és de prop de set, sensiblement més alta que la mitjana general. L'única llengua que esmenta tot el col·lectiu sense excepció és l'àrab, i en segon lloc l'amazic (sota la denominació de berber en alguns casos, i fins i tot esmentant els dos glotònims en un dels informants). A continuació reproduïm les llengües esmentades pel professorat d'aula d'acollida i el nombre de professors que les citen.

TAULA 3.8. LENGÜES ESMENTADES PELS PROFESSORS D'AULA D'ACOLLIDA.

<i>Llengua</i>	<i>Professors d'acollida que l'esmenten</i>
Àrab	13
Amazic / berber	9
Romanès	8
Portuguès / brasiler	6
Ucraïnès	6
Anglès	5
Rus	5
Xinès	4
Alemany	3
Armeni	3
Bielorús	3
Francès	3

<i>Llengua</i>	<i>Professors d'acollida que l'esmenten</i>
Hongarès	3
Panjabi	3
Italià	2
Lituà	2
Urdú	2
Holandès	1
Bubi	1
Fula	1
Maja	1
Polonès	1
Quítxua	1

Cal dir que un dels informants esmenta l'àrab i també “dialectes àrabs”, denominació ambigua que suposem que es refereix al darija o àrab marroquí. També hi ha un professor d'aula d'acollida que esmenta el pakistanès, que no l'hem inclòs a la llista però que s'afegiria al panjabi o l'urdú gairebé amb tota seguretat. Igualment, hi ha un esment a una “llengua eslava” sense especificar, que tampoc no hem inclòs en el quadre. Les llengües més visibles són, sens dubte, les més freqüents als instituts de l'Anoia i coincideixen, com veurem, amb les més esmentades pel professorat en general. El més interessant, però, és que el professorat d'aula d'acollida esmenta en alguns casos llengües que cap altre professor coneix, com el fula, fruit sens dubte de l'experiència de contacte directe i intens amb l'alumnat al·loglot, però també de l'interès personal per precisar en una qüestió en què sovint els catalanoparlants són víctimes de la imprecisió.

3.3.2. Glotònims i representacions lingüístiques

3.3.2.1. L'àrab i el berber

L'àrab (283) és la primera llengua més citada després de castellà (303) i català (295), a força distància de les llengües següents [romanès (142)]. L'amazic o berber, en canvi, és citat per 80 individus. Hi ha diversos aspectes destacables d'aquestes dades.

Trobem també tot un seguit de glotònims força més inexactes. Un d'estatal (marroquí) i un de geogràfic (magribí); dos que fan referència a dialectes àrabs; un que mostra dubte (àrab o berber); un que mostra oblit (la 2^a del Marroc)...

TAULA 3.9. GLOTÒNIMS ESMENTATS A LES ENQUESTES REFERENTS A LES LLENGÜES DEL MAGREB.

Llengua	Informants que l'esmenten
Àrab	283
Amazic / berber	80
Marroquí	11
Magribí	10
Àrab (dialecte)	4

Llengua	Informants que l'esmenten
Altres dialectes àrabs	1
La 2 ^a del Marroc	1
Magrebí-àrab	1
Àrab (o berber)	1

3.3.2.2. La lògica estatal

Hi ha uns quants glotònims derivats de manera directa de noms d'estats: "senegalès" (3), "nigèria" (1), "camerunès" (1), "pakistanès" (9). No hi ha, en realitat, cap llengua que respongui a algun d'aquests noms i tampoc no es parla una sola llengua en cap d'aquests estats.⁴ Així, doncs, no poden remetre a cap llengua, sinó que es basen probablement en el coneixement de la nacionalitat de la persona i en la ficció, no per això poc estesa, que aparella cada estat amb una llengua.

Pel que fa a les llengües africanes, tan sols trobem dos glotònims consistents: "bubi" (2) (parlat a Guinea Equatorial) i "fula" (1) (o ful, fulfulde, pulaar; parlat al Camerun, Nigèria, Senegal, Sudan, Txad, etc.). N'hi ha un altre: maja, que no identifiquem exactament; podria ser mandjak, una llengua parlada a Guinea Bissau i al sud del Senegal. A part d'això, trobem "africanes" (1), "llengües Guinea" (1), "llengües Senegal" (1), "ètnies subsaharianes" (1) i "guinea" (1). Per tant, dues persones fan referència a llengües, en plural, d'un país (Guinea i Senegal); dues més donen referències encara més generals, i es queden en el continent ("africanes") o en una àmplia regió del continent ("ètnies subsaharianes"). Finalment tenim un glotònim "guinea": no hi ha cap llengua que es digui així, probablement fa referència a la nacionalitat. Si bé la població africana no és gaire nombrosa als municipis on es troben els instituts enquestats, en relació amb altres comunitats, el coneixement sobre les llengües que parla aquesta població és molt reduït. Més enllà, les llengües africanes reben un tractament excepcional que posa de manifest unes representacions i uns prejudicis particulars.

Hi ha igualment dues referències força genèriques a les "llengües de l'Europa de l'Est" (4) i a una "llengua eslava" (1). En aquest cas, en canvi, hi ha molts altres glotònims consistents: ucraïnès (64), "rus" (63), "polonès" (23), "bielorús" (18), "búlgar" (9), "hongarès" (9), "txec" (1). Menció especial mereix el "moldau" (5), ja que en general es considera una variant del "romanès" (142), tot i que a Moldàvia s'usa aquest glotònim, que és l'oficial.

També trobem 9 referències al "brasiler", al costat de 4 mencions al "portuguès del Brasil"; tots dos distingits del "portuguès" (74). En aquesta mateixa línia trobem el "castellà de sud-Amèrica" (5) i les "modalitats americanes" (1), al costat del "castellà" (303). En alguns casos, una mateixa llengua, considerada així de manera general, reclama tanmateix una referència estatal o geogràfica quan es parla en diversos estats. I no hi ha gaires dubtes sobre quines varietats reclamen especificació i quines no. Són molt pocs, però, els individus que han distingit el castellà de sud-Amèrica de l'europeu. No deixarem Amèrica sense esmentar les úniques dues llengües ameríndies representades: el "guaraní" (5) i el "quítxua" (1).

3.3.2.3. La síndrome de l'oficialitat

Si bé 9 persones esmenten el "pakistanès", n'hi ha 12 que fan referència a l'"urdú" i 6 que fan referència al "panjabi". En aquest cas, destaca el predomini de l'urdú, llengua oficial del Pakistan però parlada tan sols per aproximadament un 7% de la població. La major part de la població pakistanesa a Catalunya parla panjabi

⁴ Al Senegal, s'hi parlen unes 38 llengües; a Nigèria, més de 500; al Camerun, unes 290, i al Pakistan, unes 70.

com a primera llengua, tot i que hi ha parlants d'unes quantes llengües més. Les llengües oficials amaguen sovint la diversitat lingüística dels estats, ja que concorden amb la idea ja esmentada que a cada estat es parla tan sols una llengua. L'amaga i sovint també l'amenaça, de manera que les no oficials són moltes vegades llengües subordinades, com el panjabi al Pakistan. Així, al nostre desconeixement i als nostres prejudicis, s'hi sumen els prejudicis dels propis parlants, i tot plegat serveix per ocultar aquestes llengües. El panjabi es parla també a l'Índia, on gaudeix d'un major prestigi social, així que les referències a aquesta llengua podrien estar lligades a persones d'aquesta nacionalitat, però la presència a l'Anoia de població originària d'aquest estat és mínima –malgrat tot tenim 5 mencions del “hindi”, llengua oficial de l'Índia al costat de l'anglès–.

El cas del xinès és, en aquest sentit, radical. Hi conflueixen la tendència a identificar estat i llengua –i més encara quan realment sabem que hi ha una llengua que coincideix amb el gentilici, com és aquest cas– i les representacions lingüístiques de la gran majoria dels parlants d'una varietat han, que coincideixen amb la versió oficial: a la Xina només hi ha una llengua han, el tradicionalment anomenat mandarí i actualment sobretot pütōnghuà (llengua comuna), mentre que la resta de varietats es consideren “dialectes” (en el sentit subordinat) i no adequats per a determinats usos, de manera que un parlant de wu, per exemple (la majoria dels xinesos establerts a Catalunya parlen aquesta varietat) rarament manifestarà que parla aquesta llengua, i en canvi respondrà que parla xinès. No és, doncs, estrany que 119 dels 123 professors que esmenten el xinès ho facin amb aquesta denominació, la tradicional entre nosaltres, i 3 ho facin amb el glotònim “mandarí”. Únicament un professor mostra un coneixement més profund i cita el cantonès. Però el cantonès és sens dubte una de les varietats *han* que té més prestigi entre els seus parlants, i que a més ha comptat amb un cert suport polític (a Hong Kong i a Macau és la llengua d'ús més corrent en tots els nivells, també administratius) i una vitalitat a la diàspora xinesa força excepcional.

3.3.3. *Les llengües parlades a l'institut: què diuen els professors i què podem suposar per les dades de matrícula*

A priori sembla que la percepció global del col·lectiu se situa per sota de la diversitat lingüística real. Per ponderar les llengües que esmenten els professors, compararem les dades dels qüestionaris amb les dades de matrícula estrangera en cadascun d'aquests centres i també les dades sobre llengües dels alumnes d'aula d'acollida del curs 2010-2011 (en els instituts on n'hi ha).

3.3.2.1. *IES Alexandre de Riquer*

Les dades de matriculació del curs 2010-2011 d'aquest institut, facilitades pel Departament d'Ensenyament, són les del quadre següent:

TAULA 3.10. DADES DE MATRICULACIÓ DEL CURS 2010-2011 SEGONS EL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT.

<i>Grup país naixement</i>	<i>Nacionalitat</i>	<i>Matrícules</i>	<i>% alumnes matriculats</i>
Espanya	Espanya	192	75,29%
Rest a Unió Europea	Espanya	3	1,18%
Magreb	Espanya	2	0,78%
Rest a d'Àfrica	Espanya	1	0,39%
	Bolívia	2	0,78%
	Brasil	4	1,57%
	Bulgària	1	0,39%
	Equador	1	0,39%
	Marroc	27	10,59%
	Polònia	2	0,78%
	Romania	17	6,67%
	Senegal	1	0,39%
	Ucraïna	2	0,78%
		255	100,00%

A continuació, comparem les llengües que poden deduir-se dels orígens de l'alumnat amb les llengües esmentades com a mínim per un professor de l'institut:

TAULA 3.11. LLENGÜES DEDUÏDES PER L'ORIGEN DE L'ALUMNAT I LLENGÜES ESMENTADES PEL PROFESSORAT.

<i>Llengües probables</i>	<i>Llengües esmentades</i>
Portuguès	Brasiler (4) / portuguès (7) / portuguès brasiler (1)
Búlgar	Búlgar (7)
Àrab	Àrab (22) / magribí (1) / marroquí (2)
Amazic	Amazic (10) / berber (4) / marroquí (2)
Polonès	Polonès (14) / llengües de l'Europa de l'Est (2)
Romanès	Romanès (23)
Una llengua del Senegal	Senegalès (2)
Ucraïnès	Ucraïnès (4)
Una altra llengua africana	Guinea (1)
	Francès (9)
	Itàlia (2)

Altres llengües com el rom o l'hongarès, o llengües ameríndies com el quítxua o l'aimara podrien ser-hi presents, però no en tenim cap confirmació (i el mateix passarà amb bona part dels instituts, ja que la majoria o tots tenen població originària de Romania i Sud-Amèrica). El conjunt del professorat, doncs, s'acosta considerablement al perfil lingüístic de l'institut segons les poques dades que en tenim. Tanmateix, un únic professor enquestat llista vuit llengües (polonès, romanès, àrab, francès, búlgar, amazic, portuguès i italià), i hi ha algunes denominacions molt imprecises com llengües de l'Europa de l'Est o magribí, o clarament incorrectes com senegalès o guinea. És interessant també observar les grans diferències en el nombre de professors que esmenten una llengua o una altra. L'àrab sempre gaudeix d'una gran visibilitat, mentre que les llengües africanes o són del tot invisibles o s'anomenen amb denominacions molt imprecises. Com veurem això serà constant en tots els instituts.

3.3.2.2. IES Guinovarda

Les dades de matriculació del curs 2010-2011 d'aquest institut, facilitades pel Departament d'Ensenyament, són les del quadre següent:

TAULA 3.12. DADES DE MATRICULACIÓ DEL CURS 2010-2011 SEGONS EL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT.

<i>Grup país naixement</i>	<i>Nacionalitat</i>	<i>Matricules</i>	<i>% alumnes matriculats</i>
Espanya	Espanya	458	83,88%
Rest a Unió Europea	Espanya	1	0,18%
Rest a d'Europa	Espanya	1	0,18%
Magreb	Espanya	3	0,55%
Centre i Sudamèrica	Espanya	13	2,38%
Àsia i Oceania	Espanya	2	0,37%
	Bielorússia	2	0,37%
	Bolívia	1	0,18%
	Brasil	6	1,10%
	Colòmbia	1	0,18%
	Equador	7	1,28%
	Itàlia	2	0,37%



<i>Grup país naixement</i>	<i>Nacionalitat</i>	<i>Matricules</i>	<i>% alumnes matriculats</i>
	Lituània	1	0,18%
	Marroc	34	6,23%
	Pakistan	1	0,18%
	Perú	1	0,18%
	República Dominicana	1	0,18%
	Romania	5	0,92%
	Rússia	1	0,18%
	Salvador, El	1	0,18%
	Suïssa	1	0,18%
	Ucraïna	1	0,18%
	Uruguai	1	0,18%
	Veneçuela	1	0,18%
			100,00%

A continuació, comparem les llengües que poden deduir-se dels orígens de l'alumnat amb les llengües esmentades com a mínim per un professor de l'institut. Aquest institut compta amb aula d'acollida, de manera que també hi afegim les llengües que es van recollir en una enquesta únicament de l'aula d'acollida duta a terme pel Departament d'Ensenyament que ens ha facilitat les dades.

TAULA 3.13. LLENGÜES DEDUÏDES PER L'ORIGEN DE L'ALUMNAT, LLENGÜES DECLARADES PELS ALUMNES DE L'AULA D'ACOLLIDA I LLENGÜES ESMENTADES PEL PROFESSORAT.

<i>Llengües probables</i>	<i>Llengües aula d'acollida</i>	<i>Llengües esmentades</i>
Bielorús		Bielorrús (16)
Portuguès	Portuguès	Brasiler (1) / portuguès (17) / portuguès brasiler (3)
Italià		
Lituà		Lituà (5)
Àrab	Àrab, darija	Àrab (41) / àrab (dialecte) (2) / dialectes àrabs (1) / marroquí (1)
Amazic	Amazic, rifeny	Amazic: (7) / berber (12)
Panjabi o urdú	Panjabi	Panjabi (4) / pakistanès (7) / urdú (7):
Romanès		Romanès (16)
Rus	Rus	Rus (21)
Francès o alemany		Alemany (3), francès (14)
Ucraïnès	Ucraïnès	Ucraïnès (9)
Llengua de la Unió Europea	Anglès	Txec (1), hongarès (8), anglès (11)
Llengua europea (fora de la UE)		
Llengua asiàtica indeterminada		Hindi (3), armeni (10)
Alguna llengua ameríndia		Bubi (2)

A banda de les qüestions ja comentades en l'institut anterior, moltes de les quals són comunes a tots, destaca aquí l'esment del bubi. És clar que la nacionalitat i el lloc de naixement són elements molt i molt deficients per determinar les llengües que es parlen, i aquí n'hi ha un cas ben clar. És de suposar que hi ha algun parlant de bubi probablement amb nacionalitat espanyola i nascut a Espanya, de manera que la llengua quedaria invisible en una projecció feta a partir de les dades civils. No tenim cap dubte que això no és una excepció, sinó gairebé la regla.

3.3.2.3. IES Joan Mercader

Les dades de matriculació del curs 2010-2011 d'aquest institut, facilitades pel Departament d'Ensenyament, són les del quadre següent:

TAULA 3.14. DADES DE MATRICULACIÓ DEL CURS 2010-2011 SEGONS EL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT.

<i>Grup país naixement</i>	<i>Nacionalitat</i>	<i>Matricules</i>	<i>% Alumnes matriculats</i>
Espanya	Espanya	501	80,29%
Resta Unió Europea	Espanya	4	0,64%
Resta d'Europa	Espanya	4	0,64%
Magreb	Espanya	3	0,48%
Resta d'Àfrica	Espanya	1	0,16%
Centre i Sudamèrica	Espanya	19	3,04%
Àsia i Oceania	Espanya	3	0,48%
	Algèria	1	0,16%
	Colòmbia	7	1,12%
	Cuba	1	0,16%
	Equador	10	1,60%
	Estats Units d'Amèrica	1	0,16%
	Marroc	29	4,65%
	Moldàvia	1	0,16%
	Nigèria	3	0,48%
	Paraguai	1	0,16%
	Perú	4	0,64%
	República Dominicana	3	0,48%
	Romania	14	2,24%
	Ucraïna	5	0,80%
	Uruguai	6	0,96%
	Xina	3	0,48%
			100,00%

A continuació, comparem les llengües que poden deduir-se dels orígens de l'alumnat amb les llengües esmentades com a mínim per un professor de l'institut.

TAULA 3.15. LENGÜES DEDUÏDES PER L'ORIGEN DE L'ALUMNAT I LENGÜES ESMENTADES PEL PROFESSORAT.

<i>Llengües probables</i>	<i>Llengües esmentades</i>
Romanès	Romanès (32) / moldau (1)
Xinès	Cantonès (1), mandarí (1) /xinès (28)
Ucraïnès	Ucraïnès (21)
Rus	Rus (9)
Àrab	Àrab (50) / marroquí (1)
Amazic	Amazic (8) / berber (8)
Llengües indeterminades de la Unió Europea	Portuguès (3), anglès (17), francès (13), italià (1), alemany (8), holandès (6), hongarès (1)
Llengües europees (fora de la UE) indeterminades	Búlgar (1) / llengües de l'Europa de l'Est (2)
Llengües africanes indeterminades	Africanes (1) / llengües africanes (1)
Guaraní	
Llengües ameríndies indeterminades	
	Mindi (1)
	Brasilera (1)

Podem insistir, en aquest cas, en la imprecisió de les denominacions de llengües d'Àfrica, i fins i tot de llengües europees. Apareix un glotònim mindi que no hem pogut identificar.

3.3.2.4. IES Moli de la Vila

Les dades de matriculació del curs 2010-2011 d'aquest institut, facilitades pel Departament d'Ensenyament, són les del quadre següent:

TAULA 3.16. DADES DE MATRICULACIÓ DEL CURS 2010-2011 SEGONS EL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT.

<i>Grup país naixement</i>	<i>Nacionalitat</i>	<i>Matricules</i>	<i>% Alumnes matriculats</i>
Espanya	Espanya	384	89,10%
Resta d'Europa	Espanya	2	0,46%
Centre i Sudamèrica	Espanya	11	2,55%
	Argentina	3	0,70%
	Armènia	1	0,23%
	Bolívia	2	0,46%
	Colòmbia	3	0,70%
	Equador	8	1,86%
	Hondures	2	0,46%
	Itàlia	1	0,23%
	Marroc	5	1,16%
	Països Baixos	2	0,46%
	Paraguai	1	0,23%
	Perú	2	0,46%
	República Dominicana	1	0,23%
	Ucraïna	1	0,23%
	Uruguai	1	0,23%
	Xina	1	0,23%
			431

A continuació, comparem les llengües que poden deduir-se dels orígens de l'alumnat amb les llengües esmentades com a mínim per un professor de l'institut.

TAULA 3.17. LLENGÜES DEDUÏDES PER L'ORIGEN DE L'ALUMNAT I LLENGÜES ESMENTADES PEL PROFESSORAT.

<i>Llengües probables</i>	<i>Llengües esmentades</i>
Llengües europees (fora de la UE) indeterminades	
Llengües ameríndies	
Armeni	Armeni (3)
Italià	
Àrab	Àrab (25), marroquí (4)
Amazic	
Neerlandès	Holandès (16)
Guaraní	
Ucraïnès	Ucraïnès (8)
Rus	Rus (1)
Xinès	Xinès (25) / mandarí (1)
	Anglès (23)
	Francès (19), alemany (2)
	Romanès (6)

3.3.2.5. IES Montbui

Les dades de matriculació del curs 2010-2011 d'aquest institut, facilitades pel Departament d'Ensenyament, són les del quadre següent:

TAULA 3.18. DADES DE MATRICULACIÓ DEL CURS 2010-2011 SEGONS EL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT.

<i>Grup país naixement</i>	<i>Nacionalitat</i>	<i>Matricules</i>	<i>% Alumnes matriculats</i>	
Espanya	Espanya	282	78,99%	
Magreb	Espanya	9	2,52%	
Centre i Sudamèrica	Espanya	3	0,84%	
	Argentina	1	0,28%	
	Armènia	1	0,28%	
	Colòmbia	2	0,56%	
	Equador	2	0,56%	
	Guinea Equatorial	1	0,28%	
	Índia	1	0,28%	
Centre i Sudamèrica	Itàlia	1	0,28%	
	Marroc	40	11,20%	
	Perú	2	0,56%	
	Portugal	1	0,28%	
	República Dominicana	5	1,40%	
	República Txeca	1	0,28%	
	Senegal	1	0,28%	
	Ucraïna	2	0,56%	
	Veneçuela	1	0,28%	
	Xina	1	0,28%	
			357	100,00%

A continuació, comparem les llengües que poden deduir-se dels orígens de l'alumnat amb les llengües esmentades com a mínim per un professor de l'institut.

TAULA 3.19. LLENGÜES DEDUÏDES PER L'ORIGEN DE L'ALUMNAT, LLENGÜES DECLARADES PELS ALUMNES D'AULA D'ACOLLIDA I LLENGÜES ESMENTADES PEL PROFESSORAT.

<i>Llengües probables</i>	<i>Llengües aula d'acollida</i>	<i>Llengües esmentades</i>
Àrab	Àrab, hazania	Àrab (28), dialecte de l'àrab (1), magribí (2)
Amazic	Chelha	Amazic (5), la 2a del Marroc (1), magribí (2)
Armeni		Armeni (6)
Llengua de Guinea Equatorial		Ètnies subsaharianes (1)
Llengua de l'Índia		Hindi (2), indi (2)
Portuguès		Portuguès (1)
Txec		Llengua eslava (1)
Llengua del Senegal	Maja	Maja (1), ètnies subsaharianes (1)
Ucraïnès		Ucraïnès (2)
Rus		Rus (6)
Xinès	Putonghuà	Xinès (3)
	Francès	Francès (13)
Llengües ameríndies		Quítxua (1), modalitats americanes (1)
		Italià (1)
		Bielorús (2)
		Romanès (8)
		Polonès (1)
		Panjabi (2), pakistanès (1)
	Fula (1)	

En aquest institut trobem una de les poques denominacions precises d'una llengua africana, el fula, i potser una altra, el maja, que conviuen amb denominacions com la de "ètnies subsaharianes". També hi ha un esment d'una llengua ameríndia, el quítxua.

3.3.2.6. IES Pere Vives Vich

Les dades de matriculació del curs 2010-2011 d'aquest institut, facilitades pel Departament d'Ensenyament, són les del quadre següent:

TAULA 3.20. DADES DE MATRICULACIÓ DEL CURS 2010-2011 SEGONS EL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT.

<i>Grup país naixement</i>	<i>Nacionalitat</i>	<i>Matricules</i>	<i>% Alumnes matriculats</i>
Espanya	Espanya	691	90,56%
Centre i Sudamèrica	Espanya	13	1,70%
	Argentina	1	0,13%
	Bolívia	1	0,13%
	Bòsnia i Hercegovina	1	0,13%
	Brasil	1	0,13%
	Camerun	1	0,13%
	Colòmbia	4	0,52%
	Estats Units d'Amèrica	1	0,13%
	Ghana	1	0,13%
	Hondures	1	0,13%
Centre i Sudamèrica	Itàlia	2	0,26%
	Marroc	16	2,10%
	Moldàvia	1	0,13%
	Perú	2	0,26%
	Romania	9	1,18%
	Ucraïna	5	0,66%
	Uruguai	2	0,26%
	Veneçuela	2	0,26%
	Xile	4	0,52%
	Xina	4	0,52%
		763	100,00%

A continuació, comparem les llengües que poden deduir-se dels orígens de l'alumnat amb les llengües esmentades com a mínim per un professor de l'institut.

TAULA 3.21. LENGÜES DEDUÏDES PER L'ORIGEN DE L'ALUMNAT I LENGÜES ESMENTADES PEL PROFESSORAT.

<i>Llengües probables</i>	<i>Llengües esmentades</i>
Llengües ameríndies	
Serbocroat	
Portuguès	
Llengües del Camerun	Camerunès (1)
Anglès	Anglès (8)
Llengües de Ghana	
Àrab	Àrab (25) / àrab (o berber) (1) / marroquí (2), magrebí (àrab) (1) / magribí (4) / altres dialectes àrabs (1)
Amazic	Amazic (2), àrab (o berber) (1) / marroquí (2), magribí (4)



<i>Llengües probables</i>	<i>Llengües esmentades</i>
Romanès	Romanès (22)
Ucraïnès	Ucraïnès (8)
Rus	Rus (5)
Xinès	Xinès (8)
	Alemanys (4), francès (10)
	Llatí (1), grec (1)
	Lituà (1)
	Holandès (1)
	Castellà de sud-Amèrica (1)

Tornem a trobar en aquest institut gentilicis estatals com a llengües (camerunès), i una menció especial al castellà d'Amèrica del Sud, que sortirà també en altres instituts i que sembla respondre a la voluntat d'alguns professors de subratllar l'existència d'aquesta varietat de manera diferenciada del castellà peninsular.

3.3.2.7. IES Pla de les Moreres

Les dades de matriculació del curs 2010-2011 d'aquest institut, facilitades pel Departament d'Ensenyament, són les del quadre següent:

TAULA 3.22. DADES DE MATRICULACIÓ DEL CURS 2010-2011 SEGONS EL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT.

<i>Grup país naixement</i>	<i>Nacionalitat alumne</i>	<i>Matricules (estadística)</i>	<i>% Alumnes matriculats (estadística)</i>
Espanya	Espanya	399	81,10%
Resta d'Europa	Espanya	1	0,20%
Magreb	Espanya	1	0,20%
Centre i Sudamèrica	Espanya	10	2,03%
	Algèria	2	0,41%
	Argentina	9	1,83%
	Bolívia	1	0,20%
	Cuba	1	0,20%
	Equador	7	1,42%
Centre i Sudamèrica	Itàlia	1	0,20%
	Letònia	1	0,20%
	Marroc	42	8,54%
	Polònia	2	0,41%
	Portugal	3	0,61%
	República Dominicana	4	0,81%
	Romania	3	0,61%
	Ucraïna	2	0,41%
	Xina	3	0,61%
			492

A continuació, comparem les llengües que poden deduir-se dels orígens de l'alumnat amb les llengües esmentades com a mínim per un professor de l'institut. Tenim també en aquest institut aula d'acollida, i les dades lingüístiques que hi corresponen són novament del Departament d'Ensenyament, fruit d'una enquesta fet pel professorat.

TAULA 3.23. LLENGÜES DEDUÏDES PER L'ORIGEN DE L'ALUMNAT, LLENGÜES DECLARADES PELS ALUMNES D'AULA D'ACOLLIDA I LLENGÜES ESMENTADES PEL PROFESSORAT.

<i>Llengües probables</i>	<i>Llengües aula d'acollida</i>	<i>Llengües esmentades</i>
Llengua europea indeterminada (fora de la UE)		Búlgar (1)
Àrab	Àrab	Àrab (33) / magribí (1) / marroquí (1)
Amazic	Berber	Amazic (4) / berber (3) / magribí (1)
Llengües ameríndies		
Letó		Letó (4)
Polonès		Polonès (8)
Portuguès		Portuguès (8)
Romanès		Moldau (4) / romanès (13)
Ucrainès		Ucrainès (10)
Rus		Rus (15)
Xinès		Xinès (21) / mandarí (1)
	Crioll (Cap Verd)	
		Francès (2)
		Anglès (2)
		Castellà de Sud-amèrica (3)

3.3.2.8. SES Masquefa

Les dades de matriculació del curs 2010-2011 d'aquest institut, facilitades pel Departament d'Ensenyament, són les del quadre següent:

TAULA 3.24. DADES DE MATRICULACIÓ DEL CURS 2010-2011 SEGONS EL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT.

<i>Grup país naixement</i>	<i>Nacionalitat</i>	<i>Matricules</i>	<i>% Alumnes matriculats</i>	
Espanya	Espanya	313	92,33%	
Resta Unió Europea	Espanya	2	0,59%	
Magreb	Espanya	1	0,29%	
Centre i Sud-amèrica	Espanya	2	0,59%	
	Bielorússia	1	0,29%	
	Brasil	1	0,29%	
	Colòmbia	1	0,29%	
	Equador	4	1,18%	
	Marroc	6	1,77%	
	Pakistan	1	0,29%	
	Perú	1	0,29%	
	República Dominicana	3	0,88%	
	Xina	3	0,88%	
			339	100,00%

A continuació, comparem les llengües que poden deduir-se dels orígens de l'alumnat amb les llengües esmentades com a mínim per un professor de l'institut.

TAULA 3.25. LLENGÜES DEDUÏDES PER L'ORIGEN DE L'ALUMNAT I LLENGÜES ESMENTADES PEL PROFESSORAT.

<i>Llengües probables</i>	<i>Llengües esmentades</i>
Llengües europees (fora de la UE)	
Àrab	Àrab (31)
Amazic	Amazic (4) / berber (8)
Bielorús	
Portuguès	Portuguès (19) / brasiler (3)
Llengües ameríndies	
Panjabi, urdú	Urdú (2), pakistanès (1)
Xinès	Xinès (29)
Rus	Rus (7)
	Romanès (14)
	Anglès (9)
	Francès (2)
	Alemanys (4)
	Grec (2)

3.3.2.9. SES Vallbona

Les dades de matriculació del curs 2010-2011 d'aquest institut, facilitades pel Departament d'Ensenyament, són les del quadre següent:

TAULA 3.26. DADES DE MATRICULACIÓ DEL CURS 2010-2011 SEGONS EL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT.

<i>Grup país naixement</i>	<i>Nacionalitat alumne</i>	<i>Matricules (estadística)</i>	<i>% Alumnes matriculats (estadística)</i>
Espanya	Espanya	160	79,60%
Resta d'Europa	Espanya	1	0,50%
Resta d'Àfrica	Espanya	1	0,50%
Amèrica del Nord	Espanya	1	0,50%
Centre i Sud-amèrica	Espanya	4	1,99%
	Argentina	3	1,49%
	Armènia	1	0,50%
	Bolívia	3	1,49%
	Brasil	1	0,50%
	Colòmbia	3	1,49%
	Cuba	1	0,50%
	Estats Units d'Amèrica	1	0,50%
	Marroc	10	4,98%
	Països Baixos	1	0,50%
	Paraguai	3	1,49%
	Portugal	4	1,99%
	Romania	3	1,49%
			201

A continuació, comparem les llengües que poden deduir-se dels orígens de l'alumnat amb les llengües esmentades com a mínim per un professor de l'institut.

TAULA 3.27. LLENGÜES DEDUÏDES PER L'ORIGEN DE L'ALUMNAT I LLENGÜES ESMENTADES PEL PROFESSORAT.

<i>Llengües probables</i>	<i>Llengües esmentades</i>
Llengua europea (fora de la UE)	
Llengua africana	
Anglès	Anglès (8)
Llengües ameríndies	
Armeni	Armeni (14)
Portuguès	Portuguès (18)
Àrab	Àrab (22)
Amazic	Amazic (2) / berber (1)
Neerlandès	Holandès (13)
Guaraní	Guaraní (5)
Romanès	Romanès (4)
	Francès (5)
	Alemanys (1)

Una nova denominació de llengua ameríndia, el guaraní, apareix en aquest institut amb alumnat d'origen paraguaià. És interessant remarcar també la visibilitat de l'armeni, força alta en tots els casos en què hi ha alumnat amb aquest origen.

La mitjana de llengües esmentades pel professorat de l'Anoia en el nostre qüestionari és de 3,76, una mica per sobre de la mitjana global (que inclouria també els regidors, membres de l'AMPA i directors de primària enquestats) 3,49. Pel que fa als instituts, les mitjanes de llengües esmentades són les següents:

- Total alumnes: 4.008
- Total alumnes amb nacionalitat estrangera i/o nascuts a l'estranger: 628 (15,67% sobre el total)

Mitjana de nombre de llengües tots els informants de l'Anoia:

- IES Alexandre de Riquer: 4,26
- IES Guinovarda: 4,06
- IES Joan Mercader: 3,96
- IES Molí de la Vila: 3,69
- IES Montbui: 2,94
- IES Pere Vives Vich: 2,74
- IES Pla de les Moreres: 3,27
- SES Masquefa: 3,75
- SES Vallbona: 4,23

3.4. Conclusions

La visibilitat de les llengües, com la dels grups culturals, depèn certament de molts factors. Cal tenir en compte que si tots ho sabéssim tot de l'entorn lingüístic, una llengua d'un sol parlant obtindria la mateixa visibilitat que la més parlada. El factor quantitatiu pot ser, naturalment, important. De fet, la llengua més "vista" en l'àmbit estudiat és l'àrab, i segurament també és la més parlada després del català i el castellà als instituts i escoles de l'Anoia. Si més no, els marroquins són el grup més nombrós. I són també el grup immigrant més antic. Tanmateix, sovint s'ha fet notar que bona part dels residents marroquins de Catalunya provenen de zones amazigoparlants (el Rif, l'Atlas...), i per tant l'amazig no deu ser gaire lluny en parlants de l'àrab marroquí, o fins i tot en certes comunitats aquest quedaria per sota. Però la visibilitat de l'amazig, com hem vist, és molt inferior. Ja hem parlat de la lògica de l'oficialitat: l'amazic és una llengua perseguida, ocul-

tada, i l'àrab és una llengua oficial internacional. Tanmateix, parlem de l'àrab estàndard, que de fet és força allunyat de l'àrab marroquí o darija, amb tota probabilitat la llengua habitual dels arabòfons marroquins. Això vol dir que determinades imprecisions rarament es corregeixen amb la proximitat, no només perquè els autòctons no solen aprofundir en el coneixement de les altres cultures, sinó també perquè els al·lòctons sovint donen informacions molt imprecises.

Una de les raons d'aquesta imprecisió és la idea que els mateixos al·lòctons tenen sobre els coneixements dels autònoms respecte de les seves cultures. Com a exemple, una experiència nostra: preguntem a un ivorià quina llengua parla, i contesta francès. Cal l'aclariment que ens interessa saber la llengua que parla habitualment, no pas l'escolar, i aleshores sí que dona el glotònim africà, i aclareix que els dos companys que són amb ell parlen cadascun una llengua diferent de la seva. No és gens infreqüent aquesta reacció, en la qual a vegades es pot detectar també una certa inseguretad (per exemple, un informant de Sierra Leone que diu que parla temne, però també anglès i francès, d'una manera que fa pensar que vol deixar clar que coneix llengües europees), però també senzillament la convicció que si un autòcton li pregunta per la llengua no vol saber si és parlant de mende o de diola, sinó d'una llengua "internacional", probablement convençut que els autòctons no saben que a Àfrica es parlen altres llengües.

Ara bé, una altra raó d'aquesta imprecisió és també l'autoodi. Molt sovint, un autoodi induït per les representacions imposades a l'escola o als àmbits de prestigi dels seus llocs d'origen. Si un ha crescut convençut que el que parla és una versió corrupta de la llengua oficial del país, una llengua, a més, coneguda i reconeguda com l'àrab o el xinès, difícilment deixarà de presentar-se com a parlant d'aquestes llengües bones i importants, sigui quina sigui la seva competència real. Al capdavall, podem recordar l'obvietat que tota la nostra informació sobre les llengües del món, més enllà de tres o quatre amb les quals podem haver estat en contacte suficient, no té res a veure amb l'experiència directa, és a dir, no som capaços de distingir si algú parla àrab marroquí, àrab clàssic, amazic, turc o persa, per més que els lingüistes ens diguin que algunes d'aquestes llengües s'assemblen entre si i altres són molt remotes.

Totes aquests qüestions s'afegeixen a la molt precària formació en coneixements lingüístics que en general tenim. Naturalment, no ens referim al fet que no sapiguem ni un mot de la majoria de llengües del món (ni tan sols de les que en tenim un parlant de veí). Volem dir la pura formació geogràfica que ens habilita per saber que Bolívia és a l'Amèrica del Sud i Tailàndia a l'extrem orient, i que en aspectes lingüístics és gairebé inexistent. Europa és un continent pobre en llengües i amb uns estats molt consolidats que a vegades gairebé han aconseguit dur a terme el projecte monolingüista d'identificar-se amb una sola varietat que, a més, sovint té un glotònim que coincideix amb el gentilici. D'aquí que l'analogia funcioni sovint: els francesos parlen francès, per tant els pakistanesos pakistanès i els senegalesos senegalès. En aquest sentit és interessant constatar que també entre el professorat, és a dir, entre persones amb una alta formació, trobem aquesta tendència.

Tenint en compte aquest fet, és previsible que qui més pateixi d'aquest desconeixement siguin els territoris lingüístics menys moldejats per la lògica estatalista d'una banda i, de l'altra, els més castigats per les polítiques lingüicides. Àfrica i Amèrica en són dos exemples paradigmàtics. Tots sabem que la visibilitat dels africans en general, i molt especialment dels subsaharians, és molt alta pel fet de presentar unes característiques fenotípiques molt distingibles. El prototipus nord-africà és fàcilment distingit, i el subsaharià de pell negra encara més. Ara bé, en el primer cas tenim una resposta lingüística a punt, l'àrab, mentre que en el segon el nostre mapa lingüístic s'assembla a aquells mapes colonials amb grans espais en blanc de terra incògnita. I en tenim alguna consciència. Això explica que pràcticament tots els professors d'un institut ens puguin dir si hi ha alumnes negres, però molt pocs assenyalin llengües africanes. I quan ho fan, és amb el biaix estatista ("senegalès") o amb una generalització que pot indicar des d'una vaga consciència del profund desconeixement a un prejudici clàssic que veu les llengües africanes com un garbuix immens de *dialectes* sense escriptura i en una situació de diglòssia respecte de les llengües europees colonials. En realitat, el coneixement de les llengües europees a l'Àfrica actual sol ser molt minoritari, en certs casos fins i tot irrisori, més enllà d'unes classes altes força exigües. En tot cas, denominacions generalitzadores com "ètnies subsaharianes" o simplement "africanes" engloba realitats que van des de llengües amb milions de parlants, estandarditzades, amb presència a l'escola i als mitjans de comunicació, fins a llengües seriosament amenaçades. Àfrica és un continent molt ric en llengües i, malgrat les nombroses variants en perill, amb un gran nombre de llengües que es transmeten normalment. Caldria treballar per garantir als infants d'origen africà un tractament respectuós del seu bagatge lingüístic i cultural.

Amèrica se situa en cert sentit en l'altre extrem: la immensa majoria de llengües ameríndies es consideren amenaçades, fins i tot les que tenen una àmplia demografia, perquè s'estan deixant de transmetre. Han

patit segles d'estigmatització, de racisme i de menyspreu. D'aquí que sigui moltes vegades difícil arribar a saber –potser amb l'excepció dels paraguaïans– si alguna de les persones d'origen americà que tenim a prop és parlant d'alguna d'aquestes llengües. Però per això mateix haurien de preocupar-nos més. El projecte de recuperació del català ha servit de mirall en certs casos, com l'amazic (amb una actiu activisme lingüístic i cultural a Catalunya) i també podria ser un model per a determinades comunitats lingüístiques ameríndies. Els catalanoparlants, que sovint patim el mateix desconeixement per part de persones que ens identifiquen lingüísticament amb l'estat a què pertanyem, hauríem de ser especialment sensibles de cara a potenciar la visibilitat, el reconeixement i la valoració d'aquestes llengües. Una feina difícil que topa també amb els prejudicis heretats pels mateixos parlants, molts dels quals han interioritzat perfectament el discurs jerarquitzador colonial, perfectament assumit i fins i tot accentuat per les elits que governen aquells territoris des de la independència.

4.

Quin paper per a les llengües de la immigració a les escoles?

Més o menys percebudes, més o menys valorades, les llengües de la immigració són a l'escola catalana. A la nostra societat hi ha com a mínim dos tipus de discursos que valoren molt la competència multilingüe. L'un afirma que el poliglòtisme aporta avantatges cognitius als individus, en contra de certes teories en sentit contrari (resumides per exemple a Martín Rojo, 2003), de manera que sembla insinuar-se que les persones multilingües serien, per dir-ho amb una simplicitat brutal, més intel·ligents. L'altre sosté que el domini de llengües estrangeres atorga beneficis evidents tant en l'àmbit professional com en el del prestigi. «Apreneu llengües estrangeres» ha estat fins i tot un eslògan de publicitat oficial. Tanmateix, aquests discursos conviuen tranquil·lament amb la manca de visibilitat i sobretot de valoració i reconeixement de les llengües de la immigració. Per què? Doncs perquè, encara que implícitament, parlem de llengües diferents. La recomanació d'aprendre llengües estrangeres es refereix a un grapatet molt petit de llengües europees i potser al xinès o al japonès, quan no és directament el sinònim "apreneu anglès". I això no és percebut com a incompatible amb el menyspreu pel panjabi, el romanès o el ful. Aquesta perspectiva, evidentment, no és exclusiva del nostre àmbit:

Paradòjicamente el mito de la homogeneidad lingüística coexiste con un discurso oficial que sostiene que la diversidad es un bien que es preciso conservar y promover. Véanse en este sentido los discursos relativos al aprendizaje de dos lenguas en las comunidades bilingües del Estado español y los discursos relativos a la necesidad de que la escuela enseñe más de dos lenguas europeas. Claro está que estas declaraciones valen solo para las grandes lenguas, o para las lenguas autóctonas que tienen valor en un determinado mercado lingüístico, y no para las lenguas de la inmigración (Martín Rojo, 2004: 212)

Potser aquest esquema ideològic –o la caricatura que en presentem– sigui impressionista. Tanmateix, també hi ha indicis empírics que apunten en aquesta direcció. Per exemple, l'hegemonia de l'anglès a l'ensenyament reglat, fins al punt que moltíssimes persones creuen que és tan obligatori com el català o el castellà, quan de fet la legislació sempre parla d'una llengua estrangera, sense especificar. Per molts parlants que tinguin de xinès wu o de panjabi a les aules i al pati, de moment cap institut no s'ha atrevit a proposar aquestes llengües com a "llengua estrangera obligatòria" en substitució de l'anglès. I segurament fan ben fet: els pares es podrien revoltar, i potser els primers, els pares parlants de wu o de panjabi. Com diu Josep Maria Cots (2004: 349), «The classroom, and the school in general, can be seen as a site of different types of socio-communicative practices, whose explanation requires taking into account the linguistic ideology of the social actors involved (teachers, pupils, education authorities, parents)».

En aquest sentit, el present estudi recull les opinions de diferents actors (presentes a la institució educativa) sobre el paper que hi han de tenir les llengües de la immigració. Els diferents informants tenien opció de valorar una sèrie d'afirmacions que, de manera no lineal però clara, suposaven una implicació creixent de l'escola en la preservació, la visibilització i la valoració d'aquestes llengües. La intenció era presentar opcions escalades de menys a més compromís i implicació, amb matisos. La pregunta genèrica de l'enquesta era:

Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'institut? Valoreu les següents propostes segons grau d'acord, segons l'escala següent:

0: totalment en desacord: m'hi oposaria completament

- 1: força en desacord, preferiria que no es fes
- 2: no ho veig del tot bé, però no m'hi oposaria
- 3: ho veig més aviat bé, però no ho proposaria jo
- 4: d'acord, hi donaria suport
- 5: molt d'acord, seria la meva proposta

Les possibilitats donades eren sis, col·locades en un ordre creixent de compromís, per bé que amb matisos, ja que en alguns casos (com la darrera, f) apunten a propostes que no exclouen altres opcions:

- a: Cap. S'han de mantenir en l'àmbit familiar
- b: Hi han de tenir una presència simbòlica, però no han de formar part del currículum
- c: Cap. Però cal ajudar les associacions d'immigrants perquè puguin ensenyar-les fora de l'horari escolar
- d: S'han de poder oferir com a assignatura a l'alumnat que les té de llengües familiars
- e: Han de formar part del currículum en horari escolar com a assignatures optatives
- f: S'han de tenir en compte en les programacions de totes les matèries

Examinarem en primer lloc el suport que rep cada proposta i, a continuació, intentarem comparar resultats en diferents afirmacions.

4.1. La llengua cal deixar-la a casa?

L'afirmació que deia que les llengües de la immigració no haurien de tenir cap paper a l'escola i que senzillament s'haurien de mantenir en l'àmbit familiar va obtenir els graus d'acord reproduïts en la taula següent:

TAULA 4.1. GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ
«QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?:
CAP. S'HAN DE MANTENIR EN L'ÀMBIT FAMILIAR».

<i>Grau d'acord</i>	0	1	2	3	4	5
Enquestes	112	57	66	68	70	62
Percentatge	25,75%	13,10%	15,17%	15,63%	16,09%	14,25%

Podem observar una remarcable distribució de l'opinió en els sis graus. Certament, el desacord total és el valor més habitual, una quarta part de les respostes (la taula no inclou els buits). Si considerem tres grans blocs (desacord clar, posicions centrals i acord clar), podem veure que la distribució és aproximadament 40%-30%-30%. Si en canvi considerem dos grans blocs (algun grau de desacord i algun grau d'acord), la distribució és aproximadament 55%-45%. Hi ha, doncs, molt poc consens entorn de l'encert de deixar completament fora de l'escola les llengües de la immigració.

L'opinió sobre aquesta qüestió per tipus d'enquestats (membres de l'AMPA, directors de primària, professors de secundària i regidors) no altera gaire aquesta impressió general. Les diferències entre grups són relativament petites. En el grup de professors de secundària, que constitueixen el gruix més important d'enquestats (gairebé tres de cada quatre), s'acosta molt als resultats global:

En gris estan subratllats a la taula que es mostra a continuació els percentatges que varien en més d'un 5% respecte dels resultats globals. Si ajuntem novament els graus d'acord en tres grups (gràfic 4.1), podem veure que professors i regidors coincideixen gairebé del tot, mentre que els membres de l'AMPA són una mica més partidaris de deixar al marge de l'escola les llengües de la immigració i directors de primària al contrari, hi mostren una posició més tèbia, és a dir, no manifesten més desacord, sinó més posicions d'acord poc extremes.

TAULA 4.2. GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ
«QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?:
CAP. S'HAN DE MANTENIR EN L'ÀMBIT FAMILIAR», SEGONS TIPUS D'ENQUESTAT.

	0	1	2	3	4	5
AMPA	9	3	5	5	11	8
	21,95%	7,32%	12,20%	12,20%	26,83%	19,51%
Director	11	4	9	5	5	1
	31,43%	11,43%	25,71%	14,29%	14,29%	2,86%
Professor	78	49	47	52	48	47
	24,30%	15,26%	14,64%	16,20%	14,95%	14,64%
Regidor	14	1	5	6	6	6
	36,84%	2,63%	13,16%	15,79%	15,79%	15,79%
Total	112	57	66	68	70	62
	25,75%	13,10%	15,17%	15,63%	16,09%	14,25%



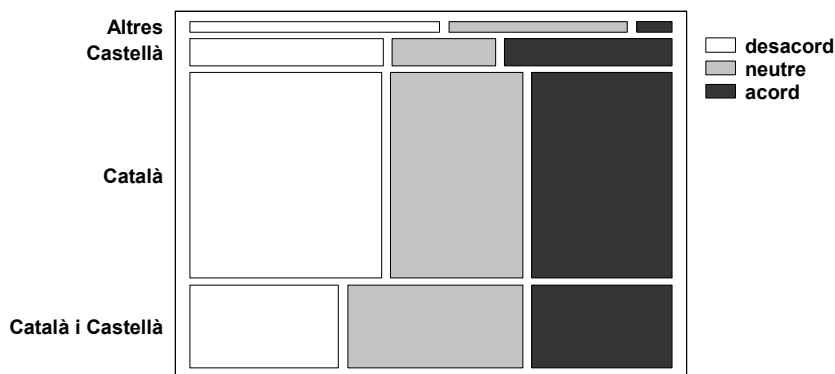
Gràfic 4.1. Graut d'acord amb l'afirmació
«Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?:
Cap. S'han de mantenir en l'àmbit familiar», segons tipus d'enquestat i el grau d'acord en tres grups.

Si el factor que tenim en compte és la llengua inicial dels enquestats, els resultats es poden veure a la taula següent:

TAULA 4.3. GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ
«QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?:
CAP. S'HAN DE MANTENIR EN L'ÀMBIT FAMILIAR», SEGONS LLENGUA INICIAL DELS ENQUESTATS.

	0	1	2	3	4	5
Altres	6	1	2	3	1	0
	46,15%	7,69%	15,38%	23,08%	7,69%	0,00%
Castellà	12	3	4	4	6	7
	33,33%	8,33%	11,11%	11,11%	16,67%	19,44%
Català	71	41	35	42	44	38
	26,20%	15,13%	12,92%	15,50%	16,24%	14,02%
Català i Castellà	23	12	24	17	17	16
	21,10%	11,01%	22,02%	15,60%	15,60%	14,68%
Total	112	57	65	66	68	61
	26,11%	13,29%	15,15%	15,38%	15,85%	14,22%

No hi ha diferències remarcables en l'opinió segons llengua inicial pel que fa a deixar al marge de l'escola les llengües de la immigració, tret del petit grup d'al·loglots, on el desacord amb aquesta postura és força més accentuat, com es pot veure en el gràfic següent que aglutina el grau d'acord en tres grups:



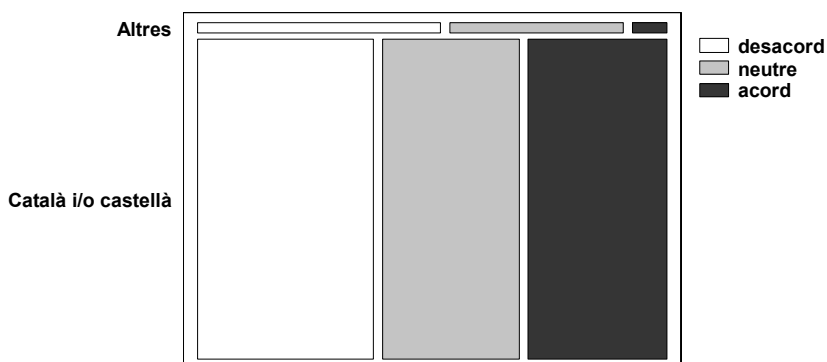
Gràfic 4.2. Graut d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?: Cap. S'han de mantenir en l'àmbit familiar», segons llengua inicial dels enquestats.

Per visualitzar millor la diferència podem confrontar senzillament els al·loglots amb els enquestats de llengua inicial català i/o castellà:

TAULA 4.4. GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ

«QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?: CAP. S'HAN DE MANTENIR EN L'ÀMBIT FAMILIAR», SEGONS LLENGUA INICIAL (AGRUPADA EN CATALÀ I/O CASTELLÀ I ALTRES).

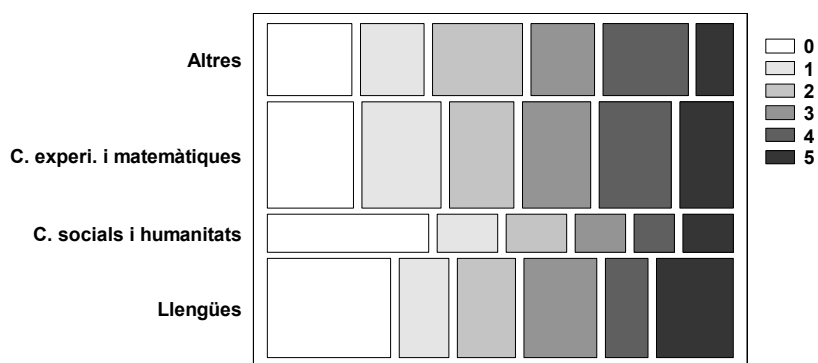
	desacord	neutre	acord
Altres	7 53,85%	5 38,46%	1 7,69%
Català i/o castellà	162 38,94%	126 30,29%	128 30,77%



Gràfic 4.3. Graut d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?: Cap. S'han de mantenir en l'àmbit familiar», segons llengua inicial (agrupada en català i/o castellà i altres).

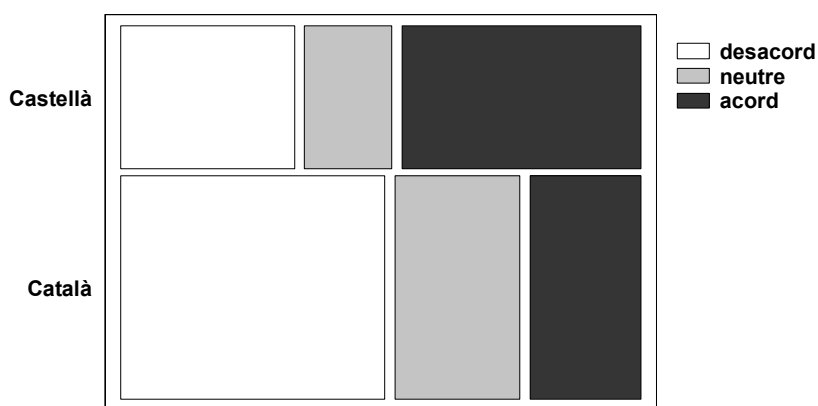
Tot i que el grup d'enquestats al·loglots és molt petit (només 13 individus), és evident que mantenen una posició menys favorable a deixar al marge les llengües de la immigració que els parlants inicials de català i/o castellà. I gairebé la meitat hi mostren un desacord total. La qual cosa sembla lògica, ja que són parlants d'alguna d'aquestes llengües. Amb tot, gairebé una quarta part (3 de 13) hi mostren un acord lleu (segons la formulació de l'enquesta, «ho veig més aviat bé, però no ho proposaria jo»).

Si observem els resultats segons àrea de coneixement, podem comprovar que les diferències en aquesta qüestió són també poc importants. Únicament es poden observar dues tendències molt lleus. D'una banda, el grup de llengües és el que manifesta un percentatge d'acord absolut més alt; d'una altra banda, que en el grau de desacord (total o moderat) destaca el grup d'humanitats. Si agrupem el grau d'acord només en dues possibilitats (0 a 2, desacord, o 3-5, acord), tots els grups s'acosten moltíssim tret justament del d'humanitats, que mostra una tendència clara a major desacord, com es pot veure també en el gràfic que es mostra a la pàgina següent:



Gràfic 4.4. Graut d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/ins-titut?: Cap. S'han de mantenir en l'àmbit familiar», segons àrea de coneixement dels enquestats.

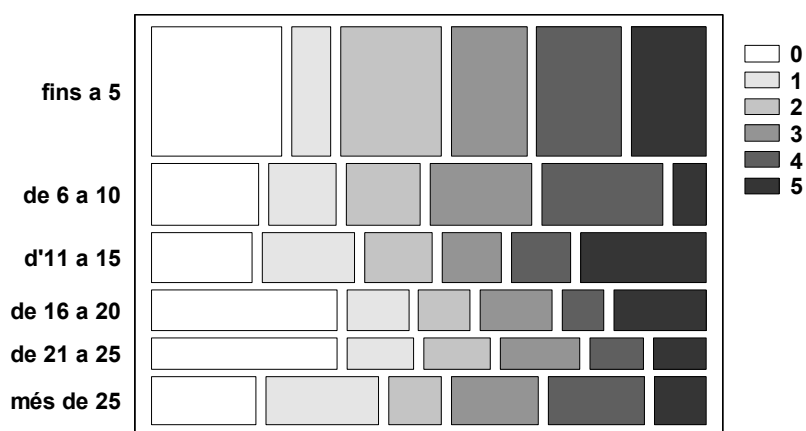
En canvi, si tenim en compte només el professorat de l'àrea de castellà i el de l'àrea de català (ambdós inclosos en el grup de llengües en l'anàlisi anterior), sí que s'hi observen diferències de pes:



Gràfic 4.5. Graut d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/ins-titut?: Cap. S'han de mantenir en l'àmbit familiar», únicament del professorat de secundària de català i de castellà.

És evident que l'acord sobre deixar a l'àmbit familiar les llengües de la immigració és molt més gran en el grup de professorat de castellà que no en el de català. La diferència és petita en el grup central, mentre que en l'acord i en el desacord es dona gairebé una simetria: el desacord del grup de català és gairebé la mateixa proporció que l'acord del de castellà.

Pel que fa a les dimensions de la trajectòria professional, tampoc no determina gaires diferències en el professorat en aquesta qüestió. Els percentatges dels diferents graus d'acord en grups de cinc en cinc anys dona una representació força irregular:



Gràfic 4.6. Graut d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/ins-titut?: Cap. S'han de mantenir en l'àmbit familiar», segons anys d'experiència a l'ensenyament.

4.2. Una presència simbòlica però sense entrar en el currículum

Una segona opció per a la presència de les llengües de la immigració a l'àmbit educatiu que oferia l'enquesta era la presència simbòlica al marge del currículum. Es tracta d'una opció d'una banda fàcil de triar, perquè és prou imprecisa per no comprometre gaire, que ofereix un cert reconeixement d'aquestes llengües i descarta qualsevol inclusió en l'ensenyament formal. La taula següent presenta el grau d'acord obtingut segons tipus d'enquestat:

TAULA 4.5. GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ «QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?: HI HAN DE TENIR UNA PRESENCIA SIMBÒLICA, PERÒ NO HAN DE FORMAR PART DEL CURRÍCULUM», SEGONS TIPUS D'ENQUESTATS.

	0	1	2	3	4	5
AMPA	1 2,44%	7 17,07%	6 14,63%	6 14,63%	11 26,83%	10 24,39%
Director	3 8,57%	2 5,71%	2 5,71%	6 17,14%	18 51,43%	4 11,43%
Professor	26 7,98%	31 9,51%	29 8,90%	55 16,87%	112 34,36%	73 22,39%
Regidor	6 15,79%	3 7,89%	7 18,42%	8 21,05%	12 31,58%	2 5,26%
Total	36 8,18%	43 9,77%	44 10,00%	75 17,05%	153 34,77%	89 20,23%

Tot i que hi ha una considerable variació en alguns dels graus d'acord de certs tipus d'enquestat respecte del global (les caselles marcades en gris indiquen una diferència respecte del total de més del 5%), l'acord cap a aquesta proposta no difereix excessivament. El gràfic següent agrupa els resultats en tres graus d'acord i ens permet veure que les diferències són més aviat d'intensitat de l'acord o el desacord que no pas realment profundes. Regidors i AMPA, per exemple, manifesten un grau de desacord agrupat molt semblant (i també pròxim al global), però en canvi entre els regidors el desacord total és força més alt. La meitat dels directors donen un grau d'acord 4 a la proposta, molt per sobre del global (34,77%), però considerant l'acord agrupat la diferència respecte al total és més moderada, i s'acosta molt al professorat de secundària. El gràfic següent mostra els resultats agrupats en tres grups d'acord:



Gràfic 4.7. Grau d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?: Hi han de tenir una presència simbòlica, però no han de formar part del currículum», agrupat en tres blocs i segons tipus d'enquestats.

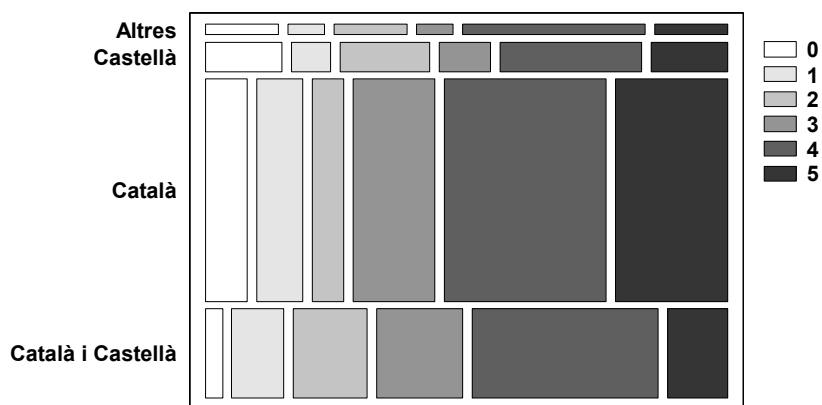
És interessant subratllar que el grup que més difereix en aquesta proposta és el dels regidors, d'alguna manera els menys lligats a la quotidianitat de la vida escolar.

Per llengua inicial dels enquestats:

TAULA 4.6. GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ
 «QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?:
 HI HAN DE TENIR UNA PRESENCIA SIMBÒLICA, PERÒ NO HAN DE FORMAR PART DEL CURRÍCULUM»,
 SEGONS LLENGUA INICIAL DELS ENQUESTATS.

	0	1	2	3	4	5
Altres	2	1	2	1	5	2
	15,38%	7,69%	15,38%	7,69%	38,46%	15,38%
Castellà	6	3	7	4	11	6
	16,22%	8,11%	18,92%	10,81%	29,73%	16,22%
Català	24	27	18	47	93	65
	8,76%	9,85%	6,57%	17,15%	33,94%	23,72%
Català i Castellà	4	12	17	20	43	14
	3,64%	10,91%	15,45%	18,18%	39,09%	12,73%
Total	36	43	44	72	152	87
	8,29%	9,91%	10,14%	16,59%	35,02%	20,05%

En aquest cas hi ha certes diferències. Pel que fa al desacord absolut, el grup de llengua inicial castellana i el de llengües inicials al·loglotes s'acosten molt. En tots els casos, l'opció majoritària és l'acord (gairebé un 40% en el grup de L1 català i castellà), però el suport més ampli el rep del grup de L1 català. Si agrupem el grau d'acord en tres grups, les diferències no són gaire visibles. Hi ha unes posicions centrals més àmplies en el grup de L1 castellà i el de L1 català i castellà, i un acord menor en el grup de castellà. Però aquestes diferències es fan més visibles si senzillament considerem l'opció desacord (0 a 2) i l'opció acord (3 a 5). En aquesta divisió, gairebé tres quartes parts del grup L1 català expressa algun grau d'acord amb la proposta de presència simbòlica, i en el L1 castellà aquesta proporció baixa fins al 56,76%. El grup L1 català i castellà s'acosta al L1 català (70% d'acord) i els d'altres llengües inicials se situen entremig: 61,54% d'acord. El gràfic següent il·lustra les dades:



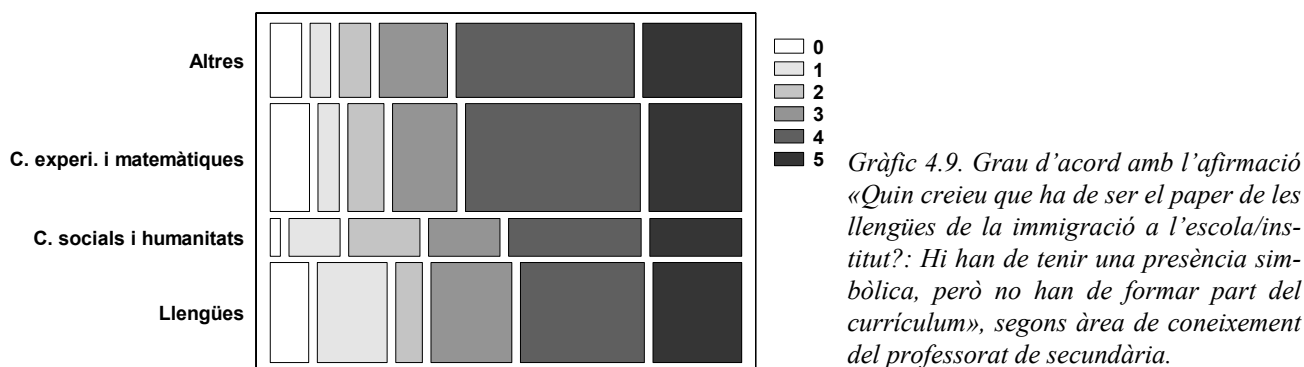
Gràfic 4.8. Graut d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?: Hi han de tenir una presència simbòlica, però no han de formar part del currículum», segons llengua inicial dels enquestats.

Pel que fa a l'àrea de coneixement del professorat, el grup més favorable a la proposta de presència simbòlica és el d'altres, seguit del de ciències experimentals, molt a prop. Destaca una mica el desacord de ciències socials i humanitats, encara que globalment també sigui minoritari (31,37% contra 68,63% d'acord). La taula següent conté pocs grisos, és a dir, pocs valors que s'apartin més del 5% dels valors conjunts. Dos d'aquests tres valors, a més, corresponen al grup de ciències socials i humanitats, el que té més pes en els valors totals per la seva dimensió.

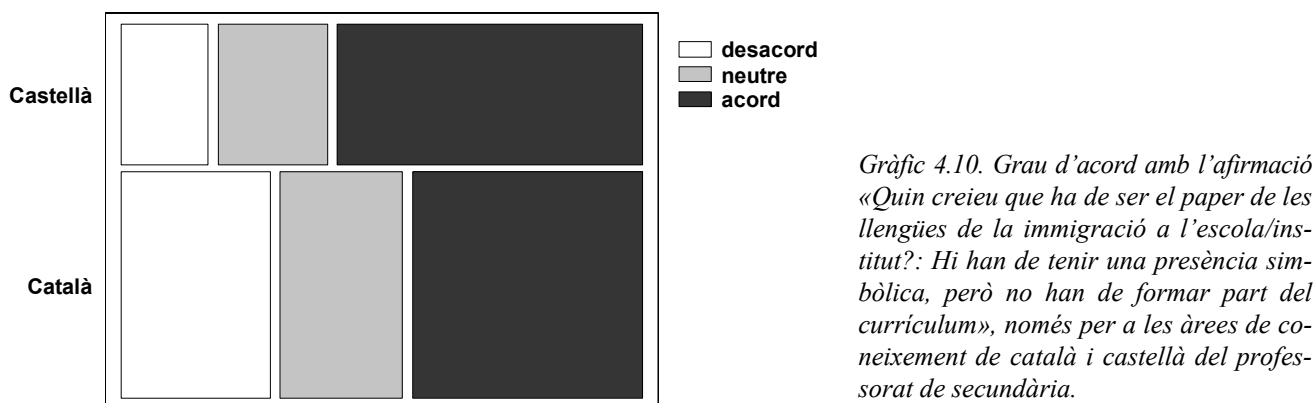
TAULA 4.7. GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ
«QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?:
HI HAN DE TENIR UNA PRESENCIA SIMBÒLICA, PERÒ NO HAN DE FORMAR PART DEL CURRÍCULUM»,
SEGONS L'ÀREA DE CONEIXEMENT DEL PROFESSORAT.

	0	1	2	3	4	5
Altres	6	4	6	13	34	19
	7,32%	4,88%	7,32%	15,85%	41,46%	23,17%
Ciències experimentals i matemàtiques	11	6	10	18	49	26
	9,17%	5,00%	8,33%	15,00%	40,83%	21,67%
Ciències socials i humanitats	1	5	7	7	13	9
	2,38%	11,90%	16,67%	16,67%	30,95%	21,43%
Llengües	10	18	7	21	32	23
	9,01%	16,22%	6,31%	18,92%	28,83%	20,72%
Total	28	33	30	59	128	77
	7,89%	9,30%	8,45%	16,62%	36,06%	21,69%

En el gràfic es pot apreciar la relativa singularitat de l'opinió del grup de ciències socials i humanitats i del de llengües, amb unes franges de valors de desacord una mica superiors (per bé que distribuïdes de manera diferent) i uns graus d'acord gairebé idèntics:



Pel que fa a la comparació exclusiva entre l'àrea de català i l'àrea de castellà, les posicions més tèbies són semblants, però es diferencia força el grau de desacord (més gran en el grup de català) i per tant també el grau d'acord (més gran en el de castellà). Sembla que els professors de castellà aproven més una presència simbòlica al marge del currículum que els de català, com es veu en el gràfic següent:



Els anys de treball a l'àmbit de l'ensenyament no semblen afectar gaire l'acord sobre la presència simbòlica de les llengües de la immigració al marge del currículum.

4.3. Cap. Però cal ajudar les associacions d'immigrants perquè puguin ensenyar-les fora de l'horari escolar

La tercera possibilitat oferta per l'enquesta també deixa fora de l'escola les llengües de la immigració, però preveu que es puguin ensenyar fora de l'horari escolar i accepta una certa responsabilitat col·lectiva perquè això sigui possible, de manera que no només seria una qüestió de les mateixes comunitats lingüístiques. De totes maneres, l'escola en queda clarament al marge, la qual cosa dilueix la responsabilitat i n'allibera els agents escolars.

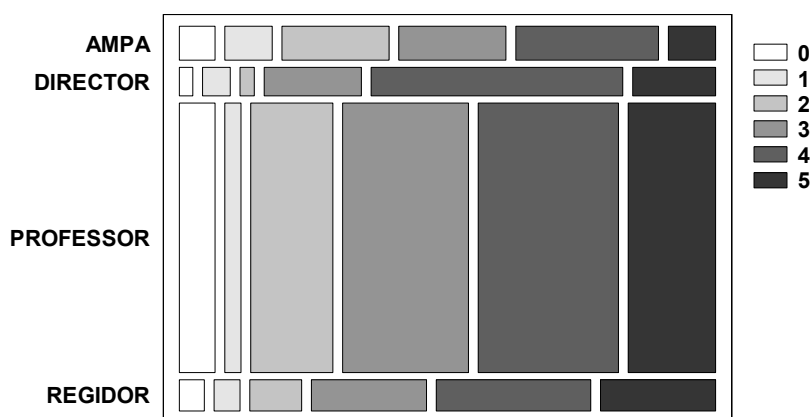
La taula que es mostra a continuació presenta el grau d'acord obtingut per aquesta opció segons el tipus d'enquestat:

TAULA 4.8. GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ

«QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?:
CAP. PERÒ CAL AJUDAR LES ASSOCIACIONS D'IMMIGRANTS PERQUÈ PUGUIN ENSENYAR-LES FORA DE L'HORARI ESCOLAR»,
SEGONS TIPUS D'ENQUESTAT.

	0	1	2	3	4	5
AMPA	3	4	9	9	12	4
	7,32%	9,76%	21,95%	21,95%	29,27%	9,76%
Director	1	2	1	7	18	6
	2,86%	5,71%	2,86%	20,00%	51,43%	17,14%
Professor	24	11	55	85	94	59
	7,32%	3,35%	16,77%	25,91%	28,66%	17,99%
Regidor	2	2	4	9	12	9
	5,26%	5,26%	10,53%	23,68%	31,58%	23,68%
Total	30	19	69	110	136	78
	6,79%	4,30%	15,61%	24,89%	30,77%	17,65%

La representació gràfica de les dades anteriors és la següent:



Gràfic 4.11. Grau d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?: Cap. Però cal ajudar les associacions d'immigrants perquè puguin ensenyar-les fora de l'horari escolar», segons tipus d'enquestat.

Com es pot veure en el gràfic, les diferències d'opinió segons el paper en el sistema educatiu són considerables. El grau d'acord dels directors de primària amb aquesta afirmació és altíssim, d'un 88,57% comptant des de l'acord més suau al màxim acord. En canvi, entre els membres de les AMPA l'acord conjunt se situa en el 60,98%. Els professors mostren un acord intermedi, d'un 72,56%. En conjunt, es tracta d'un grau d'acord molt alt. Únicament prop d'un de cada deu enquestats es mostra clarament en desacord amb l'opció d'afavorir l'ensenyament d'aquestes llengües en àmbits completament exteriors a l'escola.

La llengua inicial dels enquestats també marca algunes diferències. En podem veure els resultats en la taula i el gràfic següents:

TAULA 4.9. GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ
«QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?:
CAP. PERÒ CAL AJUDAR LES ASSOCIACIONS D'IMMIGRANTS PERQUÈ PUGUIN ENSENYAR-LES FORA DE L'HORARI ESCOLAR»,
SEGONS LLENGUA INICIAL.

	0	1	2	3	4	5
Altres	0	0	3	4	4	2
	0,00%	0,00%	23,08%	30,77%	30,77%	15,38%
Castellà	7	1	7	7	7	8
	18,92%	2,70%	18,92%	18,92%	18,92%	21,62%
Català	17	15	40	75	85	43
	6,18%	5,45%	14,55%	27,27%	30,91%	15,64%
Català i Castellà	6	3	18	22	39	23
	5,41%	2,70%	16,22%	19,82%	35,14%	20,72%
Total	30	19	68	108	135	76
	6,88%	4,36%	15,60%	24,77%	30,96%	17,43%

Com es pot veure, novament els valors que més difereixen dels mitjans són els de llengües inicials diferents de català i castellà.¹ En aquest grup no hi ha desacord clar cap a aquesta proposta. Només un 23,08% manifesta el desacord més lleu («no ho veig del tot bé, però no m'hi oposaria»), i la resta mostren diferents graus d'acord. El grup de L1 castellà és, en canvi, qui més desacord expressa en aquesta qüestió, encara que continua sent majoritari l'acord en una proporció de 60% aproximadament. La representació en els tres blocs d'acord que ja hem vist es veu en el gràfic següent:



Gràfic 4.12. Graut d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?: Cap. Però cal ajudar les associacions d'immigrants perquè puguin ensenyar-les fora de l'horari escolar», segons llengua inicial amb el grau d'acord agrupat.

Quant a les diferències entre el professorat segons l'àrea de coneixement a què pertanyen, les dades són les següents:

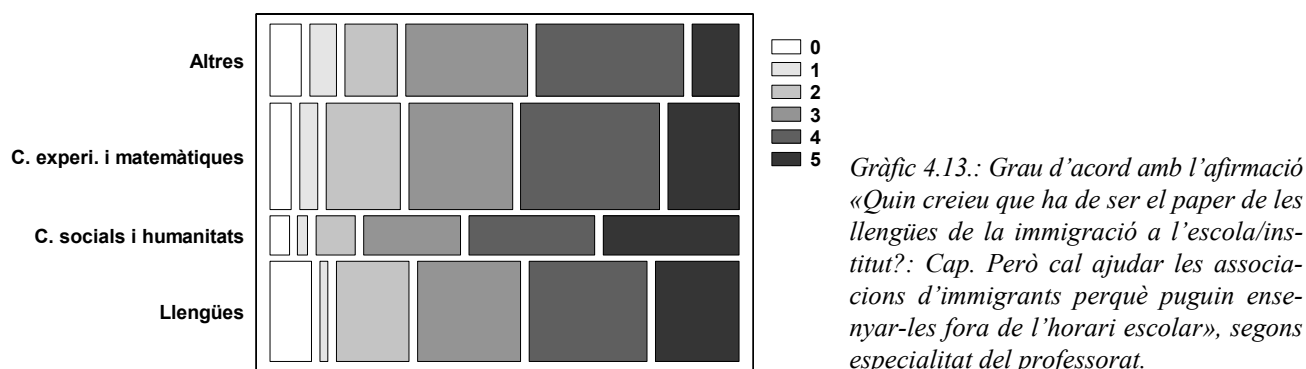
¹ Naturalment, cal tenir en compte el factor distorsionador de la desigualtat de mida dels diferents grups. Particularment el grup d'al·loglots era molt petit.

TAULA 4.10. GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ

«QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?:
CAP. PERÒ CAL AJUDAR LES ASSOCIACIONS D'IMMIGRANTS PERQUÈ PUGUIN ENSENYAR-LES FORA DE L'HORARI ESCOLAR»,
SEGONS ESPECIALITAT DEL PROFESSORAT.

	0	1	2	3	4	5
Altres	6	5	10	23	28	9
	7,41%	6,17%	12,35%	28,40%	34,57%	11,11%
Ciències experimentals i matemàtiques	6	5	21	29	39	20
	5,00%	4,17%	17,50%	24,17%	32,50%	16,67%
Ciències socials i humanitats	2	1	4	10	13	14
	4,55%	2,27%	9,09%	22,73%	29,55%	31,82%
Llengües	11	2	19	27	31	22
	9,82%	1,79%	16,96%	24,11%	27,68%	19,64%
Total	25	13	54	89	111	65
	7,00%	3,64%	15,13%	24,93%	31,09%	18,21%

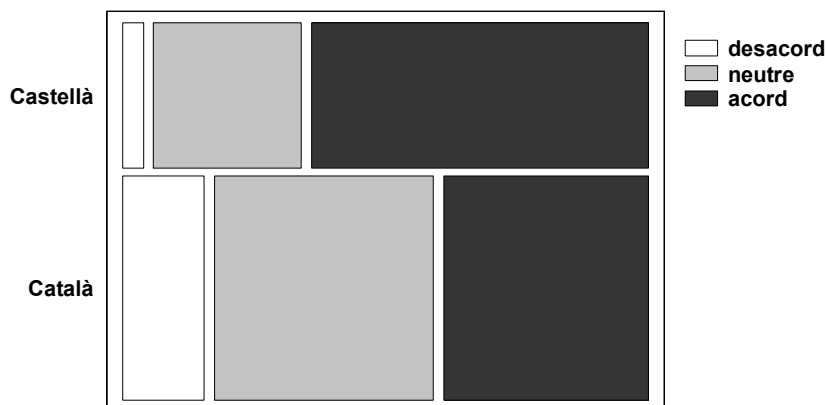
És clar que les diferències són mínimes, particularment en la proporció d'acord i desacord conjunts, com s'aprecia clarament en el gràfic, llevat del grup d'humanitats:



Gràfic 4.13.: Graü d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?: Cap. Però cal ajudar les associacions d'immigrants perquè puguin ensenyar-les fora de l'horari escolar», segons especialitat del professorat.

En efecte, aquest grup mostra un acord general sensiblement més alt amb l'afirmació. Tant l'acord màxim com la suma dels tres valors 3 a 5 destaca clarament de la resta.

Si només considerem el professorat de l'àrea de català i el de l'àrea de castellà, les diferències són també pronunciades:



Gràfic 4.14: Graü d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?: Cap. Però cal ajudar les associacions d'immigrants perquè puguin ensenyar-les fora de l'horari escolar», només entre el professorat de català i de castellà.

L'acord clar és molt ampli entre els professors de castellà que, en canvi, manifesten un desacord molt baix, mentre que entre els de català hi ha un percentatge de posicions tèbies més gran i sobretot un acord molt més baix i un desacord més clar. Naturalment, no sabem quines són les raons que cada enquestat dona-

ria per defensar la seva opinió. Però és interessant veure com en aquest cas el grup de L1 al·loglot manifesta una posició força diferenciada del professorat de català i més acostada al de castellà. Quant al temps d'experiència en l'ensenyament, no hi ha diferències remarcables segons els anys treballats en aquesta qüestió. Únicament, un acord una mica més pronunciat entre els professors més experimentats.

4.4. S'han de poder oferir com a assignatura als que les tenen com a llengües familiars

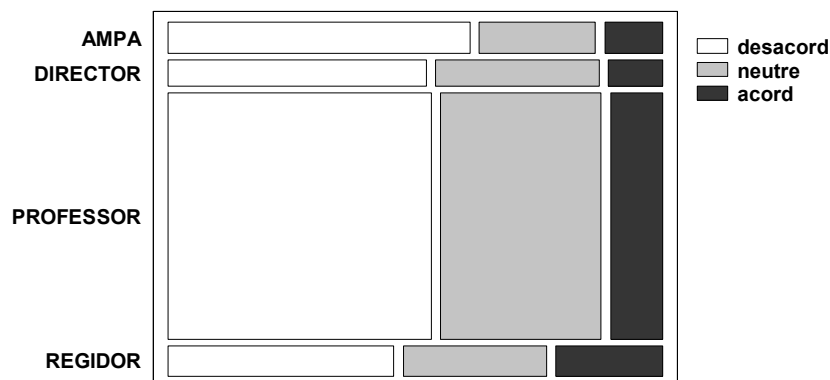
La següent opció de la pregunta sobre quin paper han de tenir les llengües de la immigració a l'escola implicava una responsabilitat molt més directa i molt més concreta per a l'escola, encara que aquesta implicació no seria personal per a la majoria dels enquestats, ja que la mesura proposada, oferir les llengües com a assignatura escolar restringida als seus parlants, no afectaria directament ni a professorat ni a AMPA. Sí que podria representar una qüestió molt més compromesa per als directors de primària, ja que alteraria necessàriament l'organització de l'escola. Per això era interessant veure si es produïen diferències en l'opinió d'aquest col·lectiu respecte de la resta. El grau d'acord obtingut per aquesta afirmació es reflecteix en el quadre següent, segons tipus d'enquestat:

TAULA 4.11: GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ

«QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?: S'HAN DE PODER OFERIR COM A ASSIGNATURA A L'ALUMNAT QUE LES TÉ DE LLENGÜES FAMILIARS», SEGONS TIPUS D'ENQUESTAT.

	0	1	2	3	4	5
AMPA	17	9	5	5	4	1
	41,46%	21,95%	12,20%	12,20%	9,76%	2,44%
Director	8	11	6	6	2	2
	22,86%	31,43%	17,14%	17,14%	5,71%	5,71%
Professor	89	92	62	48	28	8
	27,22%	28,13%	18,96%	14,68%	8,56%	2,45%
Regidor	7	12	10	2	6	3
	17,50%	30,00%	25,00%	5,00%	15,00%	7,50%
Total	121	124	83	61	40	14
	27,31%	27,99%	18,74%	13,77%	9,03%	3,16%

El resultat de les enquestes no avala gens ni mica la idea que una possible implicació personal directa en una determinada proposta en condicioni el suport. Els directors de primària mostren un grau d'acord amb aquesta proposta molt semblant al global (tot i que per la seva mida no influeixen gaire en la mitjana). En canvi, un desacord més clar amb la idea d'oferir com a assignatures aquestes llengües als seus parlants la troben en els membres de l'AMPA. A l'altra banda, un suport una mica més ampli a la idea el donen els regidors. Tanmateix, si considerem tots els graus de desacord en conjunt, l'opció és sempre majoritària: 71,43% de desacord dels directors de primària, 72,5% dels regidors, 74,31% del professorat i 75,61% dels membres de l'AMPA. En el gràfic es pot veure el grau d'acord dividit en tres grups:



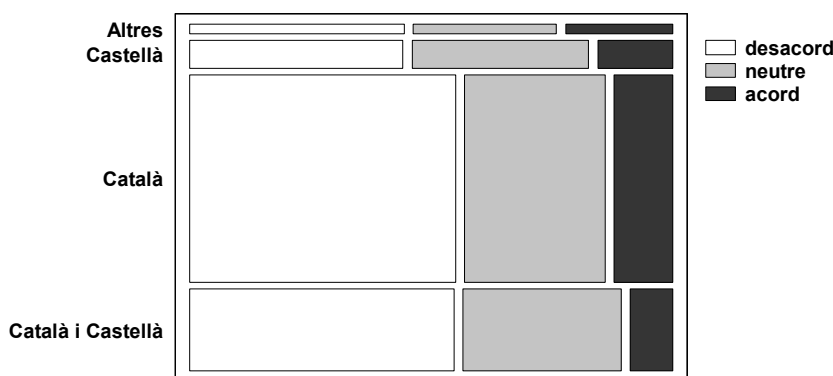
Gràfic 4.15: Graut d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?: S'han de poder oferir com a assignatura a l'alumnat que les té de llengües familiars», segons tipus d'enquestat amb el grau d'acord agrupat.

La llengua inicial dels enquestats marca unes diferències una mica més importants, especialment si considerem el grau d'acord només en dos blocs, independentment de la seva intensitat: 46,15% del grup de llengua inicial diferents del català o el castellà, davant del 29,72% dels enquestats de castellà com a llengua inicial, 24,46% dels de llengua inicial catalana i 25,68% de català i castellà. En aquest cas la diferència coincideix amb el grup per al qual l'aplicació de la proposta tindria una afectació directa i important: els seus fills comptarien amb un ensenyament formal de la seva llengua inicial a l'escola. El quadre següent dona totes les dades obtingudes:

TAULA 4.12: GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ
«QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?:
S'HAN DE PODER OFERIR COM A ASSIGNATURA A L'ALUMNAT QUE LES TÉ DE LLENGÜES FAMILIARS»,
SEGONS LLENGUA INICIAL DELS ENQUESTATS.

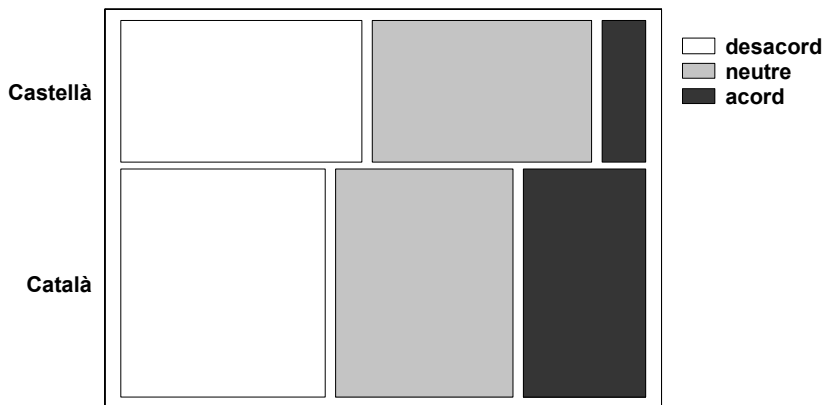
	0	1	2	3	4	5
Altres	4	2	1	3	2	1
	30,77%	15,38%	7,69%	23,08%	15,38%	7,69%
Castellà	12	5	9	5	5	1
	32,43%	13,51%	24,32%	13,51%	13,51%	2,70%
Català	80	79	51	33	27	8
	28,78%	28,42%	18,35%	11,87%	9,71%	2,88%
Català i Castellà	25	37	19	18	6	4
	22,94%	33,94%	17,43%	16,51%	5,50%	3,67%
Total	121	123	80	59	40	14
	27,69%	28,15%	18,31%	13,50%	9,15%	3,20%

Cal subratllar, però, que un 30% d'al·loglots hi mostra un desacord absolut, i que en la franja d'acord, en canvi, hi ha un nombre molt alt d'enquestats d'aquest grup, el 23,08%, que hi manifesten un acord mínim. És clar que en un grup tan petit les dades són molt volubles, però és curiós observar que els al·loglots que es mostren en desacord amb instituir assignatures de les llengües de la immigració per als seus fills són molt més categòrics que els qui s'hi mostren d'acord. Si representem els resultats segons els tres grups d'acord habituals, veiem que les diferències per llengua inicial es minimitzen, ja que la posició d'acord més lleu queda neutralitzada:



Gràfic 4.16.: Graut d'acord amb l'afirmació
«Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?: S'han de poder oferir com a assignatura a l'alumnat que les té de llengües familiars», segons llengua inicial amb el grau d'acord agrupat.

L'àrea de coneixement no ens dona diferències remarcables. Una diferència una mica més sensible la presenta el professorat de llengua catalana i el de llengua castellana. En aquest cas, l'acord (4-5) entre el professorat de català respecte de tenir assignatures específiques per als parlants de les llengües de la immigració assoleix un 24,32%, davant d'un 8,70 entre el professorat de castellà. El gràfic següent il·lustra aquestes diferències:



Gràfic 4.17: Graut d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?: S'han de poder oferir com a assignatura a l'alumnat que les té de llengües familiars», segons professorat de llengua castellana i de llengua catalana amb el graut d'acord agrupat.

Quant als anys treballats en l'ensenyament, no semblen tenir gairebé cap impacte en l'opinió sobre aquesta qüestió: en cap dels sis graus d'acord possible es produeix una diferència percentual de més de cinc punts respecte de la mitjana global (com en les qüestions anteriors, hem considerat els anys treballats segons tres grups: menys de 10, de 10 a 20 i més de vint).

4.5. Han de formar part del currículum en horari escolar com a optatives

La següent proposta suposa un pas més en la incorporació de les llengües de la immigració a l'escola. En aquest cas es proposa que es puguin oferir com a assignatures integrades al currículum i obertes a tothom, i no només, com en el cas anterior, als seus parlants. De fet, és el que es fa amb un nombre molt reduït de llengües estrangeres, ja que l'amplíssima hegemonia de l'anglès fa gairebé impossible que una altra llengua estrangera es pugui cursar com a tercera llengua obligatòria. Aquesta opció suposaria, de fet, un canvi considerable en el disseny curricular de les llengües estrangeres, ja que implicaria la incorporació en la nostra tradició acadèmica de llengües que ni tal sols s'ensenyen a les nostres universitats, o es fa molt poc, com ara l'amazic, el romanès, el panjabi o el fula. Tanmateix, tampoc no sembla que hagués d'afectar directament els actors presents a l'escola. El graut d'acord amb aquesta afirmació segons tipus d'enquestat es reflecteix en el següent quadre:

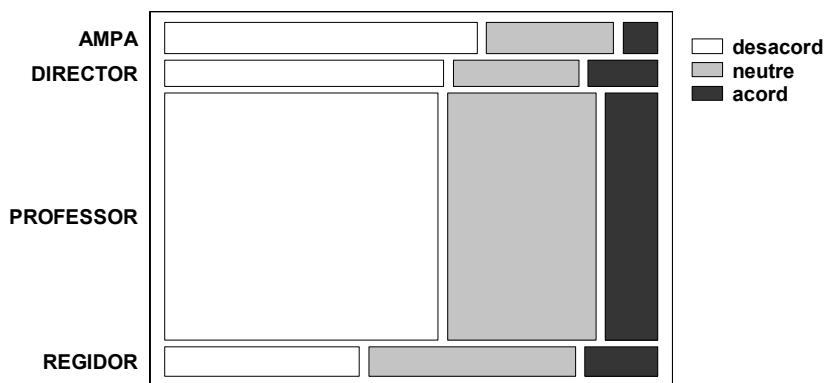
TAULA 4.13.: GRAUT D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ

«QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?: HAN DE FORMAR PART DEL CURRÍCULUM EN HORARI ESCOLAR COM A ASSIGNATURES OPTATIVES», SEGONS TIPUS D'ENQUESTAT.

	0	1	2	3	4	5
AMPA	18	9	7	4	2	1
	43,90%	21,95%	17,07%	9,76%	4,88%	2,44%
Director	12	8	6	3	4	1
	35,29%	23,53%	17,65%	8,82%	11,76%	2,94%
Professor	112	76	64	38	34	2
	34,36%	23,31%	19,63%	11,66%	10,43%	0,61%
Regidor	7	9	9	8	4	2
	17,95%	23,08%	23,08%	20,51%	10,26%	5,13%
Total	149	102	86	53	44	6
	33,86%	23,18%	19,55%	12,05%	10,00%	1,36%

Globalment, el desacord amb la proposta és ben clar: tres de cada quatre enquestat en mostren algun graut, per bé que la distribució interna d'aquest desacord sí que varia una mica: el desacord absolut és més accentuat entre els pares, i menys entre els regidors. Professors i directors coincideixen en gairebé un terç d'oposició total a introduir llengües de la immigració com a optatives generals. Si bé els regidors són els qui hi mostren una oposició menys radical, també és cert que en la franja d'acord la majoria se situa en el graut d'acord més baix («ho veig més aviat bé, però no ho proposaria jo»). El que sí que és molt minoritari en tots els casos és el suport total a la proposta, que en els regidors arriba al 5%, però entre el professorat, per exemple, no arriba ni a l'1%.

El gràfic següent dibuixa els resultats dividint el grau d'acord en tres blocs. Ens permet veure aquestes petites diferències entre pares i regidors en un sentit i l'altre, que tanmateix són prou lleus, especialment en la franja d'acord.



Així doncs, sembla que des de fora de l'escola l'oposició a implantar assignatures optatives de llengües de la immigració és una mica menor que a dins, i particularment entre els membres de l'AMPA. Tanmateix, el suport explícit a la proposta és molt més igualat, de manera que la diferència sobretot és en el grau de desaccord.

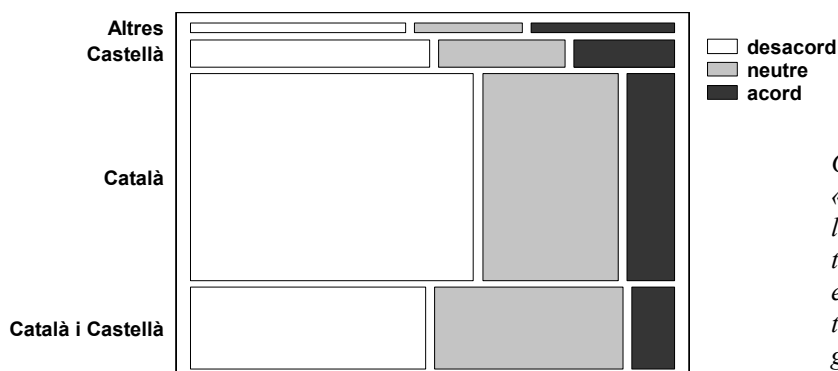
Pel que fa a la llengua inicial dels enquestats, els resultats no permeten establir diferències gaire netes, sobretot per la petita dimensió del grup d'al·loglots. El quadre següent mostra els resultats per aquest concepte:

TAULA 4.14.: GRAÜ D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ

«QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?: HAN DE FORMAR PART DEL CURRÍCULUM EN HORARI ESCOLAR COM A ASSIGNATURES OPTATIVES», SEGONS LLENGUA INICIAL DELS ENQUESTATS.

	0	1	2	3	4	5
Altres	4 30,77%	2 15,38%	1 7,69%	2 15,38%	3 23,08%	1 7,69%
Castellà	14 37,84%	5 13,51%	7 18,92%	3 8,11%	7 18,92%	1 2,70%
Català	97 35,27%	70 25,45%	50 18,18%	30 10,91%	26 9,45%	2 0,73%
Català i Castellà	30 27,52%	25 22,94%	27 24,77%	17 15,60%	8 7,34%	2 1,83%
Total	145 33,41%	102 23,50%	85 19,59%	52 11,98%	44 10,14%	6 1,38%

Potser l'única variació de cert relleu és la diferència en el desaccord en tots els seus graus. Mentre que en el grup d'al·loglots representa una mica més de la meitat (53,8%), en la resta de llengües inicials es mou entre el 78,9% (català) i el 70,27% (castellà). També és remarcable la dada d'acord 4: en els al·loglots el 23% i en el grup de llengua inicial castellana el 18,92%, mentre que en català i ambdues llengües no arriba al 10%. De fet, el gràfic següent il·lustra aquestes petites diferències, que es veuen més clares si agrupem com de costum el grau d'acord en tres blocs:



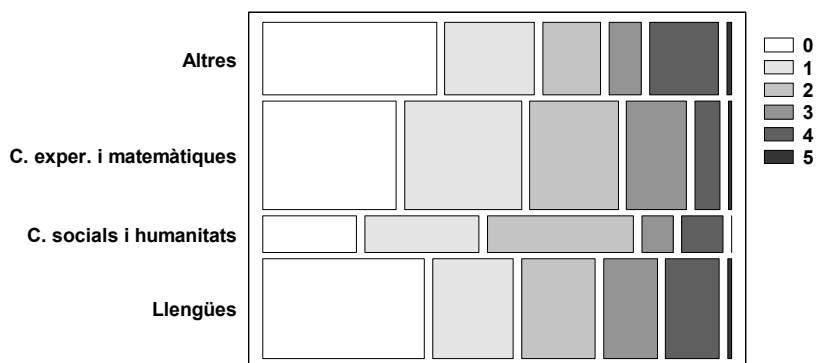
En efecte, pel que fa al desacord, tots els grups s'acosten força al 50% tret del de llengua inicial catalana, que arriba al 60%. Quant a l'acord, com dèiem els al·loglots hi donen més suport, seguits dels de llengua inicial castellana. No hi ha gens de diferència entre llengua inicial catalana i ambdues. En aquest cas, aquest darrer grup manifesta més suport a les posicions centrals, les més neutres.

Quant a l'àrea de coneixement del professorat, les diferències més clares es concentren en ciències socials i humanitats, i en part també en el grup d'altres. La divisió entre acord i desacord queda així: 79,33% de desacord global en les especialitats de ciències experimentals i matemàtiques, 82,93% en ciències socials i humanitats, 73,88% en llengües i 75,31% en altres especialitats. Llengües, doncs, expressa un desacord global més lleu, però més extrem: un 37,84% respon acord 0. El mateix passa amb d'altres, amb un 40,74% d'acord 0. Al contrari que el grup de ciències socials, on el desacord més extrem obté només un 21,95% i en canvi el valor 2 (un punt força central en l'escala) puja fins al 34,15%. Aquest grup també destaca en l'acord: 16% per al valor 4, en contrast amb el de ciències experimentals, amb un 5,79%. L'acord absolut (5) és residual en tots els grups:

TAULA 4.15: GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ
«QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?:
HAN DE FORMAR PART DEL CURRÍCULUM EN HORARI ESCOLAR COM A ASSIGNATURES OPTATIVES»,
SEGONS ÀREA DE CONEIXEMENT.

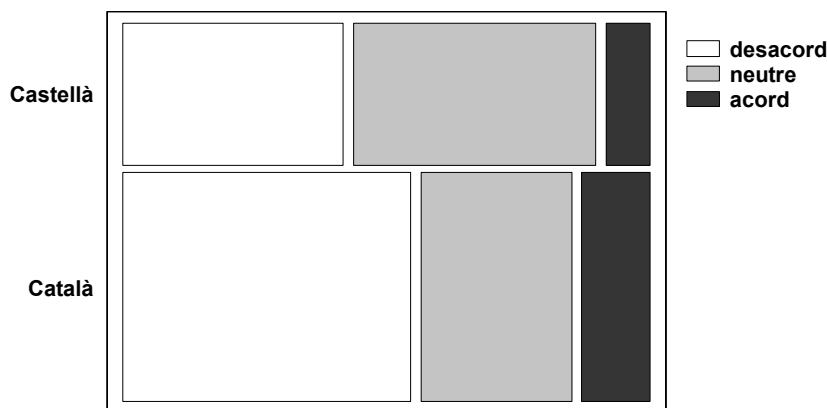
	0	1	2	3	4	5
Altres	33	17	11	6	13	1
	40,74%	20,99%	13,58%	7,41%	16,05%	1,23%
Ciències experimentals i matemàtiques	38	33	25	17	7	1
	31,40%	27,27%	20,66%	14,05%	5,79%	0,83%
Ciències socials i humanitats	9	11	14	3	4	0
	21,95%	26,83%	34,15%	7,32%	9,76%	0,00%
Llengües	42	21	19	14	14	1
	37,84%	18,92%	17,12%	12,61%	12,61%	0,90%
Total	122	82	69	40	38	3
	34,46%	23,16%	19,49%	11,30%	10,73%	0,85%

La representació gràfica d'aquestes dades ens permet veure com, en general, el grup més diferent en aquesta qüestió és el de ciències socials, encara que el dibuix general és el d'un acord força baix. El fet de tractar-se d'una proposta de fer entrar al currículum més llengües, encara que sigui com a optatives, no sembla afectar particularment l'opinió del professorat de l'àrea específica més afectada, la lingüística.



Gràfic 4.20: Graut d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?: Han de formar part del currículum en horari escolar com a assignatures optatives», segons àrea de coneixement.

Una mica més contrastat és el resultat de les enquestes si ens limitem al professorat de català i al de castellà. Veiem que el professorat de català manté unes posicions més clares respecte de la proposta de introduir les llengües de la immigració com a optatives: tant la franja d'acord com la de desacord són més amples, mentre que les posicions centrals ho són més en els professors de l'àrea de castellà:



Gràfic 4.21: Graü d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?: Han de formar part del currículum en horari escolar com a assignatures optatives», només per al professorat de català i de castellà i amb el grau d'acord agrupat.

Els anys treballats a l'ensenyament tampoc no dibuixen grans diferències. El professorat d'entre 11 i 20 anys d'antiguitat hi mostra una oposició més clara (42,34% de desacord absolut), però les línies centrals que separen acord i desacord són molt pròximes en tots els grups (79,28 en el grup d'11 a 20 anys; 77,94 en el d'1 a 10 i 73,2 en el més experimentat).

4.6. Han de formar part del contingut de totes les matèries

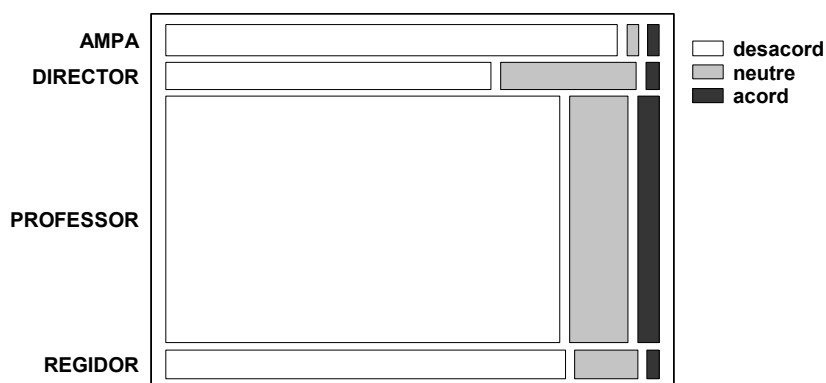
Finalment, la darrera opció de l'enquesta sobre el paper que han de tenir les llengües de la immigració a l'ensenyament era que formessin part del contingut de totes les matèries. Es tracta d'una afirmació certament ambigua, però que implica d'alguna manera tots els agents educatius. Alhora pressuposa un reconeixement simbòlic important de les llengües de la immigració, però descarta, si més no explícitament, que s'ensenyin com a llengües.

Segons el tipus d'enquestat, els graus d'acord que obté aquesta proposta són els següents:

TAULA 4.16: GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ «QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?: HAN DE FORMAR PART DEL CONTINGUT DE TOTES LES MATÈRIES», SEGONS TIPUS D'ENQUESTAT.

	0	1	2	3	4	5
AMPA	30	9	0	1	1	0
	73,17%	21,95%	0,00%	2,44%	2,44%	0,00%
Director	16	8	7	3	1	0
	45,71%	22,86%	20,00%	8,57%	2,86%	0,00%
Professor	178	91	25	15	9	6
	54,94%	28,09%	7,72%	4,63%	2,78%	1,85%
Regidor	18	14	3	2	0	1
	47,37%	36,84%	7,89%	5,26%	0,00%	2,63%
Total	242	122	35	21	11	7
	55,25%	27,85%	7,99%	4,79%	2,51%	1,60%

Novament, el desacord en diferents graus és àmpliament majoritari: més del 90% del total d'enquestats n'hi mostren algun grau. L'oposició menor és entre els directors (88,57%) i la més gran a l'AMPA (95,12%, i a més expressat únicament en el desacord 0 i 1, els més clars). D'altra banda, l'acord total és baixíssim. El gràfic següent permet veure novament l'acord segons tres blocs:



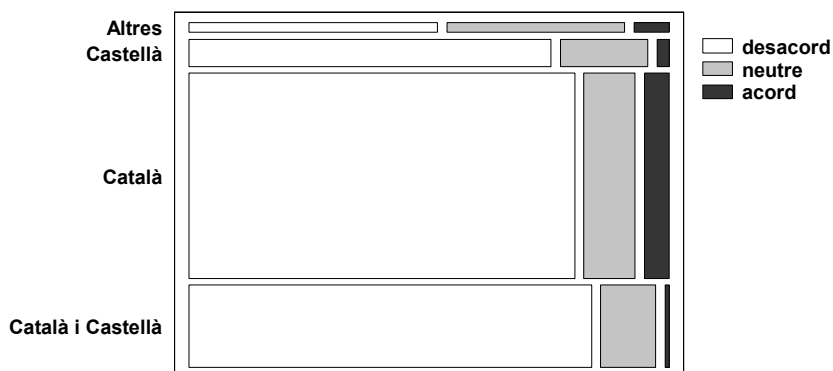
Gràfic 4.22: Graut d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?: Han de formar part del contingut de totes les matèries», segons tipus d'enquestat i amb l'acord agrupat en tres blocs.

La llengua inicial dels enquestats no influeix decisivament en la idea que les llengües de la immigració hagin de formar part del contingut de totes les matèries. L'oposició és amplament majoritària també entre els al·loglots, si bé menys massiva (però com sempre les petites dimensions del grup no permeten gaires conclusions: un sol enquestat al·loglot suposa el 7,69% d'acord absolut amb l'afirmació):

TAULA 4.17: GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ «QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?: HAN DE FORMAR PART DEL CONTINGUT DE TOTES LES MATÈRIES», SEGONS LLENGUA INICIAL DELS ENQUESTATS.

	0	1	2	3	4	5
Altres	6	1	2	3	0	1
	46,15%	7,69%	15,38%	23,08%	0,00%	7,69%
Castellà	24	5	4	3	1	0
	64,86%	13,51%	10,81%	8,11%	2,70%	0,00%
Català	149	79	20	10	10	5
	54,58%	28,94%	7,33%	3,66%	3,66%	1,83%
Català i Castellà	60	35	9	4	0	1
	55,05%	32,11%	8,26%	3,67%	0,00%	0,92%
Total	239	120	35	20	11	7
	55,32%	27,78%	8,10%	4,63%	2,55%	1,62%

La representació gràfica dels resultats per llengua inicial, agrupant el grau d'acord en tres blocs, il·lustra un desacord menor i un espai central més ampli entre el grup al·loglot, i una proximitat molt gran entre la resta de grups:



Gràfic 4.23: Graut d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?: Han de formar part del contingut de totes les matèries», segons llengua inicial dels enquestats i amb el grau d'acord agrupat en tres blocs.

Tot i que l'àrea de coneixement tampoc no influeix en profunditat en el suport a la proposta d'incloure les llengües de la immigració en el contingut de totes les matèries, sí que observem un grau de desacord ab-

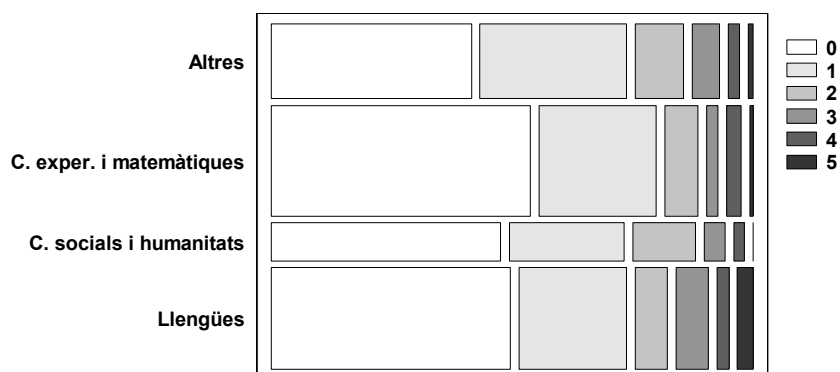
solut amplíssim (59,17%) entre el professorat de ciències experimentals i matemàtiques, un rebuig que potser és atribuïble a la implicació directa que suposaria aquesta mesura.

TAULA 4.18.: GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ

«QUIN CREIEU QUE HA DE SER EL PAPER DE LES LLENGÜES DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESCOLA/INSTITUT?: HAN DE FORMAR PART DEL CONTINGUT DE TOTES LES MATÈRIES», SEGONS L'ÀREA DE CONEIXEMENT DEL PROFESSORAT.

	0	1	2	3	4	5
Altres	37	27	9	5	2	1
	45,68%	33,33%	11,11%	6,17%	2,47%	1,23%
Ciències experimentals i matemàtiques	71	32	9	3	4	1
	59,17%	26,67%	7,50%	2,50%	3,33%	0,83%
Ciències socials i humanitats	22	11	6	2	1	0
	52,38%	26,19%	14,29%	4,76%	2,38%	0,00%
Llengües	60	27	8	8	3	4
	54,55%	24,55%	7,27%	7,27%	2,73%	3,64%
Total	190	97	32	18	10	6
	53,82%	27,48%	9,07%	5,10%	2,83%	1,70%

Tanmateix, com reflecteix el gràfic, les línies que divideixen acord de desacord queden prou pròximes, i en tot cas, és clar, dibuixen un desacord massiu, una mica més lleu en llengües i en altres:



Gràfic 4.24.: Graut d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?: Han de formar part del contingut de totes les matèries», segons àrea de coneixement del professorat.

Si només tenim en compte el professorat de llengua castellana i de llengua catalana, les diferències són més visibles. Un 91,30% del professorat de castellà manifesta un desacord clar (0-1) amb la proposta, davant d'un 66,67% entre el professorat de català. Quant a acord, ni un professor de castellà no atorga un grau 4 o 5 a aquesta possibilitat, mentre que en l'àrea de català rep un suport de l'11%.



Gràfic 4.25: Graut d'acord amb l'afirmació «Quin creieu que ha de ser el paper de les llengües de la immigració a l'escola/institut?: Han de formar part del contingut de totes les matèries», només del professorat de català i castellà.

El temps treballat a l'ensenyament no determina canvis importants en l'opinió cap a aquesta proposta.

4.7. Conclusions

Que l'escola se sent sobrecarregada de responsabilitats s'ha dit tant que ja és un tòpic. I ara també la diversitat lingüística. Potser per això les propostes més clarament rebutjades quant al paper que han de tenir les llengües de la immigració a l'escola són les que més clarament augmentarien la càrrega de responsabilitat i de feina, particularment dels docents. La idea d'oferir com a assignatures optatives per a tothom unes quantes llengües de la immigració obté un desacord molt ampli, i només rep una certa bona acollida en un petit grup de professors de llengua inicial diferent del català i el castellà (susceptibles de veure les seves llengües com a assignatura, doncs). Tampoc no es considera en general gaire bona idea oferir aquestes llengües com a matèria d'ensenyament als seus parlants, i en aquest cas tampoc no ho veuen bé els mateixos al·loglots enquestats. En el grup de professorat de català hi ha un petit nucli favorable a aquesta opció, però és clarament minoritari. Només destaca perquè en altres grups l'acord és pràcticament inexistent.

Però el desacord més consensuat és el de la idea d'incorporar d'alguna manera aquestes llengües al contingut de totes les assignatures. No cal dir que la proposta és molt ambigua, certament. El rebuig, en canvi, és molt sòlid, i no hi ha gaire diferència entre professors de llengua (al capdavant, menys compromesos per la proposta) i la resta. Un cop més, entre el professorat al·loglot la idea obté un petit suport, com també entre el professorat de català.

A l'altre extrem, la presència simbòlica és veu molt més bé. I això que, en aquest cas, la franja de desacord s'ha de dividir entre els qui consideren que es tractaria d'un tractament excessiu, que no cal aquesta presència simbòlica, i els que consideren que no n'hi ha prou: només així s'explica que, per exemple, el grup de llengua catalana, que en altres propostes compromeses sol destacar, aquí es mostra més reaci que altres grups. La presència simbòlica és molt vaga, fàcilment pot desdibuixar-se.

I les propostes de mantenir al marge de l'escola les llengües de la immigració? Es tractaria, òbviament, d'una proposta molt còmoda per als agents educatius. Tanmateix, és el punt en què hi ha opinions més poc clares, més distribuïdes per tota l'escala d'acord. De fet, cap a un 40% dels enquestats ho veuen bé: deixem les llengües fora de l'escola, que ja té prou feina. I un 30%, en canvi, s'hi oposaria. La postura més conscientment desfavorable a donar l'esquena a la diversitat lingüística torna a ser al grup de professorat al·loglot, però també, encara que en menor mesura, al professorat de català. En canvi, en una proposta que "suavitza" el to i, tot i considerar que no han de tenir cap paper, es mostra a favor de potenciar aquestes llengües en altres àmbits públics (mitjançant el suport a les comunitats d'immigrants, per exemple), el desacord és molt menor, nul entre els al·loglots i una mica més considerable entre el professorat de català.

Vivim, doncs, en un espai d'indefinió. Els agents educatius es mostren dividits a l'hora d'assumir també el repte d'incorporar les llengües de la immigració, però és evident que la majoria no veuria amb bons ulls propostes que impliquen una responsabilitat enorme com ara incorporar-les al currículum, ja sigui general o per als seus parlants. I sembla que –això sí, sense grans diferències– els professionals de la llengua i de les humanitats són una mica més sensibles a la necessitat de no deixar del tot al marge la diversitat lingüística. I molt particularment el professorat de català. Hi ha una empatia més gran pel fet que el català ha hagut de patir exclusions històriques escandaloses? La identitat lingüística del professorat de català és més linguocèntrica que el d'altres opcions? Segurament són factors que hi intervenen, però no hi ha dubte que per si sols no ho expliquen.

5. Idees sobre les llengües a l'ensenyament

L'escola ensenya llengües –de fet, uns models molt determinats d'aquestes llengües–, i de manera del tot inevitable també ensenya idees sobre les llengües. De manera més o menys conscient, més o menys intencionada, els professors (i no només els de llengua, però segurament aquests més que ningú, si més no en general) comuniquen a les classes –i a altres àmbits del centre– les seves representacions sobre les llengües, sobre com són o haurien de ser, la funció que fan, el valor que tenen, etc. I ho fan de manera explícita, a través d'un discurs de continguts, però també de manera implícita, amb comportaments lingüístics. I això malgrat el fet que, com assenyala per exemple Lasagabaster (2012: 45), «malgrat que els dissenys curriculars divideixen els continguts en conceptuals, procedimentals i actitudinals, només els dos primers reben atenció regularment a classe». De manera que, sovint, la transmissió d'idees sobre les llengües es fa de manera poc sistemàtica i molt independent del disseny curricular. Per això ens semblava interessant plantejar als ensenyants algunes qüestions relacionades amb aspectes ideològics entorn de les llengües a l'ensenyament. Vam escollir unes poques qüestions prou heterogènies que ens semblaven especialment interessants com a sondes. Aquestes qüestions només es van fer a professionals de l'ensenyament, és a dir, a professorat de secundària i als directors de les escoles de primària.

5.1. Les llengües de la immigració i el rendiment escolar

L'enquesta plantejava, en dos moments pròxims però no consecutius, dues qüestions molt relacionades i en principi simètriques:

1. Creus que el fet que l'alumnat mantingui la llengua familiar pot ser contraproductiu per al rendiment escolar?
2. Creus que el fet que l'alumnat mantingui o aprofundeixi en les llengües que sap pot afavorir l'aprenentatge escolar?

Les dues qüestions haurien de tenir, per coherència, respostes inverses: si el manteniment de les llengües familiars perjudica el rendiment escolar, és clar que no pot alhora afavorir-lo. A la taula següent es poden veure les respostes de totes dues qüestions:

TAULA 5.1. RESPOSTES A LA PREGUNTA A) (CREUS QUE EL FET QUE L'ALUMNAT MANTINGUI LA LLENGUA FAMILIAR POT SER CONTRAPRODUENT PER AL RENDIMENT ESCOLAR?) I B) (CREUS QUE EL FET QUE L'ALUMNAT MANTINGUI O APROFUNDEIXI EN LES LLENGÜES QUE SAP POT AFAVORIR L'APRENENTATGE ESCOLAR?)

	<i>a)</i>	<i>percentatge a)</i>	<i>b)</i>	<i>percentatge b)</i>
Sí	43	11,35%	301	79,42%
No	329	86,81%	59	15,57%
No respost	7	1,85%	19	5,01%

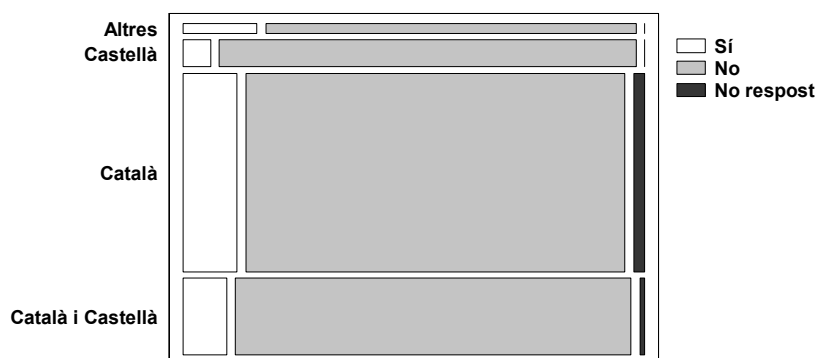
Com es pot veure, una àmplia majoria d'ensenyants creu que el manteniment de la llengua familiar o d'altres llengües és positiu per a l'aprenentatge i no afecta negativament el rendiment dels alumnes. Tanmateix, hi ha un sector que sí que creu que l'afectació de les altres llengües és negativa i que, per tant, no considera que afavoreixi l'aprenentatge. El més curiós, però, és que els percentatges de sí i no en a) i en b) pròxims, no són tan simètrics com sembla. Hi ha un nombre considerable de professors que responen el mateix a les dues qüestions:

TAULA 5.2. RESPOSTES COMBINADES A LES QÜESTIONS A) I B).

	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>No respost</i>
b) Creus que el fet que l'alumnat mantingui o aprofundeixi en les llengües que sap pot afavorir l'aprenentatge escolar?			
a) Creus que el fet que l'alumnat mantingui la llengua familiar pot ser contraproduent per al rendiment escolar?)			
<i>Sí</i>	28 7,39%	10 2,64%	5 1,32%
<i>No</i>	269 70,98%	47 12,40%	13 3,43%
<i>No respost</i>	4 1,06%	2 0,53%	1 0,26%

Com es pot veure a la taula anterior, 28 professors (el 7,39% del total) contesten «sí» a ambdues qüestions, és a dir, consideren que el manteniment afavoreix l'aprenentatge escolar i també pot ser contraproduent per al rendiment. Aquesta és la resposta amb més nivell d'incoherència. D'altra banda, 47 (el 12,40%) responen «no» a ambdues, posició menys incoherent ja que podria interpretar-se en el sentit que el manteniment lingüístic és irrellevant per a l'aprenentatge i el rendiment escolar. D'altra banda, cal subratllar que només un 2,64% dels informants consideren el manteniment com a llast per a l'escola, ja que no afavoreix l'aprenentatge i pot ser contraproduent per al rendiment. Finalment, un 70,98% tenen la posició contrària: pensen que mantenir i aprofundir en les llengües que els estudiants saben afavoreix l'aprenentatge i no els sembla contraproduent per al rendiment escolar.

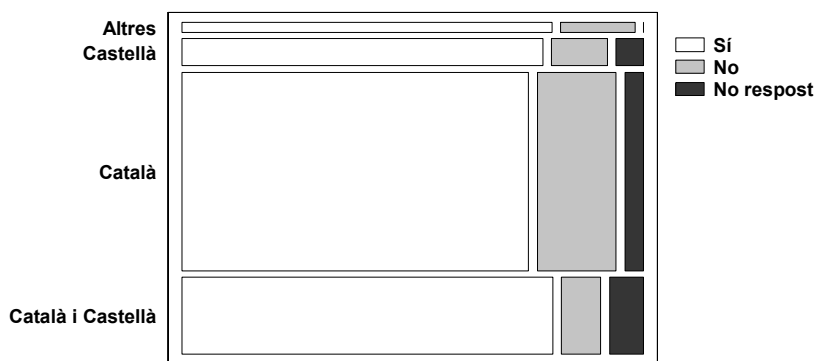
Pel que fa a la influència d'altres variables en l'opinió a aquestes qüestions, cap de les que hem tingut en compte n'hi té gaire. Per exemple, la llengua inicial dels enquestats té un pes insignificant en la idea que el manteniment de la llengua familiar pot ser contraproduent, com es veu en el gràfic següent:



Gràfic 5.1. Respostes a la pregunta «Creus que el fet que l'alumnat mantingui la llengua familiar pot ser contraproduent per al rendiment escolar?», segons la llengua inicial.

Sorpren el fet que el col·lectiu amb un percentatge més alt de sí a aquesta qüestió sigui el que té com a llengua inicial alguna llengua diferent del català i el castellà. Tanmateix, en ser un grup tan reduït, aquest percentatge és del tot enganyós: únicament dos informants d'aquest grup responen sí.

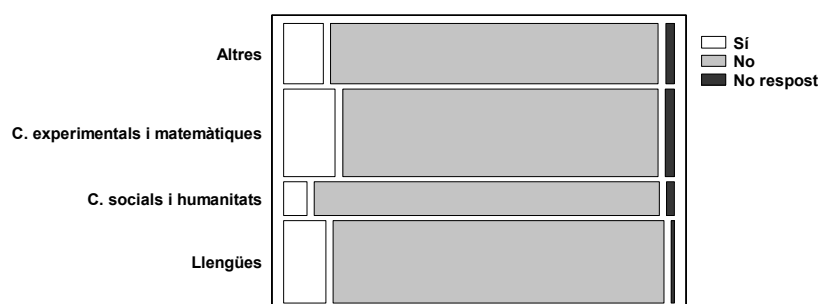
Molt semblant és la situació en l'altra qüestió, sobre els efectes positius del manteniment en el rendiment escolar:



Gràfic 5.2. Respostes a la pregunta «Creus que el fet que l'alumnat mantingui o aprofundeixi en les llengües que sap pot afavorir l'aprenentatge escolar?», segons la llengua inicial.

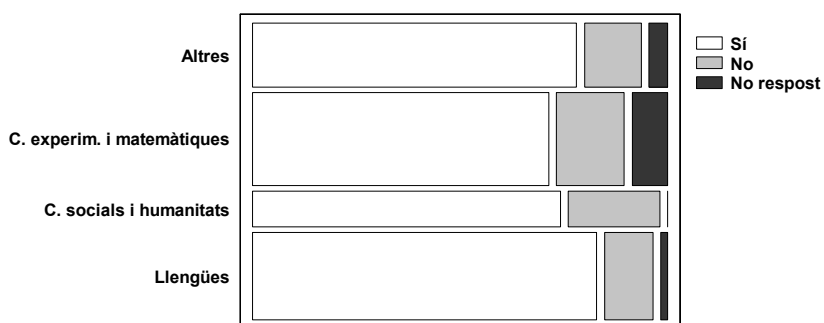
Aquí novament les diferències segons la llengua inicial són irrellevants, per bé que en percentatge qui més creu que el manteniment de les llengües no afavoreix l'aprenentatge és el grup L1 català.

Tampoc l'àrea de coneixement dels informants no influeix de manera clara en l'opinió sobre aquestes qüestions, com es pot veure en els gràfics corresponents:



Gràfic 5.3. Respostes a la pregunta «Creus que el fet que l'alumnat mantingui la llengua familiar pot ser contraproduent per al rendiment escolar?», segons àrea de coneixement.

És curiós que no hi hagi cap diferència sensible entre el professorat de llengües i la resta en aquesta qüestió, és a dir, la implicació directa –el fet de tractar-se d'una qüestió lingüística– no exerceix influència visible en l'opinió. Gairebé el mateix passa amb la qüestió de l'aprenentatge:



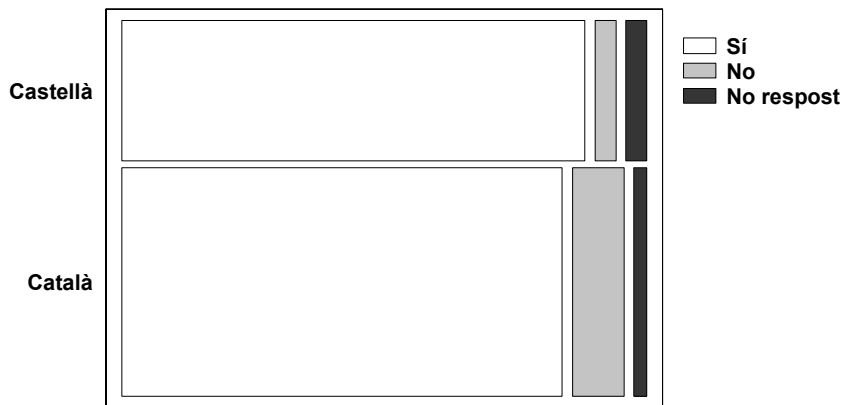
Gràfic 5.4. Respostes a la pregunta «Creus que el fet que l'alumnat mantingui o aprofundeixi en les llengües que sap pot afavorir l'aprenentatge escolar?», segons especialitat.

Aquí la idea que el manteniment pot afavorir l'aprenentatge és una mica més present entre el professorat de llengües, però en una proporció que no permet treure'n cap conclusió. Potser cal destacar el nombre més alt de respostes en blanc de l'àrea de ciències experimentals i matemàtiques, que podria indicar una certa sensació que no és un tema sobre el qual hagin d'opinar o puguin fer-ho. Amb tot, també en això les diferències són petites.

Més interessant –encara que el nombre d'informants no permeti tests estadístics– és el resultat si només ens fixem en el professorat de català i de castellà:



Gràfic 5.5. Respostes a la pregunta «Creus que el fet que l'alumnat mantingui la llengua familiar pot ser contraproduent per al rendiment escolar?», només del professorat de català i de castellà.



Gràfic 5.6. Respostes a la pregunta «Creus que el fet que l'alumnat mantingui o aprofundeixi en les llengües que sap pot afavorir l'aprenentatge escolar?», només del professorat de català i de castellà.

També en aquest cas el baix nombre d'informants invalida qualsevol conclusió general, però no deixa de sorprendre que un petit nombre de professors de català sí que cregui que el manteniment de la llengua familiar pot ser contraproduent, i que ni un sol professor de castellà tingui aquesta opinió. La resta de variables tingudes en compte en l'enquesta tampoc no aporten diferències remarcables en aquests qüestions. Ni l'edat ni els anys treballats a l'ensenyament fan variar gaire les opinions, encara que s'observa un nombre més elevat de respostes en blanc tant a les franges de més edat com, en conseqüència, als grups amb més anys d'experiència. Són, però, sempre nombres molt baixos.

5.2. Tots els professors són professors de llengua?

Aquesta afirmació parteix de la idea que la llengua, en tant que instrument fonamental de transmissió de coneixements, és una matèria transversal que es treballa de manera directa o indirecta en totes les assignatures. A les aules escolars els professors són responsables que els alumnes amplïïn el coneixement de la llengua en els diversos àmbits d'estudi. Però la llengua també és un element cultural i identitari de primer ordre, i en aquest sentit els professors han de promoure una actitud positiva dels alumnes envers la llengua pròpia i la de la resta de companys. És a dir, els professors de qualsevol matèria també són transmissors d'ideologia lingüística.

Cada matèria escolar compta amb una terminologia específica pròpia que els alumnes aprenen amb l'estudi. Altres aspectes lingüístics que es poden desenvolupar en totes les assignatures són les habilitats comunicatives i les diverses tècniques expositives. Tots els professors haurien d'incidir en el desenvolupament d'aquestes habilitats: com ordenar la informació en una redacció, com organitzar un treball, com preparar i executar una exposició oral, etcètera.

Tan important com el domini pràctic de la llengua vehicular, tanmateix, és la interiorització de coneixements, creences i actituds envers les altres llengües. Qualsevol escenari escolar és bo per fer que els alumnes prenguin consciència de la diversitat lingüística que els envolta. Justament ara, que aquesta diversitat és present a les aules, és el moment òptim per fer descobrir quantes llengües es parlen al país d'origen dels alumnes immigrants, quins sistemes d'escriptura fan servir aquestes llengües, com es compta en una determinada llengua, com s'anomenen les parts del cos o les relacions de parentiu dins de la família. A més, és clar, convé afavorir creences positives que desfacin prejudicis: amb la participació activa dels alumnes, per exemple, es pot fer veure que totes les llengües, malgrat ser tan diferents en superfície, serveixen per recitar poesia, fer una exposició a classe o aprendre matemàtiques.

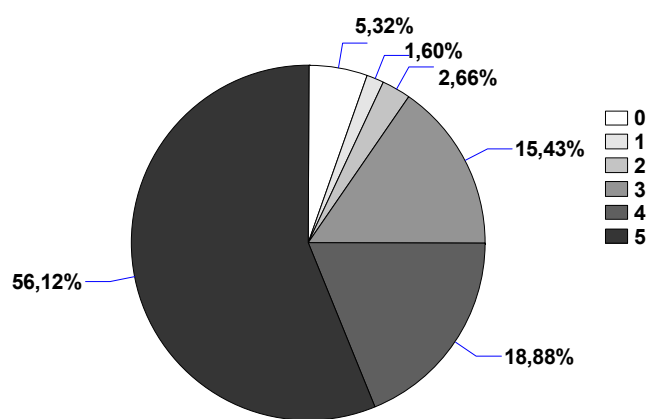
Es tracta d'una afirmació que ha esdevingut gairebé un lloc comú. És difícil esbrinar qui es va inventar la frase (atribuïda a diverses persones, i en més d'una llengua original), però en els àmbits escolars ha fet una certa fortuna. Però es tracta d'una afirmació assumida? Vam plantejar aquesta afirmació a l'enquesta dirigida al professorat, juntament amb unes quantes més, totes relacionades amb aspectes ideològics entorn de les llengües, i els vam demanar que manifestessin el seu grau d'acord amb cadascuna.

La majoria dels informants hi van mostrar un grau d'acord total o alt (entre els dos valors més alts, 4 i 5, arriben gairebé a tres de cada quatre professors). Els tres graus d'acord més baixos –el que podem interpretar com a desacord, des de tebi, 2, a total, 0– suposen una mica més del 10%. A continuació reproduïm la taula amb els resultats globals:

TAULA 5.3. GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ «TOTS ELS PROFESSORS SÓN PROFESSORS DE LLENGUA».

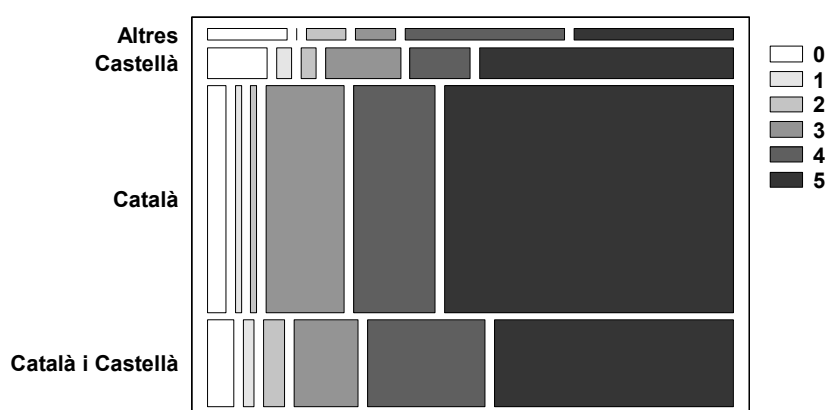
Grau d'acord	Freqüència	Relativa
0	20	5,87%
1	6	1,76%
2	10	2,93%
3	56	16,42%
4	67	19,65%
5	182	53,37%

Sembla, doncs, que bona part del professors assumeixen que a més d'altres coneixements, també transmeten un model lingüístic, i que són, doncs, professors de llengua. El gràfic de sectors il·lustra el pes d'aquesta majoria i el creixent acord que mostra cap a l'afirmació. Els grisos més foscos representen grau d'acord més elevat:



Gràfic 5.7. Grau d'acord amb l'afirmació «Tots els professors són professors de llengua».

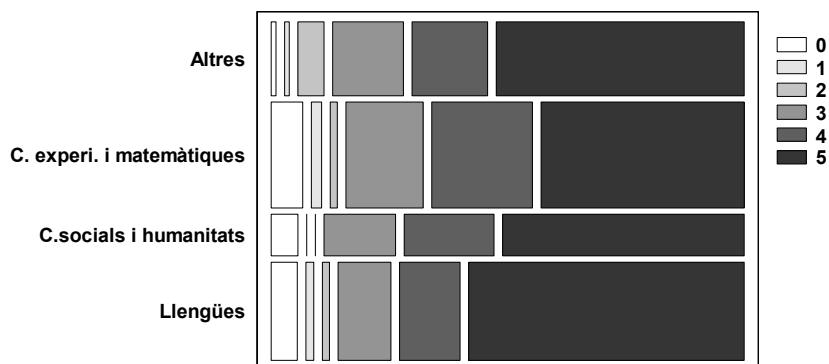
Pel que fa a diferències quant a l'acord amb aquesta afirmació segons les diverses variables que considerem, no n'hi ha cap que en presenti de notòries, i quan ho són una mica més, el nombre d'informants és molt baix i no permet comparacions profitoses. És el cas, per exemple, del grup d'informants amb alguna llengua oficial diferent (o a més a més) del català i/o castellà, que presenta una distribució d'opinió diferenciada, però molt influenciada pel fet de ser només 12 individus.



Gràfic 5.8. Grau d'acord amb l'afirmació «Tots els professors són professors de llengua», segons llengua inicial.

També el grup de L1 castellà sembla destacar en el desacord total amb l'afirmació, amb un percentatge clarament més alt que entre els de llengua inicial català o ambdues, però es tracta només de 4 professors.

On seria més esperable trobar diferències de relleu és en l'àrea de coneixement. Al capdavant, els professors d'àrees no lingüístiques podrien tenir la percepció que acceptar l'afirmació suposa assumir una responsabilitat més enllà de la seva obligació de transmetre els coneixements de l'àrea. Doncs bé, en aquest sentit es poden observar petites diferències, però molt de matís, com es pot veure en el gràfic següent:



Gràfic 5.9. Graut d'acord amb l'afirmació «Tots els professors són professors de llengua», segons àrea de coneixement.

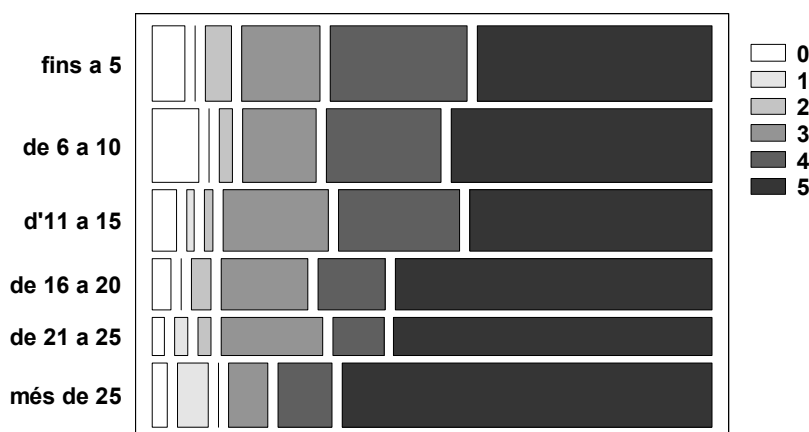
Les diferències més notables són en la intensitat d'acord amb l'afirmació, però en canvi en la banda del desacord (els valors 0 i 1 sobretot) els perfils s'assemblen molt. Potser sí que l'àrea d'experimentals i matemàtiques mostra un acord total menor, però ho compensa amb un acord alt (valor 4). No sembla, doncs, que la responsabilitat de ser transmissors lingüístics sigui percebuda com a negatiu per a cap de les grans àrees.

Resulta interessant, tanmateix, que si només tenim en compte el professorat de català i el de castellà, es doni una certa polarització en l'acord: aquestes franges de professorat no presenten gairebé cap diferència entre elles, però o bé manifesten un desacord total amb la idea que tots els professors ho són també de llengua, o bé s'hi mostren d'acord, en aquest cas sí, una part de manera moderada i la majoria amb el màxim grau. No hi ha respostes de valor 1 i 2, que representaria un desacord considerable o lleu. Només 0, 4, 5 i 6:



Gràfic 5.10. Graut d'acord amb l'afirmació «Tots els professors són professors de llengua», només del professorat de català i de castellà.

Pel que fa als anys d'ensenyament, de manera semblant a les grans àrees de coneixement, es tracta d'una variable que només afecta la intensitat de l'acord amb l'afirmació:



Gràfic 5.11. Graut d'acord amb l'afirmació «Tots els professors són professors de llengua», segons l'antiguitat a l'ensenyament.

Hi ha una certa progressió de l'acord absolut a mesura que augmenten els anys d'experiència, però en canvi la línia que separaria el punt central de l'escala d'acord és molt pròxima en tots els grups, de manera

que segons sembla els professors amb menys experiència no estan tan convençuts que tots siguin també professors de llengua, però hi mostren un acord considerable.

5.3 La variació i les llengües a l'escola: són lícites, les diverses varietats territorials?

En la tradició escolar catalanòfona està força consolidada la idea que una llengua –en aquest cas, el català– presenta una certa variació territorial, és a dir, que es pot subdividir en una sèrie de dialectes o varietats diatòpiques. En canvi, en la tradició hispanòfona peninsular aquesta qüestió s'ha tractat menys i en alguns casos –fins i tot en material escolar recent (Pascual i Jaimez 2006: 56) – la idea de dialecte que s'ofereix als estudiants no és l'habitual en lingüística, sinó més aviat la de subllengua: «La línia divisòria s'establiria entre els que deixen clar que “tothom, quan parla, utilitza dialectes” [...] i els que defineixen els dialectes com a les maneres de parlar una llengua només en determinats territoris, és a dir, que hi ha parlants de llengua i parlants de dialecte» (Comellas 2005: 296).

A banda, però, del seu tractament escolar, no és difícil detectar una certa pervivència de l'estigmatització de determinades varietats dialectals i la identificació de l'estàndard –entès com l'única llengua correcta– amb un territori concret i no pas amb la totalitat del domini lingüístic. I això tant en castellà com en català. Pel que fa al castellà, Martín Rojo (2003: 76) explica com en diferents centres escolars estudiats de la Comunitat de Madrid, es considera «cualquier otra variedad del español como incorrecta o no válida», de manera que «los alumnos de origen hispanoamericano se ven obligados, en el aula, a abandonar su variedad por el español estándar». Per tant, hi ha indicis prou clars d'una certa intolerància a la diversitat dialectal. Per aquesta raó es preguntava als docents si creien que l'escola s'havia de proposar com a objectiu que els parlants de varietats sud-americanes s'acostessin al castellà peninsular. Com en el cas anterior, els informants havien d'indicar el grau d'acord en una escala del 0 al 5 amb la següent afirmació: «L'escola ha de fer un esforç especial perquè els alumnes que parlen varietats americanes de castellà s'adaptin a l'estàndard peninsular».

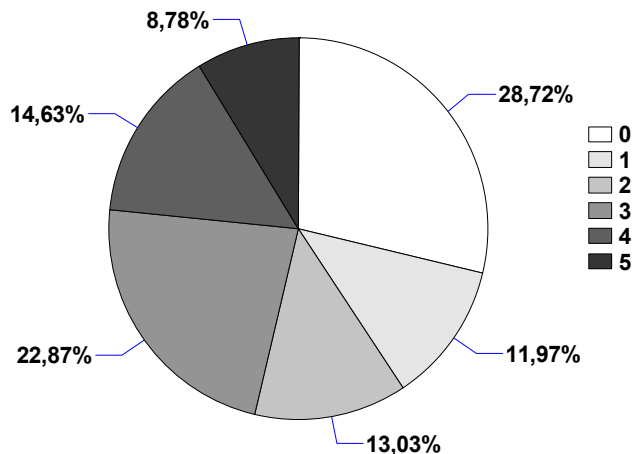
Partim de la convicció, molt sovint expressada en els mateixos llibres de text escolars –a vegades en flagrant contradicció amb altres afirmacions contingudes en el mateix document (Comellas, 2006)–, que l'estàndard no ha de ser presentat com una varietat superior o intrínsecament més correcte que les diferents varietats dialectals, i que el concepte de llengua no pot excloure en cap cas la diversitat.

Partíem també de la intuïció (fruit dels diferents contactes amb ensenyants en diversos projectes i al llarg de la nostra activitat professional) que els prejudicis contra les varietats dialectals havien de ser força menors en l'àmbit de l'ensenyament que en la societat en general. Tot i que no vam disposar d'un grup de control per constatar aquesta diferència, esperàvem un grau d'acord relativament baix amb l'afirmació segons la qual l'escola s'ha de proposar adaptar la varietat de castellà dels seus alumnes. El resultat general que apareix als qüestionaris és a la taula 5.4:

TAULA 5.4. GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ «L'ESCOLA HA DE FER UN ESFORÇ ESPECIAL PERQUÈ ELS ALUMNES QUE PARLEN VARIETATS AMERICANES DE CASTELLÀ S'ADAPTIN A L'ESTÀNDARD PENINSULAR».

<i>Grau d'acord</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Relativa</i>
0	108	28,72%
1	45	11,97%
2	49	13,03%
3	86	22,87%
4	55	14,63%
5	33	8,78%

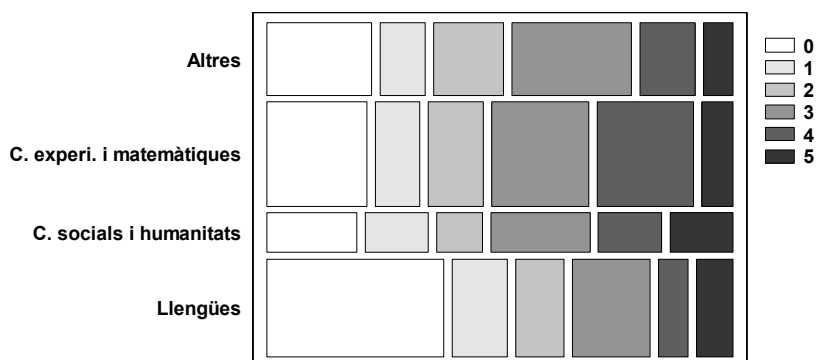
Per bé que, en efecte, la majoria de professors qualifiquen l'afirmació amb graus que podem considerar de desacord (prop d'un 40% hi mostra desacord clar, 0 o 1), l'oposició a l'afirmació és lluny de ser tan massiva com es podia preveure. El gràfic següent representa de manera més visual els resultats i mostra com gairebé una quarta part dels informants expressa un acord alt o total amb la idea. A més, el grau d'acord 4, que podríem qualificar de poc convençut però positiu, hi afegeix gairebé un altre 23%:



Gràfic 5.12. Graut d'acord amb l'afirmació «L'escola ha de fer un esforç especial perquè els alumnes que parlen varietats americanes de castellà s'adaptin a l'estàndard peninsular».

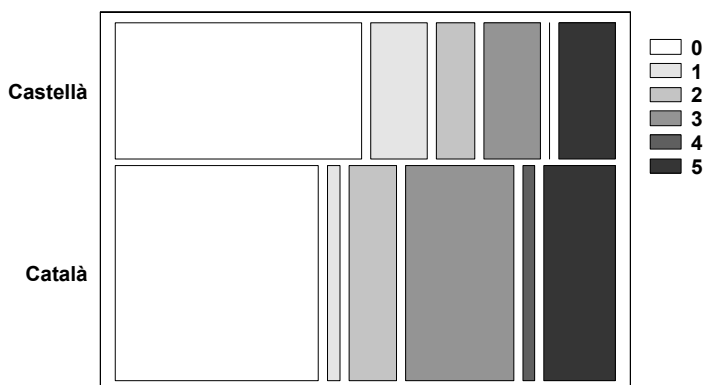
No és, doncs, una idea gens estranya entre el professorat de l'Anoia aquesta de la necessitat de fer adaptar al castellà peninsular. Tanmateix, es podria esperar que hi hagi grans diferències de criteri en aquesta qüestió segons l'àrea de coneixement. Particularment entre el professorat de llengua, amb més formació i més raons per a la reflexió entorn del tractament de la variació dialectal, caldria esperar una opinió ben diferenciada de la general.

Els resultats no desmenteixen del tot aquesta suposició prèvia. En efecte, es mostren diferències sensibles segons l'àrea de coneixement, diferències que a més serien estadísticament significatives¹ i considerésim la base d'informants com a mostra, cosa que no era, com hem dit diverses vegades, el nostre objectiu. En el gràfic següent es poden veure els perfils per àrees:



Gràfic 5.13. Graut d'acord amb l'afirmació «L'escola ha de fer un esforç especial perquè els alumnes que parlen varietats americanes de castellà s'adaptin a l'estàndard peninsular», segons àrea de coneixement.

El gran diferencial és, en efecte, a l'àrea de llengües, i particularment en la mostra d'acord 0, és a dir, de desacord absolut: un 41,74%, davant de percentatges entre el 21 i el 25% en les altres especialitats. També s'observa una diferència molt sensible en l'acord 4, en llengua força inferior que en la resta d'àrees. En canvi, l'acord total no és gens diferent en aquest grup que en matemàtiques i ciències o que en el grup d'altres. És interessant constatar, però, que la idea esmentada al començament d'aquest apartat segons la qual la tradició afavoriria una major oposició a l'adaptació a la varietat peninsular per part dels professors de català era errònia. De fet, en el gràfic següent es mostren els resultats només per al professorat de llengua catalana i castellana, i es pot veure que el desacord és més gran entre aquests últims:



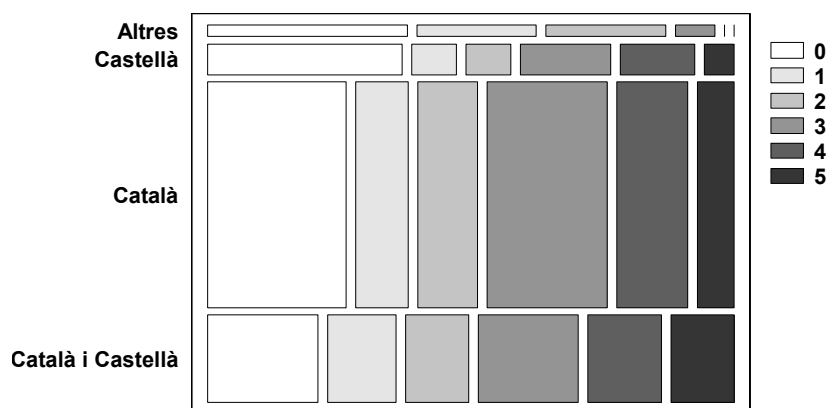
Gràfic 5.14. Graut d'acord amb l'afirmació «L'escola ha de fer un esforç especial perquè els alumnes que parlen varietats americanes de castellà s'adaptin a l'estàndard peninsular», només dels professors de català i de castellà.

¹ En un text xhi quadrat la p és de 0,035.

De fet, el grau d'acord total és més alt entre el professorat de català que en la mitjana global: 15,79% davant del 8,78%. Sembla que la interiorització del concepte de dialecte (sense valoracions) de la tradició filològica catalana no és sòlid com podria semblar. També hi pot tenir influència el fet que no es tracti de la pròpia àrea, però això voldria dir que determinats criteris no es transfereixen a totes les situacions. Sigui com sigui, el professorat de castellà mostra en això una posició general amb menys prejudicis.

Ara bé, tampoc no és gaire engrescador que encara hi hagi 6 dels 24 professors de castellà que van respondre l'enquesta que mostrin acord amb la necessitat de renunciar a la pròpia varietat de castellà per part dels alumnes. Tres d'aquests professors hi mostren un acord absolut.

Pel que fa a la llengua inicial, també s'hi mostren certes diferències. El volum de professorat amb llengües inicials diferents (o a més a més) del català i/o el castellà era molt baix. Amb tot, crida l'atenció que entre aquest grup (de només 12 professors) no hi hagués cap informant que manifestés graus d'acord alts (4) o totals (5), i només un hi posés un 3. En canvi, 5 van respondre amb absolut desacord. Entre la resta, és a dir, de llengua inicial catalana, castellana o ambdues, no hi ha diferències molt remarcables, però quan n'hi ha, més aviat mostren un desacord més clar entre els castellanoparlants. Sembla que l'acceptació entre el professorat de varietats de la pròpia llengua diferents de la seva és una mica més alt que entre el de l'altra llengua. Ho veiem representat en el gràfic 5.15:



Gràfic 5.15. Graut d'acord amb l'afirmació «L'escola ha de fer un esforç especial perquè els alumnes que parlen varietats americanes de castellà s'adaptin a l'estàndard peninsular», segons la llengua inicial.

Ni els anys d'experiència a l'ensenyament ni l'edat dels informants sembla influir sensiblement en l'opinió sobre el paper de l'escola davant dels parlants de castellà d'Amèrica. És a dir, en el grup d'informants triat, no es detecten canvis al llarg del temps en el grau d'acord amb l'afirmació.

5.4. Les llengües familiars: un problema per a l'aprenentatge de català i de castellà?

Dos discursos conviuen sovint sobre la qüestió del multilingüisme en la nostra societat. D'una banda, la idea que el domini de diverses llengües és sens dubte positiu per al propi futur professional i pot resultar essencial per a la promoció social; d'una altra, la creença que és molt difícil dominar una llengua i que de fet –llevat de casos excepcionals– només es pot arribar a aconseguir amb una, la pròpia, i això encara després d'anys d'estudi:

A third ideology, of monolingualism, holds that knowing only one language is best, that one language is needed to unify the nation, and, moreover, that two (or more) languages are "confusing" for children. This ideology is widespread in the U.S., even though it is strikingly contradicted by the actual multilingualism both of the contemporary U.S. and throughout its history (Farr, Seloni i Song 2010: 8).

També Luisa Martín Rojo (2004: 212) ho observa en els seus estudis en l'entorn de Madrid, i constata la simultaneïtat d'aquests discursos aparentment contradictoris:

Paradójicamente el mito de la homogeneidad lingüística coexiste con un discurso oficial que sostiene que la diversidad es un bien que es preciso conservar y promover. Véanse en este sentido los discursos relativos al aprendizaje de dos lenguas en las comunidades bilingües del Estado español y los discursos relativos a la necesidad de que la escuela enseñe más de dos lenguas europeas. Claro está que estas declaraciones valen sólo para las

grandes lenguas, o para las lenguas autóctonas que tienen valor en un determinado mercado lingüístico, y no para las lenguas de la inmigración (Martín Rojo 2004: 212).

La clau del doble discurs és justament la diferència d'atribució de capital simbòlic a les llengües. Unes poques gaudeixen d'una alta valoració i la gran majoria no només s'ignoren sinó que fins i tot es consideren una nosa, un factor de distorsió del coneixement lingüístic que compta.

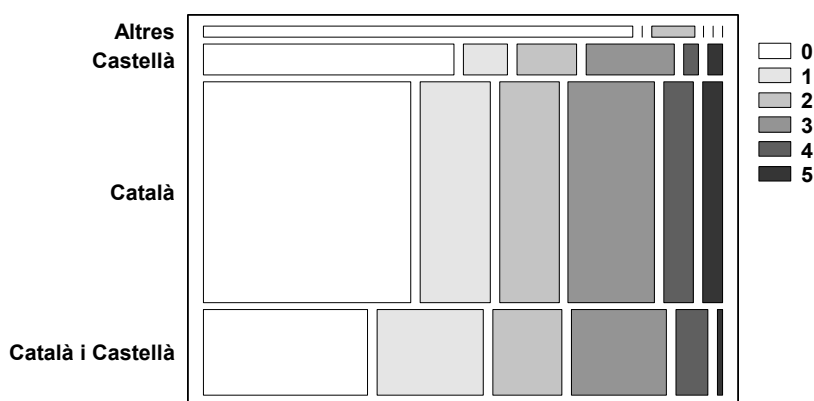
Ciertamente, hemos encontrado en las escuelas en la Comunidad de Madrid que rara vez los profesores consideran a estos alumnos multilingües, sino imperfectos hablantes del castellano (Martín Rojo 2004: 201).

A l'enquesta vam incloure dues afirmacions contradictòries que pretenien representar aquests dos discursos: «La interferència de la llengua familiar és un problema per a l'aprenentatge del català i del castellà», i «L'alumnat que parla diverses llengües té més facilitat a les classes de llengua». Pel que fa a la primera, la taula següent n'exposa el resultat:

TAULA 5.5. GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ
«LA INTERFERÈNCIA DE LA LLENGUA FAMILIAR ÉS UN PROBLEMA PER A L'APRENENTATGE DEL CATALÀ I DEL CASTELLÀ».

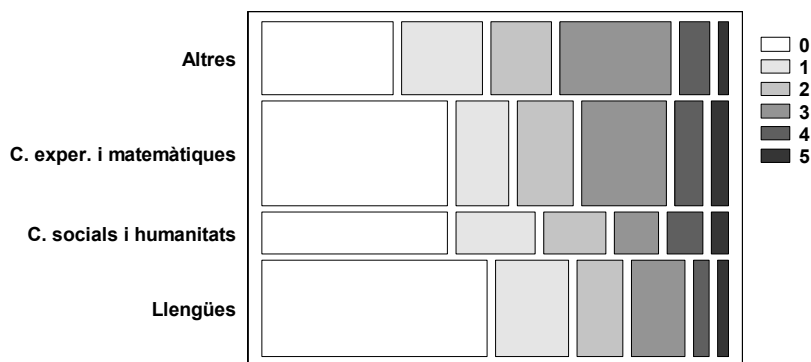
Grau d'acord	Freqüència	Relativa
0	160	43,36%
1	59	15,99%
2	49	13,28%
3	67	18,16%
4	22	5,96%
5	12	3,25%

Com es pot veure, l'afirmació rep un acord feble. El valor més freqüent amb diferència és l'acord 0, que juntament amb el següent grau, 1, aplega gairebé 6 de cada 10 professors. L'acord total o alt no arriba al 10%. La influència de les diferents variables considerades és diversa. Per exemple, pel que fa a la llengua inicial, destaca molt el grup d'altres llengües: 10 dels 11 informants que van qualificar aquesta afirmació hi van mostrar un desacord total. Es pot dir que, si més no entre el professorat de l'Anoia, la percepció massiva entre els qui tenen alguna llengua inicial diferent del català i/o el castellà constaten que això no representa cap interferència en l'aprenentatge d'aquestes llengües. Entre la resta, les diferències són mínimes com es pot veure en el gràfic següent:



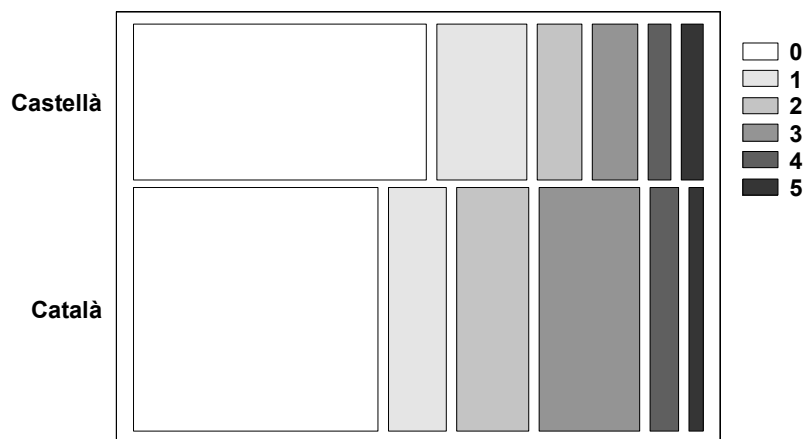
Gràfic 5.16. Graut d'acord amb l'afirmació «La interferència de la llengua familiar és un problema per a l'aprenentatge del català i del castellà» segons llengua inicial.

Quant a l'àrea de coneixement, com és habitual marca una mica més de distància. En aquest cas es produeix una certa escala en la qual el professorat de llengües (suposadament el més expert en la qüestió, ja que es tracta d'avaluar si el perjudici és per a l'aprenentatge en la seva àrea) manifesta el desacord més accentuat. Curiosament (i això es repeteix sovint), el sector que sosté graus d'acord poc freqüents, com és en aquest cas l'acord total amb l'afirmació, és molt constant, no sembla enquadrable en un grup definit, ni per àrea ni per llengua inicial ni per experiència. El gràfic següent mostra les diferències per àrea de coneixement:



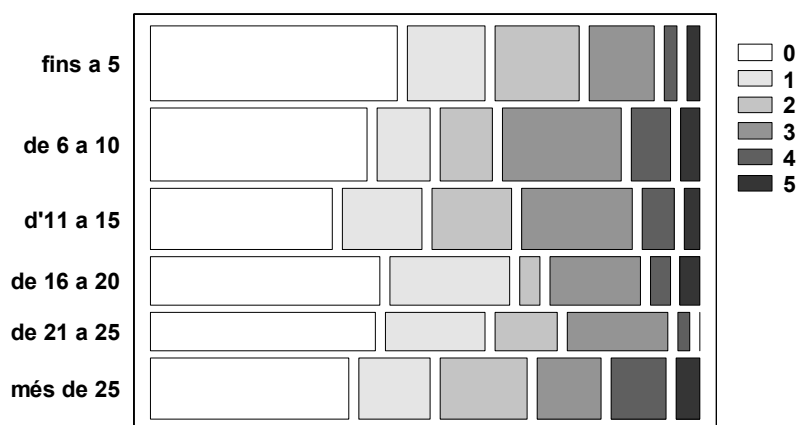
Gràfic 5.17. Graut d'acord amb l'afirmació «La interferència de la llengua familiar és un problema per a l'aprenentatge del català i del castellà» segons àrea de coneixement.

Igual que en l'afirmació anterior sobre la conveniència que l'escola faci adaptar els parlants llatinoamericans a la varietat de castellà peninsular, la distribució del grau d'acord si només tenim en compte els professors de català i els de castellà mostra també unes certes diferències. Les posicions contra l'afirmació són més clares en el grup de professorat de castellà. Per exemple, el desacord total assolix un 56,5% en aquest grup, mentre que entre el de català arriba al 47,22%. Si sumem els dos valors més baixos 0 i 1, el grup de castellà se situa gairebé en el 75%, mentre que el de català queda una mica per sota del 60%. El gràfic següent il·lustra aquestes diferències. També com assenyalàvem, en els dos valors d'acord més alt no hi ha diferències:



Gràfic 5.18. Graut d'acord amb l'afirmació «La interferència de la llengua familiar és un problema per a l'aprenentatge del català i del castellà» només dels professors de català i de castellà.

Quant als anys d'experiència a l'ensenyament, impliquen algunes diferències però són poc clares. D'una banda, en el desacord accentuat (valors 0 i 1) trobem que destaca lleugerament la franja de 16 a 20 anys a l'ensenyament (7 de cada 10 professors), seguit del grup de 21 a 25 anys i del més novell (amb valors gairebé idèntics del 65%). Aquests són també els grups amb un nombre més petit de valoracions altes d'acord. En canvi, en l'acord elevat destaca lleugerament el grup més experimentat (més de 25 anys a l'ensenyament) i el de 6 a 10 anys. De manera que no es veu una pauta que tingui cap relació amb l'experiència quant a aquesta afirmació.



Gràfic 5.19. Graut d'acord amb l'afirmació «La interferència de la llengua familiar és un problema per a l'aprenentatge del català i del castellà» segons anys d'experiència a l'ensenyament.

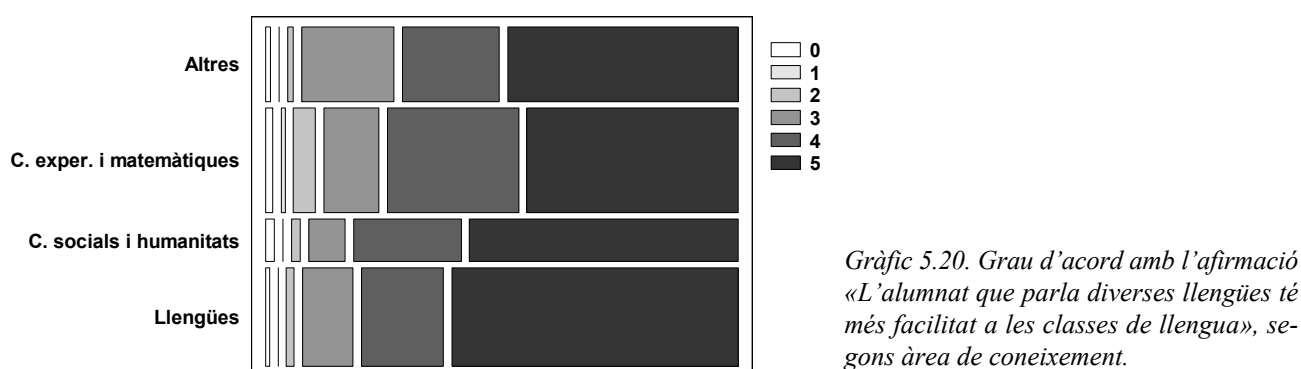
Pel que fa a l'afirmació gairebé simètrica que l'enquesta incloïa, «L'alumnat que parla diverses llengües té més facilitat a les classes de llengua», suposadament hauria d'obtenir, per coherència, un grau d'acord invers a l'anterior, és a dir, el professor que manifestés un acord total amb la idea que ser parlant d'una llengua diferent de les de l'escola és un problema per a l'aprenentatge d'aquestes hauria d'estar del tot en desacord amb la idea que les altres llengües donen facilitats a les classes de llengua (catalana i castellana, en el nostre context). A continuació podem veure la taula amb els resultats d'aquesta qüestió:

TAULA 5.6. GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ
«L'ALUMNAT QUE PARLA DIVERSES LLENGÜES TÉ MÉS FACILITAT A LES CLASSES DE LLENGUA».

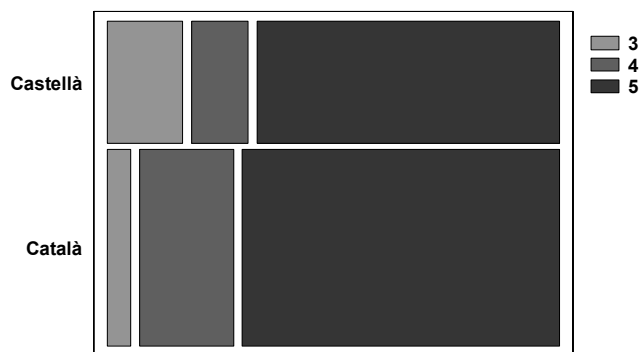
<i>Grau d'acord</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Relativa</i>
0	6	1,63%
1	1	0,27%
2	10	2,72%
3	50	13,62%
4	89	24,25%
5	211	57,49%

Per bé que la tendència és certament a la coherència, els valors no són del tot simètrics. El nombre de professors que tendeixen a estar d'acord (3 a 5) amb l'afirmació que la interferència és negativa (111) és molt més alt que els que tendeixen a estar en desacord amb el fet que parlar diverses llengües faciliti les coses a les classes de llengua (17). Amb tot, una àmplia majoria nega la primera afirmació i mostra acord amb la segona: gairebé el 60% del professorat expressa desacord accentuat (0 o 1) per a la primera qüestió, les llengües familiars com a problema, mentre que el 81,74% mostra grau d'acord 4 o 5 al multilingüisme com a facilitador a les classes de llengua.

De nou, l'opinió del professorat segons l'àrea de coneixement en què treballa mostra algunes diferències remarcables. En aquest cas es manté la simetria imperfecta en el grau d'acord entre les dues afirmacions (més suport a la idea que saber llengües és un avantatge per als estudiants a la classe de llengua que no pas rebuig a la idea que la interferència de les llengües inicials suposa un obstacle). Per bé que no es tracta de diferències molt profundes, el gràfic següent permet veure una certa tendència del professorat de llengües cap a les posicions més pròximes a l'afirmació. Es tracta d'una distribució molt simètrica a la que, també per àrees, sortia a l'afirmació anterior.

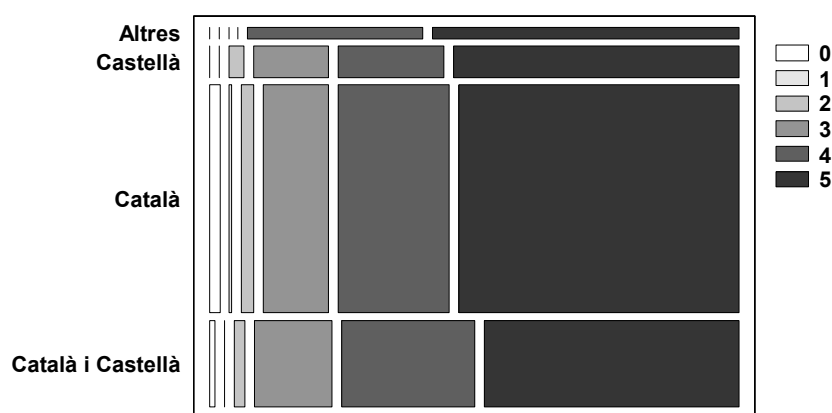


Aquí també es dona un petit escalat, en aquest cas en el valor del màxim acord: el professorat de llengües, el més directament implicat en la qüestió, hi mostra un acord total més ampli que en cap de les altres àrees. Amb tot, si considerem els graus d'acord de 3 a 5, aquí les diferències es desdibuixen i no s'hi veu cap tendència clara per àrees. Semblantment també a l'afirmació anterior, hi ha diferències si només considerem els professors de català i els de castellà, per bé que en aquest cas són una mica menors i de sentit contrari: és català qui es mostra més clar, no tant en l'acord absolut (molt semblant en ambdós grups) sinó en l'acord alt. A més, en l'afirmació en positiu no hi ha ni un sol professor d'aquestes àrees que hi mostri desacord, com podem veure en el gràfic corresponent:



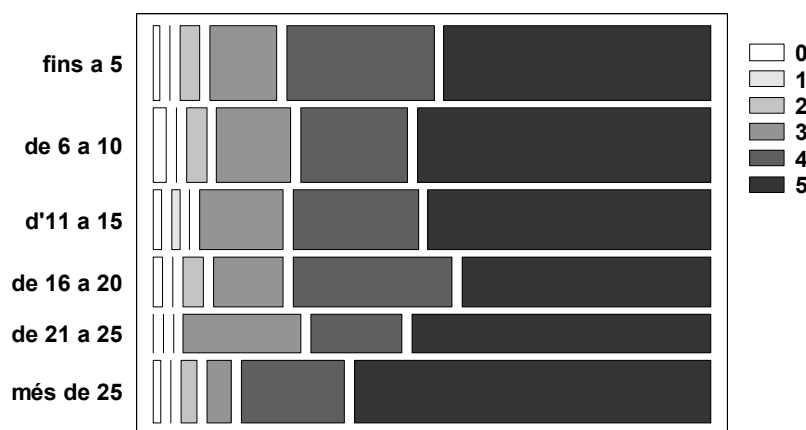
Gràfic 5.21. Graut d'acord amb l'afirmació «L'alumnat que parla diverses llengües té més facilitat a les classes de llengua», només dels professors de català i de castellà.

Pel que fa a la llengua inicial, també aquí el grup d'altres destaca. Mostra un acord total o alt a l'afirmació, i cap professor d'aquest grup no dona un valor més baix. Com que és un grup molt reduït, cap generalització no seria lícita, és clar. Quant a la resta de grups per llengua inicial, les diferències són mínimes, com es veu en la representació gràfica:



Gràfic 5.22. Graut d'acord amb l'afirmació «L'alumnat que parla diverses llengües té més facilitat a les classes de llengua», segons llengua inicial.

Molt poques diferències es poden veure segons l'experiència en l'ensenyament, menys que en l'afirmació anterior, per bé que les que hi ha segueixen un patró una mica més clar: el grup més experimentat tendeix a mostrar un acord més accentuat amb l'afirmació que la resta:



Gràfic 5.23. Graut d'acord amb l'afirmació «L'alumnat que parla diverses llengües té més facilitat a les classes de llengua», segons anys d'experiència a l'ensenyament.

Sembla clar que, encara que es tracti de dues afirmacions en certs aspectes simètriques, és perfectament possible no estar d'acord amb cap de les dues (el fet de conèixer altres llengües podria no entorpir l'aprenentatge però tampoc afavorir-lo). El que observem, però, és una considerable simetria però un acord més clar en l'afirmació positiva, és a dir, la idea que parlar diverses llengües afavoreix l'èxit a la classe de llengua.

5.5. Els recursos expressius i l'aprenentatge: indicis d'un prejudici lingüístic

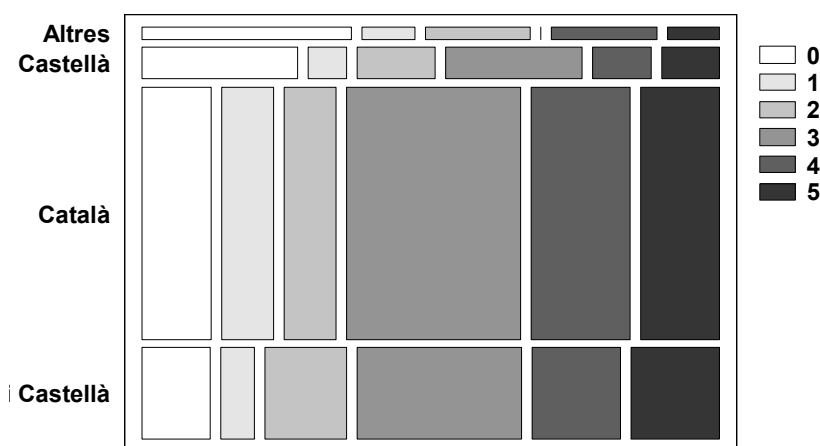
La darrera de les afirmacions que demanàvem valorar en el qüestionari era la formulació d'un prejudici força clar: «La insuficiència de recursos expressius d'algunes llengües primeres dificulta l'aprenentatge». L'afirmació pressuposa clarament que hi ha llengües amb recursos expressius insuficients. Encara que no és gens clar què significa exactament això (i precisament per això és encara més clar que es tractaria d'un prejudici), implica la jerarquització de les llengües en una suposada escala de recursos expressius, la posició de la qual estaria relacionada amb les capacitats cognitives, ja que s'afirma que disposar d'una llengua amb pocs recursos dificulta l'aprenentatge en general. És important també subratllar que vam triar la formulació "llengües" i no "parlants" per tal de deixar clar que el problema d'aprenentatge el representaria no pas una determinada configuració lingüística personal sinó la mateixa naturalesa d'una llengua, independentment de les condicions particulars que pugui tenir cada parlant.

En aquest cas el resultat és molt més sorprenent que en les afirmacions que hem vist fins ara. Prop d'un terç del professorat manifesta un grau d'acord alt o total (4-5) amb l'afirmació, i si hi afegim els d'un grau d'acord moderat (3), arriben a prop del 65%. És a dir, la majoria de professors enquestats creuen que hi ha llengües amb recursos expressius insuficients, i que aquest fet afecta la capacitat d'aprenentatge dels seus parlants. El desacord total amb l'afirmació només l'expressa el 15,36% dels qüestionaris contestats. La taula 5.7 en mostra els resultats:

TAULA 5.7. GRAU D'ACORD AMB L'AFIRMACIÓ
«LA INSUFICIÈNCIA DE RECURSOS EXPRESSIUS D'ALGUNES LLENGÜES PRIMERES DIFICULTA L'APRENTATGE».

<i>Grau d'acord</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Relativa</i>
0	51	15,36%
1	31	9,34%
2	40	12,05%
3	101	30,42%
4	60	18,07%
5	49	14,76%

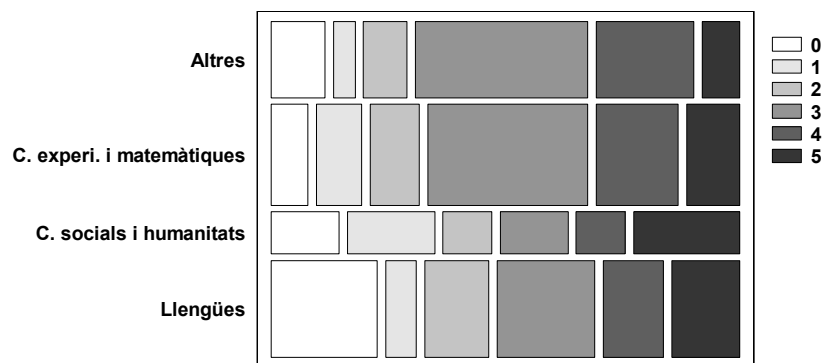
Un cop més, les diferències segons variables considerades són o bé poc importants o bé afecten grups molt poc nombrosos d'informants, com el d'altres llengües inicials (és a dir, ni català ni castellà). Si tenim en compte la llengua inicial, veurem que, com hem vist en altres qüestions, aquest grup es distingeix clarament de la resta, per bé que, en tenir tan pocs membres pateix un biaix considerable quan se'l compara percentualment (un sol professor fa variar el percentatge d'un grau d'opinió en una proporció molt alta). Tot i així, aquest és de nou el grup més reticent a acceptar idees que d'alguna manera culpabilitzen les altres llengües. És certament molt lògic que així sigui, però cal recordar que de fet bona part de les llengües d'aquest grup són llengües europees, que formen part del discurs prestigiós en el doble discurs que hem esmentat. D'altra banda, cal destacar també que si bé el desacord absolut amb l'afirmació és notòriament més alt en aquest grup que en la resta, els acords alt i total són molt semblants en termes percentuals, de manera que el que observem són posicions més extremes en aquest col·lectiu que en els altres. D'altra banda, els informants de llengua inicial castellana demostren un rebuig sensiblement més gran a l'afirmació que els de català (gairebé un 30% davant d'un 13,21% i un 12,99% entre els qui declaren com a llengua inicial totes dues). Així, tenim una distribució en tres grups: el més allunyat del prejudici, si més no en l'acord 0, que és el de llengua inicial altres; un grup intermedi, que manifesta percentatges més alts de desacord amb l'expressió que el darrer, el de català i català i castellà, més d'acord amb el prejudici. El gràfic següent ho representa amb claredat:



Gràfic 5.24. Graut d'acord amb l'afirmació «La insuficiència de recursos expressius d'algunes llengües primeres dificulta l'aprenentatge» segons llengua inicial.

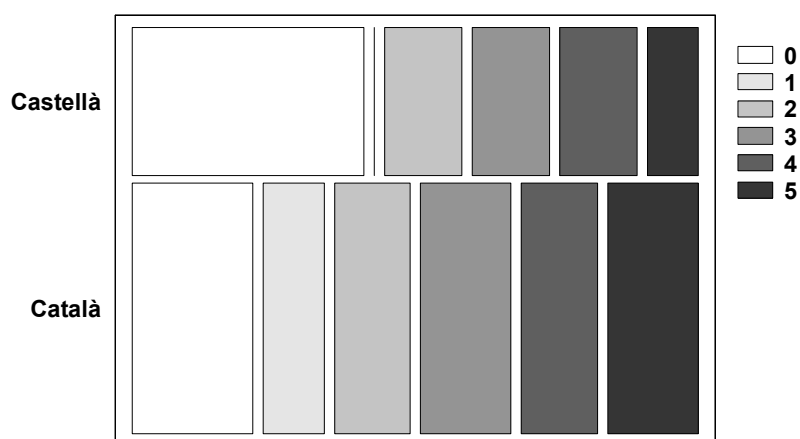
Tot i les diferències, però, els grups d'acord total s'acosten força, i per tant novament veiem que hi ha un nucli transversal molt homogeni en proporció que sosté les afirmacions que nosaltres considerem poc fonamentades o clarament prejudicis, com és aquest cas.

Les àrees de coneixement tornen a donar també, com en anteriors afirmacions, les diferències més clares, que a més podrien resultar significatives segons el test estadístic de xhi quadrat ($p=0,018$ en aquest cas). Novament ens trobem un perfil diferenciat a l'àrea de llengües en la franja del desacord: un 25% de respostes 0, davant d'un 15,91% en el segon grup, ciències socials i humanitats. També com havia passat en altres afirmacions, el grup de llengües manifesta posicions més accentuades contra els prejudicis lingüístics, però en canvi manté percentatges d'acord total amb el prejudici molt semblants a la resta de grups. Es mostra, doncs, més polaritzat, però no pas al marge del prejudici (en l'acord total, queda en posició central, amb un 16%, mentre que ciències experimentals dóna un 12,50 i altres un 8,86%). És remarcable també la importància de l'acord moderat (3) en les àrees de ciències experimentals (37,5%) i altres (40,51%). Com sempre, a continuació incloem la representació gràfica d'aquestes dades:



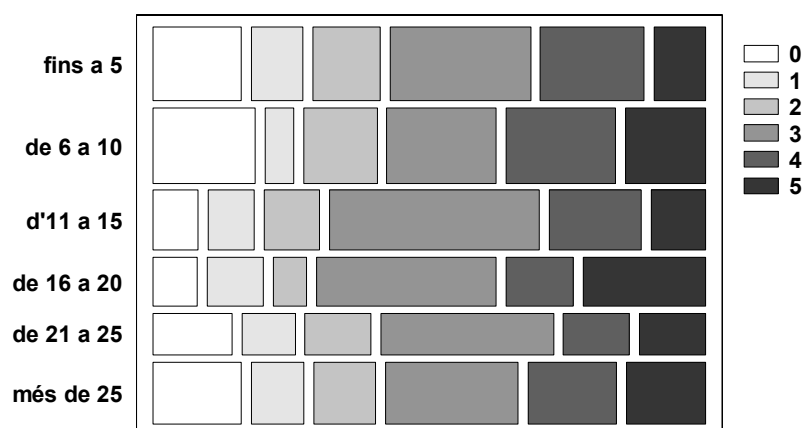
Gràfic 5.25. Graut d'acord amb l'afirmació «La insuficiència de recursos expressius d'algunes llengües primeres dificulta l'aprenentatge» segons àrea de coneixement.

Si ens limitem al professorat de llengües catalana i castellana, també observem diferències notòries. En aquest cas, el professorat de català mostra més acord amb el prejudici que el de castellà, com es fa palès al gràfic:



Gràfic 5.26. Graut d'acord amb l'afirmació «La insuficiència de recursos expressius d'algunes llengües primeres dificulta l'aprenentatge» del professorat de llengua catalana i llengua castellana.

Els anys d'experiència a l'ensenyament dibuixen un panorama, en aquest qüestió, força heterogeni. És difícil veure-hi patrons clars:



Gràfic 5.27. Graut d'acord amb l'afirmació «La insuficiència de recursos expressius d'algunes llengües primeres dificulta l'aprenentatge» segons anys d'experiència a l'ensenyament.

5.6. Llengües que faciliten i que dificulten l'aprenentatge

Finalment, pel que fa a aspectes relacionats amb les llengües de la immigració i l'aprenentatge, l'enquesta recollia també dues qüestions relativament freqüents: hi ha llengües inicials que poden perjudicar l'aprenentatge?; n'hi ha que poden afavorir-lo? Novament l'enquesta preguntava clarament per les llengües, i no pas per altres aspectes lligats a l'origen com podria ser el sistema escolar previ d'alumnes provinents d'altres espais. Amb tot, i malgrat que un qüestionari no permet aprofundir en la interpretació de les preguntes, intuïm per altres vies (com els contactes personals mantinguts durant el treball de camp i les entrevistes fetes) que sovint els ensenyants atribueixen de manera més o menys inconscient a la llengua efectes produïts per altres elements.

Es pot dir que aquesta mena de qüestions reflecteixen prejudicis lingüístics? Seria una afirmació molt simplista. És força clar i compta amb un consens general la idea que les llengües en si mateixes no són diferents pel que fa a l'aprenentatge en general. Totes les llengües permeten el desenvolupament ple de les facultats lingüístiques dels seus parlants, facultats que naturalment són diferents en funció de múltiples factors genètics i ambientals. Ara bé, també és evident que les persones que s'han d'adaptar a entorns lingüístics en els quals no han crescut necessiten fer un esforç especial per adquirir unes habilitats lingüístiques en una o diverses varietats lingüístiques que els nadius de l'entorn tenen pel fet de ser-ho. Això és sens dubte un factor afegit de dificultat en un entorn escolar que desenvolupa les activitats acadèmiques –l'aprenentatge– en unes llengües determinades. Diversos estudis revelen que, de fet, mentre que en els aspectes estrictament de conversa (les habilitats conversacionals) un nen incorporat a un entorn del què no coneix la llengua necessita entre 18 i 24 mesos per posar-se al nivell dels seus iguals, en les habilitats cognitivoacadèmiques necessita un mínim de cinc anys, i un dels factors que fa variar aquest temps és la distància lingüística entre les llengües que coneix de partida i les que ha d'adquirir en el nou entorn (Oller, 2008; Oller i Vila, 2008). Ara bé, sobre aquesta base i tenint en compte que la capacitat expressiva d'algú que té una competència precària d'una llengua condiona sens dubte la seva imatge com a aprenent (tots semblen menys intel·ligents quan ens hem d'expressar en una llengua poc coneguda), és força esperable que el professorat, o una part, quan ha tingut a l'aula alumnat al·lòfon amb baixos rendiments els atribueixi a la llengua d'origen, la qual cosa és estrictament injusta (no és que la llengua d'origen en si dificulti l'aprenentatge, sinó altres factors, com dèiem) però comprensible. Quant als possibles beneficis del multilingüisme en el desenvolupament d'activitats cognitives, i particularment en l'adquisició de noves llengües, sí que s'han documentat sovint (Cummins, 2009); hi insistirem a les conclusions d'aquest capítol.

Les dues preguntes que incloïa el qüestionari eren les següents:

1. Has detectat si alguna llengua d'origen dificulta especialment l'aprenentatge? Quines?
2. Has detectat si alguna llengua d'origen facilita o afavoreix especialment l'aprenentatge? Quines?

5.6.1. Dificulten i/o faciliten?

La taula següent reflecteix els resultats de la primera part de les preguntes:

TAULA 5.8. RESPOSTES A LES PREGUNTES
«HAS DETECTAT SI ALGUNA LLENGUA D'ORIGEN DIFICULTA ESPECIALMENT L'APRENENTATGE?» I
«HAS DETECTAT SI ALGUNA LLENGUA D'ORIGEN FACILITA O AFAVOREIX ESPECIALMENT L'APRENENTAGE?».

	<i>Dificulten?</i>		<i>Faciliten?</i>	
	Freqüència	Relativa	Freqüència	Relativa
Sí	95	25,07%	149	39,31%
No	275	72,56%	218	57,52%
No respost	9	2,37%	12	3,17%

Com es pot veure, hi ha una àmplia majoria (prop de les tres quartes parts) que no considera que cap llengua d'origen dificulti especialment l'aprenentatge. Tanmateix, una quarta part considera que sí, que certes llengües perjudiquen l'aprenentatge. Probablement aquesta opinió reflecteix, com dèiem, l'experiència d'alumnes al·loglots amb resultats acadèmics pobres, atribuïbles sovint a diversos factors extralingüístics però potser també a una competència lingüística baixa en les llengües obligatòries de l'ensenyament. El problema d'aquesta perspectiva és que la pregunta no plantejava si una competència pobre en castellà i català feia preveure baix rendiment escolar, sinó si determinades llengües (no qualsevol llengua; no el fet de ser al·loglot) dificulten l'aprenentatge.

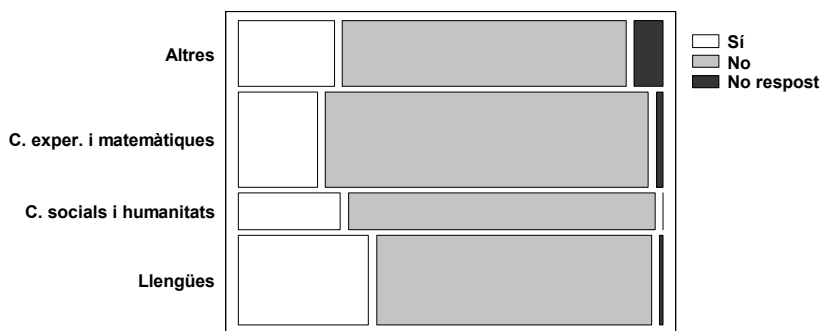
Si ens fixem fins a quin punt el professorat que afirma que certes llengües puguin perjudicar l'aprenentatge és el mateix que afirma que també puguin afavorir-lo (una postura lògica: si hi ha llengües que poden ser un obstacle per al coneixement també n'hi hauria d'haver que són un avantatge), podem veure que aquest grup només el forma el 16,62% dels enquestats. En canvi, els qui consideren que ambdues coses són falses són molt a prop de la meitat. Podem veure totes les dades a la taula següent:

TAULA 5.9. DADES CREUADES DE LES PREGUNTES
«HAS DETECTAT SI ALGUNA LLENGUA D'ORIGEN DIFICULTA ESPECIALMENT L'APRENENTATGE?» I
«HAS DETECTAT SI ALGUNA LLENGUA D'ORIGEN FACILITA O AFAVOREIX ESPECIALMENT L'APRENENTAGE?».

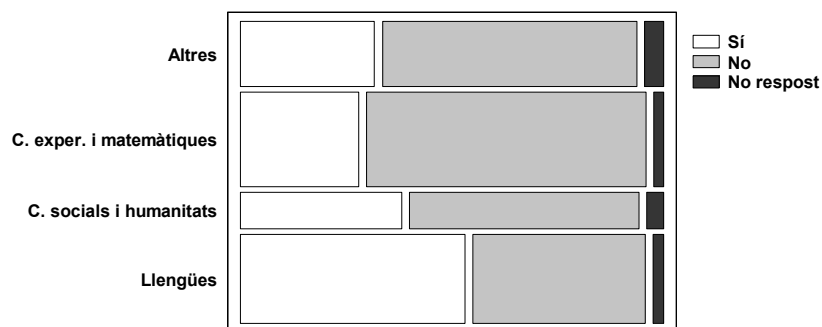
<i>Dificulten / Faciliten</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>No respost</i>
Sí	63	29	3
	16,62%	7,65%	0,80%
No	84	187	4
	22,16%	49,34%	1,06%
No respost	2	2	5
	0,53%	0,53%	55,56%

Un grup important el formen els professors que no creuen que hi hagi llengües que dificulten l'aprenentatge però sí que n'hi ha que l'afavoreixen (22,16%, no gaire lluny d'una quarta part), la qual cosa remet a la qüestió de si el multilingüisme pot ser un factor positiu. El grup que pensaria el contrari, és a dir, que certes llengües d'origen poden perjudicar però que no n'hi ha que puguin ser beneficioses per a l'aprenentatge, és força més petit, un 7,65%.

Hi ha variables que pesen en l'opinió del professorat entorn d'aquesta qüestió? Com és habitual, hem mirat si les variables que ens semblaven més probables presentaven diferències sensibles. Segons l'àrea de coneixement, per exemple, observem petites diferències, que es reflecteixen als gràfics següents, el primer referent a si les llengües dificulten i el segon a si afavoreixen:



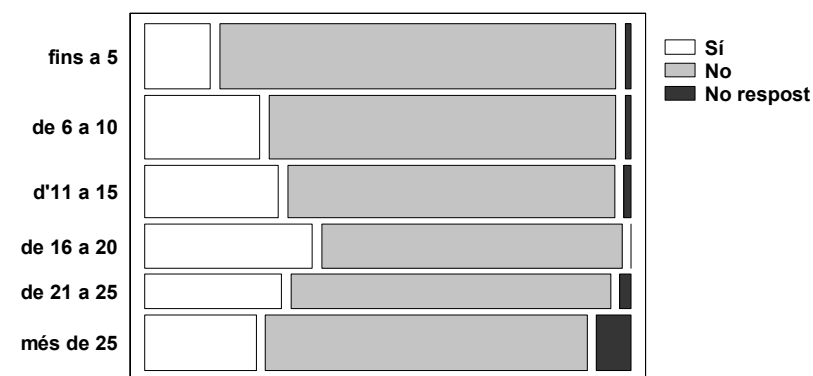
Gràfic 5.28. Respostes a la pregunta «Has detectat si alguna llengua d'origen difícil especialment l'aprenentatge?» segons àrea de coneixement.



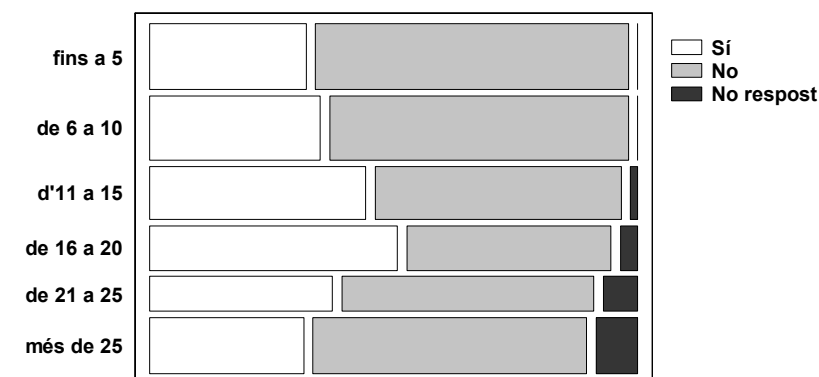
Gràfic 5.29. Respostes a la pregunta «Has detectat si alguna llengua d'origen facilita o afavoreix especialment l'aprenentatge?» segons àrea de coneixement.

Com es pot veure, destaca especialment el grup de llengües, molt poc en la primera qüestió (dificultats) i força més en la segona (facilitats). Ciències experimentals i matemàtiques és el grup que més majoritàriament respon no a les dues qüestions. Sembla raonable: es tracta de matèries en què suposadament les dificultats lingüístiques tenen un efecte molt menys clar. Cal subratllar, però, que les preguntes no deien si el desconeixement de les llengües obligatòries podia ser problemàtic, sinó si el fet de tenir certes llengües d'origen dificultava l'aprenentatge. És possible que alguns professors de llengua donessin per fet que tenir una llengua inicial diferent de les obligatòries a l'escola implica necessàriament tenir mancances de competència en aquestes llengües. En tot cas, també veiem que hi a força més suport entre el professorat de llengües a la idea que el poliglòtisme és positiu que no pas negatiu.

Quant als anys d'experiència com a variable, podem veure en els gràfics que curiosament els grups extrems s'assemblen entre si, i que el grup central d'entre 16 i 20 anys a l'ensenyament mostra més propensió a creure tant que algunes llengües d'origen poden perjudicar com beneficiar l'aprenentatge:



Gràfic 5.30. Respostes a la pregunta «Has detectat si alguna llengua d'origen difícil especialment l'aprenentatge?» segons anys d'experiència a l'ensenyament.



Gràfic 5.31. Respostes a la pregunta «Has detectat si alguna llengua d'origen facilita o afavoreix especialment l'aprenentatge?» segons anys d'experiència a l'ensenyament.

5.6.2. Quines llengües dificulten? Quines afavoreixen?

Quines són, segons els enquestats, les llengües d'origen que poden suposar una dificultat per a l'aprenentatge? La veritat és que el repertori és molt curt. Això no és gens sorprenent, perquè coincideixen amb llengües que tenen, com hem vist al capítol corresponent, una alta visibilitat. Les dues més citades, amb molta diferència (com es pot veure a la taula següent) són llengües molt allunyades de les obligatòries de l'escola, la qual cosa podria fer pensar que el professorat percep la dificultat que suposa adoptar el català i el castellà des de llengües tipològicament i genèticament molt diferents. Tanmateix, és curiós que altres llengües que, per molt que en termes de parentiu es puguin situar més a prop, també es perceben com a distants, "dificils", no surtin a la taula o s'hi esmentin molt poc, com el panjabi, l'urdú o fins i tot les del grup eslau.

TAULA 5.10. LENGÜES ESMENTADES EN LA PREGUNTA «HAS DETECTAT SI ALGUNA LENGUA D'ORIGEN DIFICULTA ESPECIALMENT L'APRENENTATGE? QUINES?».

Llengua	Nombre d'enquestats que l'esmenten
Àrab / magribí / marroquí / Magreb	55
Xinès	29
Castellà / Castellà de sud-Amèrica	14
Amazic / berber	4
Àrab (en la grafia)	1
Les molt diferents del català	1
Llengües que tenen un alfabet diferent del nostre	1
Llengües sense tradició escrita	1
No romàniques	1
Rus	1
Urdú	1

El més sorprenent, és clar, és la presència del castellà en tercera posició a la taula. Catorze professors consideren que el fet de tenir el castellà com a primera llengua dificulta l'aprenentatge. Tenint en compte que és una de les llengües obligatòries del nostre ensenyament i que és tan pròxima a l'altra, el català, esmentar-lo com a llengua que dificulta sembla un prejudici que no té gaire a veure ni amb les llengües ni amb l'aprenentatge.

De quines àrees són els professors que esmenten aquestes llengües? Hem escollit les quatre combinacions més esmentades, reflectides per àrees a la taula següent. Com es pot veure, un nombre relativament important de professors esmenten una sola llengua, però també n'hi ha que n'esmenten dues o tres. Hem escollit només la combinació xinès i àrab perquè és la més freqüent:

TAULA 5.11. LENGÜES MÉS ESMENTADES EN LA PREGUNTA «HAS DETECTAT SI ALGUNA LENGUA D'ORIGEN DIFICULTA ESPECIALMENT L'APRENENTATGE? QUINES?», SEGONS ÀREA D'ENSENYAMENT.

	Àrab	Castellà	Xinès	Xinès i àrab
Altres	9	3	4	2
Ciències experimentals i matemàtiques	11	3	2	4
Ciències socials i humanitats	4	3	3	0
Llengües	16	3	8	3

La distribució per àrees no ens diu res. Aquí el fet que l'alumnat de llengües d'origen distants de les obligatòries pugui tenir més dificultats en les matèries específicament lingüístiques, o al contrari, que en matèries menys directament lligades a la llengua, no s'hi veu reflectit.

Quant a les llengües que, segons els enquestats, afavoririen o facilitarien l'aprenentatge, la taula següent en reflecteix la llista amb els professors que les esmenten:

TAULA 5.12. LENGÜES ESMENTADES EN LA PREGUNTA «HAS DETECTAT SI ALGUNA LENGUA D'ORIGEN FACILITA O AFAVOREIX ESPECIALMENT L'APRENENTATGE? QUINES?».

Llengua	Nombre d'enquestats que l'esmenten	Llengua	Nombre d'enquestats que l'esmenten
Romanès	44	Americà	1
Castellà / castellà de sud-Amèrica	28	Armeni	1
Francès	24	Berber	1
Llengües romàniques	18	Bielorús	1
Àrab	11	Bosni	1
Portuguès	10	Croat	1
Català	8	Eslau	1
Anglès	6	Gallec	1
Xinès	6	Hongarès	1
Rus	4	Indoeuropees	1
Totes / qualsevol	3	Llatí	1
Llengües de l'Europa de l'Est	2	Llengües occidentals	1
Ucraïnès	2	Polonès	1
Alemanys	1		

Sembla clar que la majoria de professors que han contestat afirmativament aquesta qüestió senten que el coneixement d'altres llengües romàniques ofereix un avantatge per a l'aprenentatge. Tanmateix, entre les llengües esmentades per més de 10 professors també hi ha l'àrab. Vegem si l'àrea de coneixement condiciona la tria de les llengües que afavoreixen l'aprenentatge. Únicament hi hem inclòs les llengües més esmentades.

TAULA 5.13. LENGÜES MÉS ESMENTADES EN LA PREGUNTA «HAS DETECTAT SI ALGUNA LENGUA D'ORIGEN FACILITA O AFAVOREIX ESPECIALMENT L'APRENENTATGE? QUINES?», PER ÀREA DE CONEIXEMENT.

	Àrab	Llengües romàniques	Romanès	Francès	Portuguès	Castellà
Altres	3	2	4	8	1	9
Ciències experimentals i matemàtiques	0	1	16	5	4	9
Ciències socials i humanitats	3	3	5	2	0	2
Llengües	5	12	19	8	5	7

És interessant subratllar que són sobretot els professors de llengües els qui valoren genèricament les llengües romàniques com a afavoridores de l'aprenentatge, així com llengües romàniques en particular (romanès, francès, portuguès, castellà). En l'àmbit de les ciències experimentals també es dona la valoració d'aquestes llengües en concret, però en canvi no hi ha la percepció general de llengües pròximes. També és destacable el nombre de professors en el grup altres especialitats que contesten a aquesta qüestió afirmativament i esmenten llengües.

5.7. Conclusions

Amb totes les mancances i defectes del mètode, els resultats dels qüestionaris sobre determinats aspectes de la ideologia lingüística del professorat de secundària i dels directors de primària de la comarca de

L'Anoia ens permeten avançar algunes idees que més que conclusions són hipòtesis fonamentades. Som conscients de la pobresa d'expressió que té manifestar un grau d'acord. No es permet a l'informant matisar la resposta, explicar-la. És difícil formular afirmacions que tinguin algun contingut complex i que no permetin una ambigüitat considerable. Sovint, si intentàvem eliminar l'ambigüitat de les afirmacions, les buidaven de tot l'interès i la càrrega ideològica. Igualment, és evident que vam dur a terme aquest estudi amb una base ideològica pròpia, com de fet és l'habitual en qualsevol intent d'entendre els col·lectius humans dels quals l'observador sempre forma part en alguna mesura. Tanmateix, partim d'unes conviccions –d'una ideologia lingüística– sustentades en bona mesura en observacions considerades legítimes en l'àmbit de la lingüística, i que podríem resumir en la idea que totes les llengües compten amb els mecanismes necessaris per adaptar-se a qualsevol conjuntura humana (l'igualitarisme lingüístic), i que la diversitat lingüística és un valor que cal preservar.

D'altra banda, ens semblava interessant observar algunes de les idees que un col·lectiu professional especialment en contacte amb la diversitat lingüística actual de la nostra societat té sobre qüestions de llengües. Assumir el paper lingüístic que qualsevol ensenyant té sembla un bon punt de partida per contribuir a una visió més àmplia del fenomen de les llengües. Així mateix, el debat sobre el model de llengua que cal adoptar a l'escola, i sobretot de fins a quin punt cal incorporar en el currículum la variació, és viu arreu. La noció essencialista de correcció lingüística ha sofert moltes crítiques i s'ha intentat substituir per l'adequació, que considera el context (determinada forma és adequada per un context i inadequada per un altre) i erosiona la jerarquització dels registres (és tan inadequat usar un registre informal en una situació comunicativa formal com el contrari).

Es tracta d'un canvi conceptual profund, que no només ofereix grans dificultats d'aplicació pràctica, sinó que no sempre s'assumeix ni tan sols com a discurs. L'estandardisme (Lippi-Green, 1997), és a dir, la caracterització de l'estàndard com l'única forma lingüística legítima que idealment hauria d'acabar per substituir totes les altres, és una ideologia molt present a la nostra societat. D'altra banda, determinades varietats diatòpiques es perceben amb una entitat tan sòlida que de fet, sobretot en aspectes fonètics i lèxics (i fins a cert punt, morfològics), acaben fent que una determinada llengua compti amb diversos subestàndards, i no amb un sol estàndard. És evidentment el cas d'una llengua tan estesa territorialment com el castellà. A poc a poc (ni que sigui per poder continuar afirmant la unitat de la llengua) s'ha anat reconeixent que hi ha unes maneres de parlar castellà pròpies d'Amèrica i tan legítimes com l'europea. Per això el castellà ens servia molt bé per avaluar quin grau d'intolerància cap a l'acceptació de la diversitat dialectal podíem trobar en el col·lectiu d'ensenyants. Al capdavall, és prou legítim preguntar-se per què un territori on el castellà no ha estat històricament una llengua vernacular ha de triar aquesta o aquella varietat com a legítima per a les seves escoles. Encara que les diferències són notables, és com si calgués establir quina varietat d'anglès cal ensenyar a Catalunya, si l'europea o la nord-americana: per quina raó l'escola catalana s'hauria de comprometre amb una contra l'altra?

Els resultats obtinguts en les enquestes ens mostren que, en efecte, tot i que no es tracta d'una idea majoritària, en el cas del castellà un nombre important d'ensenyants creu que l'escola s'ha de comprometre a favor de la varietat peninsular i ha de treballar perquè l'adoptin els parlants nadius d'altres varietats. De les variables disponibles (llengua inicial, àrea, anys d'experiència), únicament l'àrea d'especialitat presenta diferències remarcables quant a aquesta qüestió: els professors de llengües són menys favorables a la idea que l'escola ha de fer adaptar els alumnes parlants de la varietat americana del castellà. Amb tot, més d'un 20% del professorat de llengües hi mostra algun grau d'acord. A més, els professors de castellà hi manifesten un desacord més gran que els de català, cosa que és del tot lògica (són els especialistes en la llengua i per tant se suposa que en valoren les varietats dialectals) però contradia el supòsit que la tradició escolar hispanòfona és més refractària al reconeixement de la variació. En aquest cas, la mostra no permet un test de significació estadística, però és ben sorprenent que un 18,42% del professorat de català manifesti un acord clar (graus 4 o 5) a l'afirmació, i que un altre 23,68% s'hi mostri d'acord de manera moderada (grau 3). Sembla clar que la formació universitària especialitzada en lletres d'aquest professorat no és prou clara respecte d'aquesta qüestió.

Quant a l'experiència del professorat respecte de l'avantatge o desavantatge que suposa parlar altres llengües de cara al rendiment acadèmic en llengua, en part coincideix amb els estudis sobre la qüestió:

Approximately 200 empirical studies carried out during the past 40 or so years have reported a positive association between additive bilingualism and students' linguistic, cognitive or academic growth. The most consistent

findings are that bilinguals show more developed awareness of the structure and functions of language itself (metalinguistic abilities) and that they have advantages in learning additional languages. (Cummins, 2009: 26)

Ara bé, és veritat que Cummins parla de «bilingüisme additiu», i això implica el reconeixement i la valoració de la llengua inicial, i fins i tot sovint exigeix que aquesta llengua tingui un paper rellevant en l'escolarització, circumstància que no es dona necessàriament en el nostre entorn escolar. D'altra banda, en el qüestionari enfrontàvem el suposat problema de la interferència i els avantatges quant a consciència metalingüística que atorga el multilingüisme. Com dèiem més amunt, les dues afirmacions tenen aspectes contradictoris, en efecte, però no estrictament excloents: és possible que un professor de llengua detecti interferències que entén que constitueixen obstacles per a l'aprenentatge del català i alhora reconegui en altres aspectes de l'activitat acadèmica entorn de la llengua els avantatges d'una consciència metalingüística més ensinistrada. Tanmateix, volem insistir en l'existència d'un doble discurs quant al poliglòtisme, que ja hem assenyalat: les diferents llengües no gaudeixen del mateix capital simbòlic, i això afecta no només la preferència per a l'aprenentatge de determinades llengües estrangeres, sinó també l'estimació del seu valor intrínsec. Aquesta jerarquització s'afegeix sovint a altres prejudicis com l'estandardisme o la identificació de llengua i escriptura, de manera que no és gens infreqüent la convicció que l'anglès o l'alemany sí que constitueixen eines cognitives de gran valor de transferència, però el panjabi o el fula no.

Per la complexitat de la qüestió, doncs, no és fàcil interpretar una escala d'acord cap a les afirmacions esmentades, que és necessàriament una simplificació grollera. Amb tot, els resultats mostren que hi ha una gran majoria de docents que han incorporat la convicció que el poliglòtisme aporta avantatges cognitives, específicament, en l'aprenentatge formal d'altres llengües. També un percentatge majoritari, encara que menor, considera que el fet de tenir una altra llengua inicial no ha de perjudicar l'aprenentatge formal del català i el castellà. Són opinions en línia amb els estudis esmentats per Cummins. Tanmateix, la interpretació d'aquestes dades, és clar, depèn de l'expectativa. D'una banda, és simptomàtic que el sector que per especialitat experimenta directament les possibles dificultats que crea la interferència i els possibles avantatges que aporta el poliglòtisme —és a dir, els informants que ensenyen efectivament llengua— siguin els qui més majoritàriament mostrin desacord amb les primeres i acord amb les segones. Indica que en l'opinió sobre aquesta qüestió hi pesa el judici poc o gens contrastat amb la pròpia pràctica, és a dir, el prejudici, i que no és resultat de l'observació.

Justament per mesurar la importància del prejudici en les opinions ens sembla particularment útil la darrera qüestió analitzada. Malgrat les nombroses discussions sobre el tema, la lingüística no ha aconseguit ara com ara consensuar cap mena de mesura de recursos expressius d'una determinada llengua. És clar que és habitual la percepció que hi ha llengües que ens ofereixen un ventall més gran de recursos que altres, però això naturalment no té a veure amb les possibilitats d'aquella varietat, sinó amb el coneixement que nosaltres en tenim. És molt improbable que un nombre considerable dels professors estigui en condicions d'avaluar els recursos expressius de les llengües dels seus alumnes, més enllà d'un grapat molt reduït de llengües. Es tracta, doncs, d'una opinió fonamentada no en l'experiència pròpia sinó en altres fonts. Doncs bé, malgrat que les fonts més legitimades —en aquest cas, la lingüística— no només no sostenen que hi hagi varietats lingüístiques amb “insuficiència de recursos expressius”, sinó que quan tracten la qüestió és per combatre aquesta idea com a prejudici sense fonament, un percentatge molt important de professorat, com hem vist, hi mostra un acord total o força alt (gairebé un terç), i en canvi les qualificacions més clares de desacord (0 i 1) només les presenta una quarta part dels informants.

La diversitat lingüística actual present als instituts catalans, doncs, es correspon sovint amb el manteniment entre una part del professorat (en alguns casos, fins i tot entre la majoria) de certes idees entorn de les llengües que indiquen una baixa acceptació d'aquesta diversitat, qualificada a vegades com a problemàtica. En el cas de les varietats del castellà, i malgrat que som en un territori perifèric (geogràficament i històricament) del domini d'aquesta llengua, una part del professorat n'assumeix com a objectiu de l'escola la supressió en els àmbits acadèmics. A més, l'enquesta posa en evidència la pervivència de prejudicis que no poden estar lligats a la pròpia experiència docent, ja que no és possible avaluar objectivament la insuficiència de recursos d'una llengua, de manera que és evident que determinades mancances en l'evolució de certs estudiants s'atribueixen al fet de provenir d'un altre context lingüístic sense cap prova empírica.

La prospecció feta entre professorat de secundària i els directors de primària de l'Anoia evidencia la presència de prejudicis lingüístics. No es tracta de culpabilitzar els professionals de l'ensenyament en absolut, sinó de posar en relleu les mancances de formació lingüística del col·lectiu. En el cas del professorat

d'especialitats no lligades a l'ensenyament directe de llengües, això té a veure amb la formació continuada. En el cas del professorat de llengües –que tot i presentar un perfil una mica diferenciat, no se'n distancia radicalment–, té a veure amb la seva formació bàsica com a especialistes, és a dir, amb el perfil dels ensenyaments de lletres a les nostres universitats.

Sabem que el departament responsable de l'ensenyament a Catalunya ha engegat els darrers anys projectes directament destinats al reconeixement i la valoració de la diversitat lingüística i a favor de l'igualitarisme; sabem que hi ha professionals del Departament d'Ensenyament altament qualificats que treballen molt en aquesta direcció; tanmateix, sembla clar que no n'hi ha hagut prou. Tenim indicis que determinades idees que la lingüística fa dècades que ha deixat enrere continuen sense ser hegemòniques i adequadament transmeses als estudiants. És a les facultats de lletres on es forma el professorat de secundària. A l'escolarització obligatòria, que té tantes obligacions ja, també li toca transmetre idees adequades sobre les llengües, o com a mínim no pot contribuir a difondre prejudicis. Com diu el lingüista brasiler Marcos Bagno (2013: 61), «a escola tem de ser o lugar onde esses conceitos obsoletos precisam ser expostos e criticados. [...] Assim, para ensinar a língua, é preciso que as professoras e os professores se apoderem de alguns conhecimentos básicos que vêm sendo fornecidos pelas ciências da linguagem há pelo menos duzentos anos».

6.

Els estudiants: visibilitat i valoració de les llengües dels companys de classe a batxillerat

Fins ara hem tractat de les idees, coneixements i representacions dels principals agents de la gestió escolar, molt especialment dels ensenyants. Però i els estudiants? Suposar que les seves representacions lingüístiques, els seus coneixements i opinions sobre la diversitat lingüística de l'entorn, seran conseqüència lineal de la informació transmesa pels currículums i sobretot pels seus professors és sens dubte abusiu, però sembla lícit pensar que hi tindran una certa relació. En tot cas, ens semblava important preguntar-los directament algunes coses relacionades amb la visibilitat i la valoració de les llengües que es parlen a l'institut. Vam triar estudiants de batxillerat perquè se'ls suposa un grau de maduresa considerable i també una perllongada experiència escolar.

El que ens semblava interessant d'esbrinar, al capdavant, era si un entorn ric en llengües cridava l'atenció, si generava consciència d'aquesta realitat i fins a quin punt aquesta consciència incorporava una valoració positiva o negativa del fenomen. Cal tenir en compte, evidentment, que la considerable diversitat lingüística dels alumnes en els centres educatius no es produïa en un buit ideològic o representacional, sinó en un context ple d'ideologies (també lingüístiques) en el qual el fenomen s'enquadra. Sabem per certs estudis i per experiència en treball de camp que es donen sovint grolleres generalitzacions en la representació de les cultures. Un exemple molt tòpic és la identificació freqüent entre determinats trets físics amb la llengua àrab i la religió musulmana, de manera que es dona sovint una categorització etnocultural molt àmplia que aplega des d'amazigoparlants del Rif a parlants de turc o fins i tot de panjabi sota l'etiqueta d'"àrabs" (i per tant, suposadament parlants d'àrab). Una categoria que pot arribar a incloure un col·lectiu com els sijs, que ni tan sols hi comparteixen la religió. A més, també hem pogut observar amb força freqüència fenòmens d'ocultació de la pròpia llengua, ja sigui per por a l'estigmatització i autoodi, ja sigui per la suposició (generalment encertada) que l'interlocutor local només serà capaç d'identificar llengües europees. Així, és prou comú que persones de llengua inicial ameríndia declarin, davant d'una pregunta directa per la seva llengua, únicament ser parlants d'espanyol; o que africans altament poliglots només esmentin, de tot el seu repertori, el francès o l'anglès.

Una pregunta complementària que ens fèiem era si trobaríem alguna relació entre la presència de determinades varietats lingüístiques en un entorn i l'interès o la percepció d'utilitat que generalment associem a les llengües. El fet de tenir a prop parlants de determinada llengua la situava en un rànquing d'utilitat, o al contrari, produïa rebuig?

6.1. La base de l'estudi

Tal com hem explicat en el capítol 1, el nostre estudi es basa en un instrument quantitatiu, l'enquesta, i un instrument qualitatiu, l'entrevista. En el cas dels estudiants, l'estudi es limita únicament a la dimensió qualitativa, no es van realitzar entrevistes a estudiants de batxillerat. A més, l'enquesta utilitzada per als estudiants és diferent de la utilitzada amb els altres quatre col·lectius estudiats (membres d'associacions de pares, directores d'escoles primàries, regidors municipals i professors de secundària).

Les preguntes de l'enquesta d'estudiants (vegeu ànnex) estaven orientades a les següents qüestions:

1. Quines llengües saben que algú parla al seu entorn escolar.
2. Quines llengües els agradaria saber, si fos possible aprendre-les sens cap mena d'esforç.

3. Quines llengües mai no aprendrien.
4. Quines llengües pensen que els seria útil saber de cara al futur.

El nombre total d'estudiants enquestats és de 750, tots els estudiants de batxillerat de la comarca de l'Anoia durant el curs 2010-2011, llevat, naturalment, dels absents a l'aula en les dates en què es va dur a terme el treball de camp. Les dades obtingudes no pretenen ser extrapolables al conjunt de la població catalana, com ja s'ha comentat al capítol introductor, però sí que pensem que són una bona base per a hipòtesis més generalitzades que naturalment caldria verificar amb instruments metodològics adequats.

Presentem aquí les característiques bàsiques que l'enquesta ens revela sobre els 750 estudiants enquestats. En primer lloc, estan adscrits a les quatre branques de batxillerat ofertes, però en proporcions força diferents, com es pot veure en la taula següent:

TAULA 6.1. DISTRIBUCIÓ DELS ESTUDIANTS ENQUESTATS SEGONS BRANCA DE BATXILLERAT.

<i>Branca de batxillerat</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Freqüència relativa</i>
Artístic	50	6,67 %
Científic	197	26,27 %
Humanitats	389	51,87 %
Tecnològic	114	15,20 %

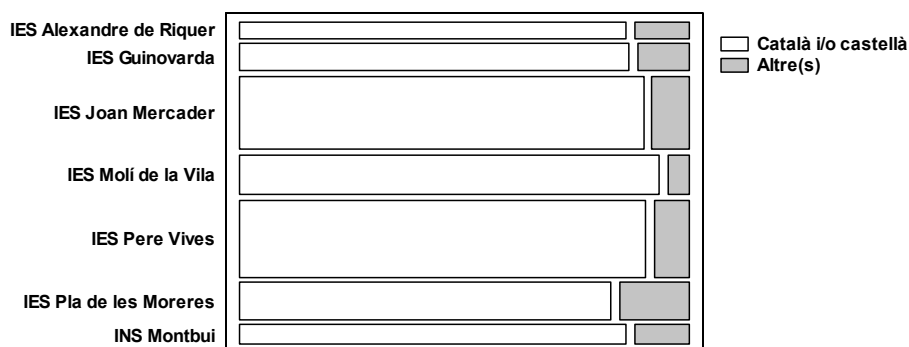
Pel que fa a la llengua que parlen amb la família, com es pot veure a la taula 6.2., més del 97% dels estudiants enquestats declaren com a llengua familiar en primer lloc el català (61,33%) o el castellà (36,13%). La presència d'alumnes de batxillerat provinents de famílies al·loglotes a l'Anoia és extremament petita.

TAULA 6.2. LENGUA QUE PARLEN AMB LA FAMÍLIA.

<i>Llengua</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Freqüència relativa</i>	<i>Freqüència relativa acumulada</i>
Català	460	61,33%	61,33
Castellà	271	36,13%	97,47
Àrab	6	0,80%	98,27
Romanès	5	0,67%	98,93
Xinès	2	0,27%	99,20
Moldau	1	0,13%	99,33
Anglès	1	0,13%	99,47
Armeni	1	0,13%	99,60
Berber	1	0,13%	99,73
Holandès	1	0,13%	99,87
Ucraïnès	1	0,13%	100,00

El més interessant és que entre els 19 alumnes que declaren en primer lloc una llengua familiar diferent del català i del castellà, només 4 posen en segon lloc el català, dels quals només un (en la combinació àrab-català) no té també el castellà com a llengua familiar. N'hi ha 7 no tenen com a llengües familiars ni el català ni el castellà, i 8 tenen una o dues llengües estrangeres i el castellà com a segona o tercera llengua citada com a familiar. És a dir, a les famílies dels estudiants que anoten com a primera llengua familiar una llengua estrangera, el castellà hi és també en 11 i el català en 4.

Declaren una segona llengua familiar 344 dels 750 enquestats. També com a segona llengua la gran majoria declaren el català o el castellà. De fet, un total de 676 estudiants diuen tenir el català i/o el castellà com a llengües familiars, independentment de l'ordre en què s'anoten a l'enquesta, i un total de 71 declaren alguna altra llengua (i en la majoria de casos, també castellà i/o català). En el gràfic següent se'n pot veure la distribució per instituts:



Gràfic 6.1. Llengües familiars declarades, sense tenir en compte l'ordre. "Altres" no exclou també català i/o castellà.

Les dades reflectides en el gràfic són les de la taula següent:

TAULA 6.3. LLENGÜES FAMILIARS DECLARADES, SENSE TENIR EN COMPTE L'ORDRE.

	Català i/o castellà	Altres(s)*	Total per institut
IES Alexandre de Riquer	36 (87,80%)	5 (12,20%)	41
IES Guinovarda	61 (88,41%)	8 (11,59%)	69
IES Joan Mercader	175 (91,62%)	16 (8,38%)	191
IES Molí de la Vila	97 (95,10%)	5 (4,90%)	102
IES Pere Vives	184 (92,00%)	16 (8,00%)	200
IES Pla de les Moreres	80 (84,21%)	15 (15,79%)	95
INS Montbui	43 (87,76%)	6 (12,24%)	49
Total	676 (90,50%)	71 (9,50%)	747

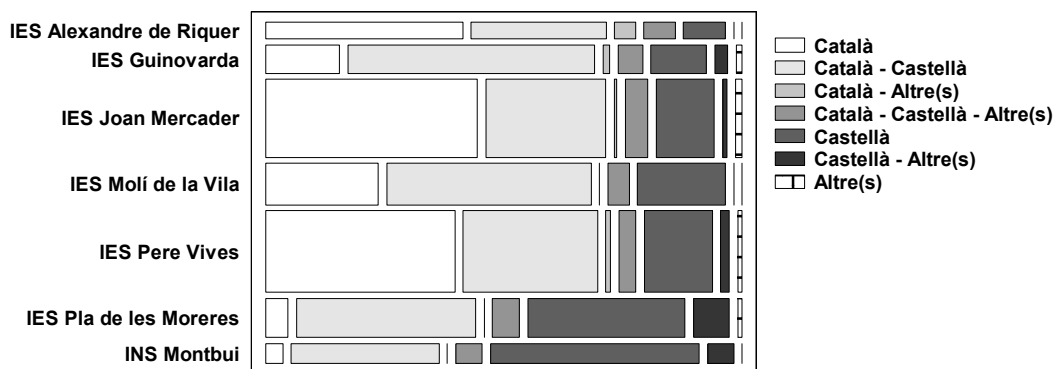
*Sovint també amb el castellà i/o el català com a llengua familiar declarada

Podem veure a la pàgina següent també en detall la combinació de llengües familiars. Val la pena subratllar que gairebé un 37% dels estudiants de batxillerat enquestats de l'Anoia declaren com a llengües familiars el català i el castellà. Aquest és el grup més gran, seguit del de "català" (un terç del total). Una cinquena part tenen el castellà com a única llengua familiar. En canvi, no arriba a l'1% els qui declaren tenir com a llengua familiar només alguna o més d'una diferent del català i/o el castellà.

TAULA 6.4. LLENGÜES FAMILIARS DECLARADES.

Institut / Llengües familiars	Català	Castellà	Català - Castellà	Català - Altres(s)	Castellà - Altres(s)	Català - Castellà - Altres(s)	Altres(s)	Total per institut
IES Alexandre de Riquer	19 (46,34%)	4 (9,76%)	13 (31,71%)	2 (4,88%)	0	3 (7,32%)	0	41 (5,49%)
IES Guinovarda	12 (17,39%)	9 (13,04%)	40 (57,97%)	1 (1,45%)	2 (2,90%)	4 (5,80%)	1 (1,45%)	69 (9,24%)
IES Joan Mercader	95 (49,74%)	26 (13,61%)	54 (28,27%)	1 (0,52%)	2 (1,05%)	10 (5,24%)	3 (1,57%)	191 (25,57%)
IES Molí de la Vila	27 (26,47%)	21 (20,59%)	49 (48,04%)	0	0	5 (4,90%)	0	102 (13,65%)
IES Pere Vives	89 (44,50%)	32 (16,00%)	63 (31,50%)	2 (1,00%)	4 (2,00%)	8 (4,00%)	2 (1,00%)	200 (26,77%)
IES Pla de les Moreres	5 (5,26%)	35 (36,84%)	40 (42,11%)	0	8 (8,42%)	6 (6,32%)	1 (1,05%)	95 (12,72%)
INS Montbui	2 (4,08%)	24 (48,98%)	17 (34,69%)	0	3 (6,12%)	3 (6,12%)	0	49 (6,56%)
Total	249 (33,33%)	151 (20,21%)	276 (36,95%)	6 (0,80%)	19 (2,54%)	39 (5,22%)	7 (0,94%)	747 (100,00%)

És interessant observar que, si bé les diferències entre instituts pel que fa a la presència de llengües al·loglotes no són gaire grans, sí que hi ha contrastos importants pel que fa a la distribució del català i del castellà com a llengües familiars. El gràfic següent ens en dóna una visió molt clara:



Gràfic 6.2. Llengües familiars declarades.

Quant a les llengües que declaren parlar amb les amistats, únicament un estudiant no en va respondre cap. Dos terços declaren el català en primer lloc. I la llista de llengües altres declarades és força breu. És un resultat previsible que indicaria que no hi ha en absolut grups lingüístics tancats. De fet, fins i tot entre les poques llengües que, segons les enquestes, els estudiants usen amb les amistats, n'hi ha unes quantes que són dubtoses o clarament respostes espúries. Hi ha, per exemple, tres respostes de català, castellà i japonès, i en cap cas el japonès és llengua familiar. Un declara usar el basc, però també l'àrab, el portuguès i l'alemany, i no en té cap com a llengua familiar. També un dels que citen l'italià és com a mínim dubtós, ja que assegura usar igualment l'àrab i el suahili (una llengua difícil de trobar a l'Anoia). Hi ha casos evidents de broma: llengües declarades com l'èlfic, el balleno o el na'vi (totes llengües de ficció). En resum, és obvi i del tot esperat que català i castellà siguin les llengües hegemòniques en les relacions entre iguals. I aparentment el català hi té preponderància, si més no si hem de fer cas de l'ordre de llengües declarat.

Llengües que declaren fer servir amb les amistats, independentment de l'ordre:

TAULA 6.5. LENGÜES USADES AMB LES AMISTATS.

Llengua	Freqüència	Percentatge sobre el total d'estudiants enquestats
Català	664	88,53%
Castellà	583	77,73%
Anglès	62	8,27%
Francès	15	2,00%
Àrab	11	1,47%
Alemany	4	0,53%
Japonès	3	0,40%
Italià	2	0,27%
Portuguès	2	0,27%
Romanès	2	0,27%
Armeni	1	0,13%

Llengua	Freqüència	Percentatge sobre el total d'estudiants enquestats
Balleno	1	0,13%
Basc	1	0,13%
Bolivià	1	0,13%
Guaraní	1	0,13%
Mallorquí	1	0,13%
Marroquí	1	0,13%
Rus	1	0,13%
Spaninglish	1	0,13%
Suahili	1	0,13%
Xinès	1	0,13%

Quant a les llengües que s'usen a l'escola, senzillament destaca aquí la incorporació dels usos acadèmics: anglès, francès, llatí fonamentalment:

TAULA 6.6. LLENGÜES USADES A L'ESCOLA.

Llengua	Freqüència	Llengua	Freqüència	Llengua	Freqüència
Català	739	Grec	5	Berber	1
Castellà	611	Alemanys	3	Japonès	1
Anglès	392	Àrab	2	Romanès	1
Francès	43	Xinès	2	Suahili	1
Llatí	25				

En ambdós casos, s'han exclòs les respostes clarament invàlides, com ara èlfic, Na'vi o balleno (glotònims cinematogràfics), com també la resposta killo, donada per dos estudiants, encara que aquest últim podria ser un símptoma d'un cert prejudici. La taula inclou glotònims altament improbables, però existents, com japonès o suahili.

6.2. La visibilitat de les llengües entre els estudiants de batxillerat

Pel que fa a la consciència dels estudiants de la diversitat lingüística que els envolta, el quadre 6.7 de les pàgines 92-93 en forneix una visió segmentada per instituts.

Pel que fa als resultats generals, es fa evident que les úniques llengües de la immigració amb una visibilitat considerable són l'àrab, el xinès, el romanès i el rus. De fet, els orígens més freqüents a l'institut, segons dades del Departament d'Ensenyament per al curs 2010-2011, fan preveure aquesta percepció, particularment pel que fa a l'àrab. En el moment de passar l'enquesta hi havia matriculats als instituts esmentats un total de 196 alumnes nascuts al Marroc, 3 nascuts a Algèria i encara 14 nascuts aquí però amb nacionalitat marroquina. Això fa un total de 213, un 6,14% dels 3.468 alumnes matriculats en els set instituts en qüestió. En aquest sentit, no sorprèn el 56,13% d'enquestats que esmenten l'àrab, al qual caldria afegir un 8% més que anoten "marroquí", terme ambigu pel fet que tant podria referir-se a l'àrab (suposadament a la versió marroquina, el darija) o a l'amazic. De fet, de les 67 respostes "marroquí" n'hi ha 7 que simultàniament esmenten l'àrab. Podríem suposar, doncs, que aquests 7 es refereixen a l'amazic, encara que també és possible que facin la distinció entre "àrab" com a estàndard i "marroquí" com a darija.

Quant a la distribució de la visibilitat de l'àrab per instituts, els percentatges varien entre el més de 77% de l'INS Montbui i l'IES Guinovarda al 31,37% de l'IES Molí de la Vila. En el cas del Montbui i del Molí de la Vila, la diferència sembla tenir sentit: es tracta respectivament de l'institut amb més i amb menys presència d'alumnat magrebí (1,16% al Molí de la Vila i 13,73% al Montbui). Tanmateix, aquesta relació no es manté en la resta d'instituts, de manera que es pot concloure clarament que visibilitat de l'àrab i presència d'alumnat d'origen magrebí no presenten cap mena de proporcionalitat. Tampoc si incloem en el càlcul les altres respostes atribuïbles a alumnat d'aquest origen, és a dir, "marroquí" i "berber" o "amazic":

TAULA 6.8. PERCENTATGES DE VISIBILITAT DE LES LLENGÜES MAGREBINES EN RELACIÓ AMB EL TOTAL D'ENQUESTES PER INSTITUTS, COMPARATS AMB ELS PERCENTATGES D'ALUMNAT D'AQUESTA ZONA MATRICULAT.

	% respostes "àrab"	% respostes "marroquí" (excloent "àrab")	% respostes "berber" o "amazic"	% total llengües del Magreb	Percentatge d'alumnat d'origen magrebí
IES Molí de la Vila	31,37%	4,90%	0	36,27%	1,16%
IES Pere Vives	50,25%	10,50%	0	60,50%	2,10%
IES Pla de les Moreres	56,70%	8,25%	0	64,95%	8,94%
IES Joan Mercader	63,54%	2,09%	1,05%	67,02%	5,29%
IES Alexandre de Riquer	48,78%	31,71%	2,44%	82,93%	11,37%
INS Montbui	77,55%	4,08%	2,04%	83,67%	13,73%
IES Guinovarda	78,26%	10,14%	10,14%	98,55%	6,78%
Total	56,13%	8,00%	1,47%	65,6%	6,14%

TAULA 6.7. LLENGÜES QUE ES PARLEN A L' INSTITUT SEGONS ELS ESTUDIANTS, PER INSTITUT.

<i>institut / llengua</i>	<i>IES Alexandre de Riquer</i>		<i>IES Guinovarda</i>		<i>IES Joan Mercader</i>		<i>IES Pere Vives</i>		<i>IES Pla de les Moreres</i>		<i>INS Montbui</i>		<i>IES Moli de la Vila</i>		<i>Total</i>	
Àrab	20	48,78%	54	77,14%	122	63,54%	100	50,25%	55	56,70%	38	77,55%	32	31,37%	421	56,13%
Anglès	13	31,71%	38	54,29%	78	40,63%	105	52,76%	68	70,10%	34	69,39%	82	80,39%	418	55,73%
Francès	8	19,51%	35	50,00%	59	30,73%	75	37,69%	60	61,86%	34	69,39%	68	66,67%	339	45,20%
Xinès	0	0,00%	0	0,00%	29	15,10%	56	28,14%	39	40,21%	14	28,57%	5	4,90%	143	19,07%
Romanès	25	60,98%	11	15,71%	30	15,63%	37	18,59%	12	12,37%	0	0,00%	0	0,00%	115	15,33%
Alemany	0	0,00%	1	1,43%	31	16,15%	48	24,12%	2	2,06%	2	4,08%	28	27,45%	112	14,93%
Llatí	1	2,44%	8	11,43%	9	4,69%	24	12,06%	21	21,65%	9	18,37%	34	33,33%	106	14,13%
Rus	3	7,32%	24	34,29%	9	4,69%	17	8,54%	17	17,53%	7	14,29%	6	5,88%	83	11,07%
Marroquí	13	31,71%	7	10,00%	6	3,13%	26	13,07%	8	8,25%	2	4,08%	5	4,90%	67	8,93%
Grec	0	0,00%	4	5,71%	3	1,56%	3	1,51%	11	11,34%	8	16,33%	30	29,41%	59	7,87%
Portuguès	1	2,44%	18	25,71%	4	2,08%	0	0,00%	19	19,59%	0	0,00%	0	0,00%	42	5,60%
Ucrainès	9	21,95%	0	0,00%	5	2,60%	13	6,53%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	27	3,60%
Polonès	10	24,39%	2	2,86%	0	0,00%	0	0,00%	8	8,25%	0	0,00%	0	0,00%	20	2,67%
Berber	1	2,44%	7	10,00%	2	1,04%	0	0,00%	0	0,00%	1	2,04%	0	0,00%	11	1,47%
Bielorús	0	0,00%	11	15,71%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	11	1,47%
Bosni	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	5,03%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	1,33%
Holandès	0	0,00%	0	0,00%	4	2,08%	0	0,00%	1	1,03%	0	0,00%	4	3,92%	9	1,20%
Japonès	0	0,00%	0	0,00%	4	2,08%	3	1,51%	2	2,06%	0	0,00%	0	0,00%	9	1,20%
Hongarès	0	0,00%	8	11,43%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	8	1,07%
Itàlia	0	0,00%	1	1,43%	3	1,56%	0	0,00%	2	2,06%	2	4,08%	0	0,00%	8	1,07%
Pakistanès	0	0,00%	8	11,43%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	8	1,07%
Armeni	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	6	12,24%	1	0,98%	7	0,93%
Búlgar	6	14,63%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,50%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	7	0,93%
Lituà	0	0,00%	7	10,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	7	0,93%
Moldau	0	0,00%	0	0,00%	4	2,08%	3	1,51%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	7	0,93%
Argentí	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	4,12%	0	0,00%	0	0,00%	4	0,53%
Basc	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	4,12%	0	0,00%	0	0,00%	4	0,53%
Valencià	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	3,92%	4	0,53%



TAULA 6.7. LLENGÜES QUE ES PARLEN A L'INSTITUT SEGONS ELS ESTUDIANTS, PER INSTITUT (CONT.).

<i>instituit / llengua</i>	<i>IES Alexandre de Riquer</i>		<i>IES Guinovarda</i>		<i>IES Joan Mercader</i>		<i>IES Pere Vives</i>		<i>IES Pla de les Moreres</i>		<i>INS Montbui</i>		<i>IES Moli de la Vila</i>		<i>Total</i>	
Magrebí	0	0,00%	0	0,00%	3	1,56%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	0,40%
Belga	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	1,01%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,27%
Gitano	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	2,06%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,27%
Hebreu	0	0,00%	0	0,00%	2	1,04%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,27%
Mallorquí	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	2,06%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,27%
Senegalès	1	2,44%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,50%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,27%
Africanès	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,50%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,13%
Algun Idioma Estranger	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,50%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,13%
Cameronès	0	0,00%	0	0,00%	1	0,52%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,13%
Choni / llengua chani / killo o choni (depravació de la llengua)	0	0,00%	0	0,00%	3	1,56%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	0,40%
Derivats del Rus	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,50%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,13%
Dominicà	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	1,03%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,13%
Equatorià	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	1,03%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,13%
Finlandès	0	0,00%	0	0,00%	1	0,52%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,13%
Guineà	1	2,44%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,13%
Hindi	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	2,04%	0	0,00%	1	0,13%
Llenguatge dels sords	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	1,03%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,13%
Llengües de l'Europa de l'est	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,50%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,13%
Masó	0	0,00%	0	0,00%	1	0,52%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,13%
Moro	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	1,03%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,13%
Naví	0	0,00%	0	0,00%	1	0,52%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,13%
Peruà	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	2,04%	0	0,00%	1	0,13%
Suahili	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,50%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,13%
Suec	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,98%	1	0,13%
Vietnamita	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	1,03%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,13%
Xipella	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,50%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,13%
Èlfic	0	0,00%	0	0,00%	1	0,52%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,13%

També són rellevants els baixíssims percentatges de visibilitat de l'amazic. Ja fa anys que molts estudiosos estimen que una part important de les persones d'origen magribí instal·lades a Catalunya tindrien com a llengua inicial l'amazic. Tilmatine (2005: 84) parla d'un 90%; Areny (2007: 357) dona la xifra de 80%; Idescat (2009: 11) obté l'12,2% dels enquestats al·loglots, davant d'un 16,6% d'àrab; tanmateix, quan les fonts es basen en qüestionaris als mateixos parlants, els resultats són molt més baixos: l'amazic és una llengua que s'oculta. El nivell de visibilitat d'aquesta llengua, doncs, és escandalosament més baix que l'àrab. Escandalosament baix si les estimacions de parlants són aplicables a l'Anoia. Només a l'IES Guinovarda hi ha un cert reconeixement de l'amazic, esmentada en una mica més del 10% d'enquestes. En canvi, en tres instituts no l'esmenta ni un sol estudiant.

El xinès constitueix també un cas interessant: la clara identificació d'un fenotip asiàtic amb la nacionalitat xinesa i la seva única llengua oficial fa que la visibilitat del xinès a l'institut sigui força alta. I quan no hi ha persones amb aquest fenotip, no s'esmenta el xinès, com passa en dos instituts. Ara bé, en els altres cinc instituts, la presència d'alumnat d'origen xinès és molt baixa, com es pot veure a la taula següent, però nombrosos estudiants esmenten el xinès entre les llengües de l'institut:

TAULA 6.9. VISIBILITAT DEL XINÈS I ALUMNAT D'ORIGEN XINÈS.

	<i>Respostes de "xinès"</i>	<i>% de respostes "xinès" sobre total enquestes</i>	<i>Alumnat d'origen xinès</i>	<i>% d'alumnat d'origen xinès sobre total de matrícula</i>
IES Pla de les Moreres	39	40,21%	3	0,61%
INS Montbui	14	28,57%	1	0,28%
IES Pere Vives	56	28,14%	4	0,52%
IES Joan Mercader	29	15,10%	3	0,48%
IES Molí de la Vila	5	04,90%	1	0,23%
IES Alexandre de Riquer	0		0	
IES Guinovarda	0		0	
<i>Total</i>	143	19,07%	12	0,35%

No sembla tampoc haver-hi cap explicació per a la variació en la visibilitat entre instituts, molt més pronunciada que la diferència percentual en la presència d'alumnat d'origen xinès. Pel que fa a altres opcions possibles, cap estudiant les esmenta. No sembla haver-hi cap consciència de la possibilitat que els "xinesos" parlin res més que no sigui xinès. No hi ha dubte que, potser en una proporció encara més gran que entre els amazigòfons, els mateixos parlants d'aquestes varietats les oculten, ja sigui perquè no els atribueixen categoria d'autèntica llengua, ja sigui perquè pressuposen la ignorància dels altres grups respecte de l'existència d'aquestes llengües.

Sobre el romanès, llengua d'una considerable presència als instituts de l'Anoia si hem de fer cas de les dades demogràfiques, obté una visibilitat global una mica inferior al xinès, i també presenta grans diferències segons l'institut, que es corresponen amb l'absència de matriculats d'aquest origen. En aquest cas, l'institut on obté més visibilitat és també clarament el que compta amb més matriculats en termes relatius:

TAULA 6.10. VISIBILITAT DEL ROMANÈS I ALUMNAT MATRICULAT D'ORIGEN ROMANÈS I MOLDAU.

	<i>romanès</i>	<i>% romanès</i>	<i>moldau</i>	<i>% moldau</i>	<i>Alumnat d'origen romanès</i>	<i>Alumnat d'origen moldau</i>	<i>% alumnat d'origen romanès</i>	<i>% alumnat d'origen moldau</i>
IES Alexandre de Riquer	25	60,98	0		17	0	6,66	
IES Pere Vives	37	18,59	3	1,51	9	1	1,18	0,13
IES Guinovarda	11	15,71	0		5	0	0,92	
IES Joan Mercader	30	15,63	4	2,08	14	1	2,24	0,16
IES Pla de les Moreres	12	12,37	0		3	0	0,61	
INS Montbui	0		0		0	0		
IES Molí de la Vila	0		0		0	0		
<i>Total</i>	115	15,33	7	0,93	48	2	1,38	0,06

Naturalment, no sabem quina proporció de la resposta “romanès” inclou també el moldau, però no sembla que hagi de ser gaire si tenim en compte la baixíssima presència d’alumnes d’origen moldau. A més, coincideix la presència de la nacionalitat moldava en els instituts on se cita explícitament el moldau com a llengua, diferenciada del romanès. D’altra banda, dels set alumnes que citen el moldau, 5 citen també el romanès, de manera que la consideren explícitament una altra llengua, i no un glotònim alternatiu. Tenint en compte el baix nombre d’enquestes de què parlem, és molt probable que es tracti d’alumnes que coneixen personalment el suposat parlant, que amb tota probabilitat (com és habitual) no diu ser parlant de romanès ni considera el moldau una varietat d’aquest.

D’altra banda, sabem que alguns dels ciutadans romanesos tenen, de fet, l’hongarès com a llengua inicial i familiar. Això explicaria, potser, que a l’IES Guinovarda set enquestats citen l’hongarès entre les llengües parlades a l’institut.

El rus és la quarta llengua no acadèmica en visibilitat. La visibilitat del rus, tot i ser baixa, és en termes relatius molt considerable, ja que a partir de les dades de lloc de naixement i nacionalitat podem estimar un nombre baix de russòfons als instituts en qüestió. És molt probable que en aquest cas el glotònim “rus” sigui usat per alguns alumnes com l’estereotip de la llengua dels europeus orientals. És evident que també és possible que hi hagi russòfons d’origens nacionals com Ucraïna, Bielorrússia i altres estats veïns. De fet, de nacionalitat russa, sempre segons les dades del Departament, només hi havia un alumne matriculat (a l’IES Guinovarda) en el moment de fer les enquestes, malgrat que el rus surt visible en tots els instituts. En canvi, d’origen ucraïnès, per bé que pocs casos, sí que n’hi havia en tots els instituts.

Quant a altres llengües de l’Europa oriental, és interessant observar que els estudiants solen pecar per defecte, però molt poc per excés, és a dir, moltes de les llengües parlades a l’institut passen desapercibudes per la immensa majoria, però en general els estudiants no suposen la presència de llengües que segurament no hi són.¹ Ho podem veure en el cas del “bosni”, citat per 10 enquestes de l’IES Pere Vives, on efectivament hi havia un alumne matriculat de nacionalitat bòsnia. El mateix passa amb el bielorrús, citat per 11 estudiants de l’IES Guinovarda, institut en què hi havia matriculats 2 alumnes d’origen bielorrús. Lituà (a l’IES Guinovarda, amb 7 enquestes) i búlgar (a l’IES Alexandre de Riquer, amb 6) estan en la mateixa situació: només en aquests instituts hi havia alumnes d’aquests orígens (un a cadascun). També el polonès se cita en dos instituts (10 enquestes a l’IES Alexandre de Riquer i 8 a l’IES Pla de les Moreres), que coincideixen amb la presència d’algun alumne d’aquella nacionalitat. Però en aquest cas, també 2 enquestes el citen a l’IES Guinovarda, on no consta cap alumne d’origen polonès (però sí que n’hi ha algun d’origen bielorrús i lituà, països amb comunitats de llengua polonesa). Igualment, dos alumnes d’origen armeni motiven la presència de l’armeni en 7 enquestes (6 a l’IES Montbui i només 1 al Molí de la Vila, tot i que cadascun dels instituts té un sol alumne d’aquell origen). En canvi, letó i txec, amb un nacional de cada, no surten a la llista de llengües citades pels estudiants. Finalment, l’ucraïnès té una visibilitat baixa en relació amb la presència d’alumnes d’aquest origen. Curiosament, en 4 dels 7 instituts cap enquesta l’esmenta, malgrat que en tots hi ha un o dos estudiants d’aquest origen (aquesta mateixa proporció donava al polonès una presència baixa però evident en les enquestes).

En les primeres posicions de visibilitat, com vèiem, hi ha també unes quantes llengües que no es poden atribuir a la presència de parlants nadius. És prou probable que algunes siguin segones llengües familiars, com l’anglès i sobretot el francès (en algunes famílies del nord d’Àfrica, per exemple). Però no poden deure la seva visibilitat als parlants, sinó a altres factors diferents. El més important: la seva presència en el currículum. Fins i tot llatí i grec apareixen com a llengües “parlades a l’institut”. Però és probable que també actuï a favor de la seva visibilitat el coneixement previ, és a dir, la capacitat d’identificar-les immediatament perquè es tracta de llengües conegudes. Aquest factor al contrari explicaria l’efecte invers en llengües d’altres zones del món, particularment les africanes i les americanes, però també en bona mesura les asiàtiques (tret del xinès i del japonès).

En efecte, la nul·la visibilitat d’una banda, i l’evident ignorància de l’altra, són les característiques dominants pel que fa a aquestes llengües. Quant a les ameríndies, cap estudiant no en cita cap, ni tan sols per aproximació,² tot i que hi ha força estudiants amb orígens susceptibles de parlar alguna d’aquestes llengües

¹ Potser en sigui una excepció el japonès, citat a tres instituts i del qual no tenim constància.

² A vegades s’observen intents que posen en evidència una mínima consciència de l’existència de llengües, de les quals s’ignora el nom: “llengües d’Amèrica del Sud”, etc. En aquest estudi amb estudiants de batxillerat això passa amb llengües africanes, com veurem, però no amb ameríndies.

(Bolívia, Perú, Equador, Colòmbia, etc., i en dos instituts hi ha un estudiant nascut al Paraguai). L'única llengua diferent del castellà que citen els estudiants en referència a l'Amèrica Llatina és el portuguès (en alguns casos explicitat com a brasiler o portuguès del Brasil). I també hi ha algunes denominacions de gentilicis estatals, com argentí, dominicà, peruà o equatorià.

Quant a les llengües africanes, si excloem les magrebines la situació és també de forta invisibilitat. Aquí, però, hi ha algun intent de citar-les. De fet, només 5 de les 750 enquestes apunten cap aquí, i ho fan amb denominacions no lingüístiques sinó estatals (senegalès, camerunès i guineà) o amb l'encara més genèric "africanès". Hi ha una excepció, una enquesta que esmenta el "suahili", que és molt improbable que realment tingui cap parlant a l'Anoia. Per què el suahili? Suposem que és l'únic glotònim mínimament conegut, gràcies a diversos factors que no tenen res a veure amb la immigració, com el cinema (de Tarzan a El Rei Lleó, la llengua africana més famosa tret de l'àrab deu ser el suahili). Això indicaria la consciència que els topònims estatals no són adequats per a denominar unes llengües que se sap que existeixen però de les quals es desconeix tot.³

Finalment, a l'Àsia només s'identifiquen els esmentats xinès i japonès, i 8 enquestes esmenten el pakistanès a l'IES Guinovarda, on en efecte consta com a matriculat un únic alumne d'aquest origen, de manera que d'una banda es mostra també el desconeixement del glotònim adequat i la identificació de llengua amb nacionalitat, i de l'altra una visibilitat relativament més alta que en d'altres casos, del tot previsible si tenim en compte que tant els trets fenotípics com les marques culturals de bona part de les persones provinents d'aquell país (igual com passa amb la Xina i altres territoris asiàtics) són molt més fàcilment percebuts aquí que els d'altres orígens. Tanmateix, cal recordar que també són molt visibles els trets fenotípics amerindis o subsaharians, i això no porta els enquestats a conclusions lingüístiques. Amb tot, és evident que també en el cas pakistanès la visibilitat no deixa de ser força baixa, un 11,43% dels enquestats de l'IES en qüestió.⁴ Finalment, hi ha una sola enquesta que esmenta el hindi, a l'IES Montbui, on hi havia un alumne matriculat nascut a l'Índia. És l'única referència a un glotònim asiàtic que no es correspon amb un gentilici estatal (encara que s'hi assembla molt).

6.3. La visibilitat de les llengües i l'especialitat del batxillerat

No sembla haver-hi cap mena de correlació entre la consciència de diversitat lingüística i la branca de batxillerat triada. Les mitjanes de llengües s'acosten molt, com es pot veure en la taula següent:

TAULA 6.11. MITJANA DE LLENGÜES CITADES SEGONS BRANCA DE BATXILLERAT.

<i>Branca de batxillerat</i>	<i>Mitjana de llengües citades</i>
Artístic	2,08
Científic	2,54
Humanitats	3,08
Tecnològic	2,62

Tampoc no és gens indicatiu fixar-se en els glotònims menys encertats per relacionar-los amb la branca d'estudis. Les 8 denominacions de pakistanès són d'estudiants d'humanitats, igual que les 2 de "belga". Els dos estudiants que esmenten camerunès i africanès respectivament són de batxillerat científic, i dels dos que diuen "senegalès" un és de científic i l'altre d'humanitats. També el que utilitza el glotònim "moro" és d'aquesta branca, i les 3 respostes de "killo", "choni" o "chani" són del tecnològic.

³ En les enquestes d'estudiants, el suahili surt en 32 ocasions. A banda de com a llengua parlada a l'institut, el cita un estudiant com a llengua parlada amb les amistats, un com a llengua que usa a l'escola (òbviament una resposta falsa), 17 com a llengua que si no costés esforç els agradaria saber, 10 com a llengua que no aprendrien mai i 3 com a llengua que els pot ser útil en el futur.

⁴ Cal tenir en compte que un coneixement perfecte de la realitat lingüística de l'institut portaria a l'anivellament absolut en la llista de llengües, independentment del nombre de parlants que cadascuna tingués. Un sol parlant suposaria una visibilitat total, igual que desenes de parlants.

6.4. Llengües que voldria aprendre (sempre que no costés cap esforç)

La pregunta “Si no et costés cap esforç, quines llengües t’agradaria saber?” pretenia aproximar-se al prestigi que tenen les llengües entre els estudiants. Es feia èmfasi en la possibilitat de saber-les sense esforç per descartar al màxim la idea d’utilitat (que es posa en evidència en una pregunta posterior): es tractava de saber quines llengües atreien de manera gratuïta, sense esperar-ne beneficis explícits (i per tant sense caldre pagar cap cost). Volíem veure si es podien fer aflorar certs prejudicis lingüístics positius.

En el quadre següent es pot veure el nombre d’estudiants que citen una determinada llengua, sense tenir en compte l’ordre de preferència (que es demanava explícitament).

TAULA 6.12. SI NO ET COSTÉS CAP ESFORÇ, QUINES LLENGÜES T’AGRADARIA SABER?.
LLENGÜES CITADES PER MÉS DE 20 ESTUDIANTS, SENSE TENIR EN COMPTE L’ORDRE DE PREFERÈNCIA.

Llengua	Nombre d'enquestes que la citen	% sobre el total d'enquestes
Alemanys	513	68,40%
Italià	437	58,27%
Francès	430	57,33%
Anglès	335	44,67%
Xinès / mandarí	313	41,73%
Japonès	177	23,60%
Rus	139	18,53%
Àrab	120	16,00%

Llengua	Nombre d'enquestes que la citen	% sobre el total d'enquestes
Portuguès / brasiler	120	16,00%
Basc / euskara	72	9,60%
Grec	49	6,53%
Suec	34	4,53%
Holandès / neerlandès	29	3,87%
Finès	27	3,6%
Llatí	24	3,2%

La resta de llengües queda per sota de les 20 enquestes. És curiós que aquí apareguin llengües que, tot i ser probable que tinguin algun parlant als instituts (pel fet d’haver-hi algun alumne matriculat nascut a zones susceptibles de parlar aquestes llengües), no havien sortit anteriorment. És el cas del guaraní, l’estoni o el bengalí. També s’esmenta el hindi (però no en la mateixa enquesta que l’esmentava com a llengua parlada a l’institut) i fins i tot el faroès. Surten de nou també glotònims com belga o africanès, i altres com indi o congoleny. Igualment es repeteixen algunes bromes o referències a llengües de ficció com marcià, morse, gnom, na’vi (de la pel·lícula Avatar), balleno (de la pel·lícula Buscant a Nemo), “cannabis language” o “èlfic”.

Novament es fa evident la posició dominant de les grans llengües estatals, la majoria europees. I, llevat de l’àrab (i de l’anglès, per altres raons), són llengües amb una presència escassa en l’entorn immediat dels estudiants. Al mateix temps, destaca la poca diversitat de les llengües citades. El nombre de vegades que una llengua és citada cau quan sortim d’aquest grapat de llengües dominants.

6.4.1. Llengües de preferència citades en primer lloc

La taula següent mostra les llengües citades en primer lloc:

TAULA 6.13. SI NO ET COSTÉS CAP ESFORÇ, QUINES LLENGÜES T’AGRADARIA SABER?.
LLENGÜES CITADES PER MÉS DE 10 ESTUDIANTS EN EL PRIMER LLOC DE PREFERÈNCIA.

Llengua	Freqüència	Percentatge
Anglès	254	33,87%
Alemanys	122	16,27%
Italià	107	14,27%
Francès	88	11,73%
Xinès	63	8,40%

Llengua	Freqüència	Percentatge
Japonès	25	3,33%
Basc	12	1,60%
Totes	11	1,47%
Àrab	10	1,33%

Si tenim en compte, doncs, l'ordre de preferència, que l'enquesta sol·licitava, les tendències esmentades es mantenen i fins i tot s'accentuen. L'anglès, la llengua dominant per excel·lència, surt en primer lloc i amb més del doble d'adhesió que la segona, l'alemany (que era la primera en resultats globals al marge de l'ordre). Potser el més curiós sigui la posició de l'italià, una llengua sense una gran demografia ni un poder destacable, però que té un prestigi molt considerable, per sobre del francès, que havia estat fins fa unes dècades la llengua no estatal més present a Catalunya. També és destacable la posició del basc entre aquest grapat de grans llengües estatals. És evident que la cultura euskaldun exerceix fascinació, potser precisament per la singularitat de la llengua, de la qual se sol destacar tant la manca de filiació com la distància lingüística respecte de tots els veïns. Però segurament també hi intervenen altres factors.

Novament també observem una escassa diversitat en les opcions. Anglès i alemany suposen la meitat dels enquestats, i amb italià i francès arriben a més de tres quartes parts. Les nou llengües del quadre suposen més del 93% de les respostes, de manera que la resta de llengües citades, 24, es reparteixen el 6,7% dels estudiants restants. Entre aquestes també hi ha una resposta espúria («les sé totes») i algunes denominacions de variants del castellà (argentí, castellà d'Amèrica del Sud). Com es pot veure, només 11 estudiants van escollir la que seria la resposta de qualsevol lingüista o gairebé: totes.

6.5. Llengües que no voldria aprendre: les llengües estigmatitzades

Quant a la pregunta «Quines llengües no aprendries mai?», preteníem fer aflorar els prejudicis lingüístics negatius (que, igual que els positius, solen vehicular prejudicis cap a les comunitats de parlants) i comprovar fins a quin punt en aquest cas s'hi podia trobar una relació amb comunitats de la immigració.

La taula següent mostra els resultats sense tenir en compte l'ordre de resposta:

TAULA 6.14. QUINES LLENGÜES NO APRENDRIES MAI? LLENGÜES CITADES PER 20 ESTUDIANTS O MÉS.

<i>llengua</i>	<i>nombre d'enquestes que la citen</i>	<i>percentatge</i>	<i>llengua</i>	<i>nombre d'enquestes que la citen</i>	<i>percentatge</i>
Àrab	245	32,66%	Cap	57	7,60
Xinès / mandarí	212	28,27	Marroquí	40	5,33
Japonès	104	13,87	Grec	27	3,60
Rus	87	11,60	Francès	23	3,06
Alemanys	57	7,60	Portuguès	20	2,67

Curiosament, les llengües més rebutjades són gairebé les mateixes que les més atractives, llevat de l'anglès i l'italià, que no presenten un rebuig important. En canvi hi apareixen llengües que solen ser percebudes com a “difícils”.

Cal destacar que 57 enquestats (és a dir, un 7,6% del total) van donar la resposta que suposadament donaria un lingüista: cap. No és un nombre negligible. A més, també és rellevant el menor nombre de respostes respecte de la pregunta anterior, és a dir, hi ha més reticència a expressar valors negatius cap a una llengua. La primera llengua més rebutjada, l'àrab, el citen 245 estudiants, mentre que la llengua més citada en positiu, l'alemany, obtenia 513 mencions.

Si tenim en compte l'ordre de les llengües que no s'aprendrien, tal com demanava l'enquesta, el resultat és el següent:

TAULA 6.15. LLENGÜES QUE NO APRENDRIES MAI: PRIMERA OPCIÓ (OPCIÓNS AMB MÉS DE 20 ENQUESTES)

<i>llengua</i>	<i>nombre d'enquestes</i>	<i>percentatge</i>	<i>llengua</i>	<i>nombre d'enquestes</i>	<i>percentatge</i>
Àrab	167	27,83%	Japonès	31	5,17%
Xinès	143	23,83%	Alemanys	30	5,00%
Cap	57	9,50%	Marroquí	28	4,67%
Rus	32	5,33%			

Veiem que, igual que en la primera opció en positiu, hi ha una escassa diversitat. Les opcions citades en primer lloc per més de 20 informants es redueixen a 7. Àrab i xinès suposen més de la meitat de les primeres opcions, i entre les 7 acaparen més del 80% de respostes. A més, és important destacar novament el menor nombre de respostes a aquesta qüestió. En la taula següent es resumeix el nombre de respostes per opció en ambdues preguntes:

TAULA 6.16. NOMBRE DE RESPOSTES OBTINGUES EN LES PREGUNTES SOBRE PREFERÈNCIES I REBUIG D'APRENDRE LLENGÜES.

<i>Nombre d'opcions donades</i>	<i>Una</i>	<i>Dues</i>	<i>Tres</i>	<i>Quatre</i>	<i>Cinc</i>
Si no et costés cap esforç, quines llengües t'agradaria saber?	742 98,93%	678 90,40%	569 75,87%	416 55,47%	276 36,80%
Quines llengües no aprendries mai?	600 80,00%	296 39,47%	126 16,80%	46 6,13%	20 2,67%

6.6. Les llengües útils

També semblava interessant contrastar fins a quin punt diferien les preferències de la percepció d'utilitat, de manera que es pogués veure si el prestigi de les llengües com a eines de promoció social o professional també en feia llengües "ben vistes". El quadre següent reflecteix els principals resultats globals, sense tenir en compte l'ordre d'utilitat expressat:

TAULA 6.17. QUINES SÓN LES LLENGÜES QUE CONSIDERES QUE ET SERÀ MÉS ÚTIL SABER (INDEPENDENTMENT DELS TEUS GUSTOS)? RESPOSTES TRIADES PER MÉS DE 20 ESTUDIANTS SENSE TENIR EN COMPTE L'ORDRE.

<i>llengua</i>	<i>nombre d'enquestes</i>	<i>percentatge (sobre el total d'informants)</i>
Anglès	702	93,60%
Xinès / mandarí	385	51,30%
Alemanys	344	45,87%
Francès	332	44,27%
Castellà	264	35,20%
Català	130	17,33%
Japonès	107	14,27%
Italià	96	12,80%
Àrab	76	10,13%
Rus	51	6,80%
Portuguès / brasiler	29	38,67%

És evident, i gens sorprenent, el consens entorn de l'anglès. Dels 739 estudiants que van respondre a aquesta pregunta (11 la van deixar buida), només el 5% no hi inclouen l'anglès. És clar que la percepció de l'anglès com a llengua útil és un lloc comú a la nostra societat; al capdavant es tracta d'una percepció reforçada des de múltiples perspectives, incloent-hi l'escola. No hi ha pràcticament veus crítiques amb els avantatges que suposadament aporta el coneixement de l'anglès tant en els àmbits professionals (sense fer gaires distincions) com en la promoció social i el prestigi en general. L'enquesta reflecteix perfectament que es tracta d'una idea del tot assumida.

És curiós, tanmateix, el cas del xinès, percebut com a útil pel 51,30% dels enquestats. No tenim cap dubte que el resultat hauria estat molt diferent només un parell de dècades enrere. El creixement econòmic experimentat per la Xina en els darrers anys i el creixent protagonisme d'aquell país en la producció industrial mundial ha creat la sensació que es tracta d'un àmbit lingüístic de molt futur pel que fa a oportunitats laborals i de negoci. També l'alemany obté una percepció d'utilitat molt alta, cosa que es correspon igualment amb una imatge d'economia molt dinàmica i de gran pes, la més important d'Europa, de fet. Més sorprenent és el cas del francès, que es manté molt a prop de l'alemany en la percepció d'utilitat, malgrat l'evident davallada del seu paper com a llengua de prestigi internacional en els darrers anys i el consegüent descens de la

seva presència en el nostre sistema educatiu. També és curiós observar que tant l'alemany com el francès se situen per sobre de castellà i català quant a percepció d'utilitat. En aquest cas, però, és previsible una forta distorsió en les respostes pel fet de donar per suposat el coneixement d'aquestes dues llengües.

Novament, és també destacable la poca quantitat de llengües citades com a útils per un nombre important d'estudiants: només les 11 del quadre van ser citades per més de 20 estudiants en total. A més, les llengües considerades útils són molt a prop de les triades com a preferents. De fet, les 9 llengües escollides per a aprendre preferentment són les mateixes que es consideren de més utilitat.⁵ De fet, si restem de les enquestes que trien cada llengua per gust les que la trien per utilitat, podem establir un ordre de "gratuitat" reflectit en el quadre següent:

TAULA 6.18. RELACIÓ ENTRE NOMBRE D'ENQUESTES QUE CONSIDEREN ÚTIL UNA LLENGUA I NOMBRE D'ENQUESTES QUE LA TRIEN DE PREFERENT INDEPENDENTMENT DE LA UTILITAT.

<i>llengua</i>	<i>nombre de tries per gust / nombre de tries per utilitat</i>	<i>nombre de tries negatives</i>	<i>gust – utilitat – rebuig</i>
Anglès	-367	-3	-371
Xinès / mandarí	-72	-208	-280
Àrab	44	-285 (àrab + marroquí)	-241
Japonès	70	-104	-34
Rus	88	-87	1
Portuguès / brasiler	91	-20	71
Francès	98	-23	75
Alemanya	169	-57	112
Italià	341	-4	337

La diferència entre el nombre d'estudiants que escullen una llengua per gust i els qui l'escullen per utilitat ens permet interpretar fins a cert punt el pes que el factor benefici potencial té en el prestigi. En l'anglès la percepció d'utilitat és tan gran que supera amb molt l'atracció gratuïta, tot al contrari que l'italià, en l'extrem oposat. És interessant el cas de l'alemany, una llengua alhora molt valorada per la utilitat, però encara més triada com a llengua que voldrien saber. Francès, portuguès, rus i japonès presenten unes diferències entre utilitat i gust molt semblants, i l'àrab és el que s'acosta més a un equilibri entre una cosa i l'altra. Tanmateix, si a més restem el total d'estudiants que en aquestes mateixes llengües van manifestar rebuig (llengües que no aprendrien mai), l'ordre es manté intacte, però els valors s'apropen, sobretot per l'alt rebuig que provoquen àrab, xinès i japonès, també rus, i un cop més l'italià pràcticament no té antipaties. És clar que totes tres dimensions estan relacionades d'alguna manera, i que la percepció d'utilitat contribueix al prestigi i disminueix el rebuig. Realment sorprenent és el cas de l'italià, en què la baixa percepció d'utilitat no provoca gens de rebuig ni d'invisibilitat. L'italià resulta una llengua altament simpàtica, caldria entendre per què.

Pel que fa a l'ordre en què els estudiants perceben la utilitat de les llengües, el següent quadre reflecteix la primera tria:

TAULA 6.19. QUINES SÓN LES LLENGÜES QUE CONSIDERES QUE ET SERÀ MÉS ÚTIL SABER (INDEPENDENTMENT DELS TEUS GUSTOS)? RESPOSTES DE PRIMERA OPCIO.

<i>Llengua</i>	<i>frequència</i>	<i>percentatge sobre enquestes respostes</i>
Anglès	592	80,11%
Xinès	43	5,82%
Català	31	4,19%
Castellà	26	3,52%
Alemanya	15	2,03%

<i>Llengua</i>	<i>frequència</i>	<i>percentatge sobre enquestes respostes</i>
Francès	11	1,49%
Italià	6	0,81%
Japonès	6	0,81%
Àrab	3	0,41%

⁵ Tret de castellà i català, que en la pregunta sobre preferències d'aprenentatge no tenia sentit que apareguessin.

Aquestes 9 llengües acaparen més del 99% de les respostes obtingudes (i encara dues de les altres respostes són llengües imaginàries). Si ens fixem, doncs, en l'ordre, el paisatge és molt més contrastat encara. El 84,33% dels estudiants que citen l'anglès com a important ho fan en primer lloc. Naturalment, no és cap sorpresa i coincideix plenament amb les percepcions de la societat en general. Pel que fa a català i castellà, sembla evident que una part important dels enquestats els ha exclòs a priori, probablement pel fet que en la majoria de qüestions anteriors no tenien sentit. És clar que català i castellà seran per a la gran majoria d'aquests estudiants les llengües més útils i més utilitzades en tots els àmbits. L'interessant en aquest cas és que una minoria d'estudiants no les han donat per suposades. A més, globalment el castellà obtenia més respostes, però en la primera posició d'utilitat és el català el més triat.

Igualment és interessant subratllar la posició del xinès, molt per darrera de l'anglès però en segona posició, mentre que el francès, llengua estrangera hegemònica només fa unes dècades, cau a 11 enquestes.

6.7. Conclusions

Pel que fa a la visibilitat de les llengües de la immigració, sembla evident que els estudiants desconeixen molt la realitat lingüística de l'entorn. El fet que el fenomen migratori recent, provinent d'arreu del món, hagi estat contínuament als mitjans de comunicació, a les enquestes sociològiques i a l'imaginari quotidià (sovint categoritzat com a "problema", "desafiament", etc.) no ha tingut com a conseqüència un coneixement general de les realitats que aquest fenomen aportava. Si ens fixem en la llista de llengües percebudes pels estudiants, comprovarem que els únics glotònims que no es corresponen exactament amb un gentilici estatal i que obtenen una visibilitat general de més del 0,6% són l'àrab (el més percebut, amb més del 50%), el llatí (14,13% de les enquestes) i el berber (1,47%). Ja hem vist que en certs casos, a més, són glotònims erronis –com belga, senegalès, camerunès o pakistanès– o ambigus –com marroquí, argentí, peruà, etc. –. No hi ha en totes les enquestes a estudiants ni un sol glotònim de llengües ameríndies ni subsaharianes, i de les asiàtiques únicament les que coincideixen amb el gentilici estatal, més dos casos d'hebreu. En tot cas, només 8 llengües obtenen més del 10% de la visibilitat, de les quals 4 són llengües de presència en el currículum acadèmic (anglès, francès, alemany i llatí).

A través de les llengües citades podem, a més, observar alguns prejudicis, encara que en termes quantitatius amb una incidència molt baixa. Potser el més destacat sigui el de tres propostes que fan referència al que s'identifica com a varietat diafàsica o diastràtica del castellà: el "killo", "llengua chani" o "killo o choni" (depravació de la llengua). Particularment aquesta última denominació expressa clarament la idea que la desviació de l'estàndard suposa corrupció (d'altra banda, una idea ben implantada socialment). Probablement també indica menyspreu l'ús de "moro" (un cas) com a glotònim. Així doncs, els estudiants de batxillerat de l'Anoia manifesten un escassíssim coneixement de la diversitat lingüística que tenen a l'abast.

Quant a les representacions sobre les llengües del món –pel que fa a interès, desinterès i utilitat, les qüestions plantejades per l'enquesta–, els resultats mostren una àmplia interiorització en els estudiants de batxillerat de les representacions lingüístiques dominants. Hi ha una considerable identificació entre llengües que es voldria aprendre i llengües útils, amb l'anglès com a llengua clarament hegemònica. En canvi, la presència i el paper de les llengües de la immigració entre les que despertem més interès o les que es consideren més útils és gairebé nul·la. Aquesta baixa presència es constata també entre les llengües més rebutjades, amb l'excepció de l'àrab. Podem suposar que una part de les representacions sobre l'àrab és independent del fenomen migratori, tenint en compte que la cultura arabòfona té una paper important en l'imaginari d'occident (en general un paper negatiu) que se sobreposa àmpliament la presència de persones d'aquest suposat origen. Ara bé, cal destacar que hi ha 40 estudiants que esmenten explícitament el marroquí, 28 dels quals en primera opció, com a llengua que no aprendrien mai, i en aquest cas sí que semblen apuntar directament a la comunitat immigrant. En aquest sentit, no hi ha dubte que la cultura marroquina és la més visible d'entre les immigrades, cosa que es correspon amb les seves dimensions. Curiosament, també la cultura xinesa compta amb una presència molt considerable en les respostes, que també cal atribuir no només a la visibilitat de la immigració xinesa sinó al paper de la Xina en l'escenari internacional i també en la cultura popular. Col·lectius migratoris més grans com el romanès són molt més transparents, en si mateixos (i potser també per raons de fenotip: s'assemblen molt a l'estereotip físic europeu) però també per causa de la poca importància que s'atorga als seus estats i/o cultures d'origen.

7. Una breu reflexió final

Per bé que fa molts i molts anys que la lingüística va començar a desmentir determinats errors molt comuns sobre les llengües, i que en les darreres dècades hi ha hagut nombroses publicacions de referència amb l'objectiu de posar en evidència els principals prejudicis lingüístics,⁶ el cas és que encara avui no és difícil sentir públicament afirmacions clarament basades en idees falses, impressions esbiaixades o malentesos: tal llengua és molt apta per a la filosofia; tal altra sona molt bé (o molt malament), o és molt difícil, o molt rica. Més habitual encara –sense arribar a fer afirmacions tan grolleres com les anteriors– és donar per bones idees com a mínim no contrastades, com ara que tal segment de la població “no té vocabulari”, o que els mitjans de comunicació “empobreixen” la llengua. Afirmem sense pensar que tal persona “no parla res” (quan volem dir que no parla cap llengua que nosaltres coneguem o que considerem important). O que tal paraula “no existeix” (quan volem dir que no ha estat admesa en l'estàndard). Fins i tot a la universitat, entre els especialistes d'àmbits lingüístics, es poden sentir expressions gens rigoroses com ara “llengua de cultura” (que pressuposa l'existència de llengües “no cultes”), “dialectes menors” o “formes deturpades” o “corrompudes”. El lingüista brasiler Marcos Bagno, molt preocupat justament per la ideologia de l'educació lingüística del seu país, ha dit sovint que això no seria acceptat en altres àrees de coneixement: imagineu-vos un professor de geografia dient a classe que el sol gira al voltant de la terra..

Amb tot, no és segur que la lingüística sigui l'única víctima dels prejudicis (només cal recordar el conflicte existent en certs països quant a la teoria de l'evolució a les aules). Tanmateix, quan el coneixement té a veure amb la consideració dels humans, i amb la gestió de la seva vida, la cosa es complica (i és bo que sigui així: només faltaria que haguéssim de deixar-ho tot en mans dels “experts”!). Potser per això les qüestions lingüístiques solen ser tan delicades: contribueixen a formar la nostra identitat i intervenen amb força en la construcció de discursos sobre nosaltres mateixos i sobre els altres. La gestió de les llengües –la política lingüística, en el sentit més ampli– té a veure amb l'organització general de les societats i amb els principis que les regeixen. I no només pel que fa a establir quines llengües es promocionen des dels poders i quines es marginen, i amb quins pretextos. Per bé que la planificació lingüística sol separar per raons metodològiques la planificació del corpus i la planificació de l'estatus, no hi ha dubte que tots dos àmbits estan ben imbricats. Ja ho diu la famosa dita atribuïda a Max Weinreich: «una llengua és un dialecte amb exèrcit i marina», de manera que si deixem de banda completament les qüestions ètiques i polítiques, ni tan sols som capaços de dir què és i què no és llengua. Fins i tot les decisions més aparentment tècniques tenen un rerefons ètic i polític: escrivim amb ela geminada o prescindim de marcar en l'estàndard escrit una distinció que només fan alguns parlants? Permetem l'ús de l'auxiliar “só(c)” o el considerem inadequat? Acceptem la pronominalització del verb caure o la combatem? En cada cas la decisió té a veure amb factors diversos, però mai exclusivament lingüístics.

Potser justament una part del problema sigui que l'escola, en matèria lingüística, ha de transmetre alhora coneixement i norma, cosa que no li passa amb la geografia o amb la biologia. En el primer àmbit, és lògic i esperable que el professorat intenti fer cas dels experts i assumeixi com a cert l'estat (més o menys) consensuat del coneixement de cada moment, sense renunciar, és clar, a l'esperit crític: se suposa que avui el coneixement no es transmet com si fos un dogma, sinó com una hipòtesi provisional. En el segon, cal ensenyar allò que està bé i està malament segons la convenció vigent, sense oblidar, però, que és una convenció i que

⁶ Segur que se'n podrien citar desenes, però valgui com a mostra aquestes cinc de cinc àmbits lingüístics diferents: Tusón (1988); Yaguello (1988); Bauer i Trudgill (1998); Bagno (1999), i Moreno Cabrera (2000);

inevitablement canviarà, a rebuf dels canvis de la “llengua de veritat”, és a dir, del magma lingüístic –molt més extens que l’estàndard– que els parlants fan servir.

Aquesta dualitat suposa una pressió addicional per a un professor de llengua, que podrà, amb raó, protestar: «és a dir, que d’una banda he d’ensenyar que *atzavara* s’escriu amb v, i que si algú ho escriu amb b tindrà un zero, però alhora fer entendre que podria ser perfectament al revés i que al capdavant la raó última que això sigui així és arbitrària, convencional (algú que tenia poder per fer-ho ha dit que havia de ser així). Amb quina legitimitat poso zeros?». L’exemple és banal i molt poc problemàtic: hi ha un gran consens social entorn de la necessitat d’establir unes normes d’escriptura rígides, i de fet la sanció que rep qui no les segueix és molt dura: el descrèdit global més gran. Però valdria igual per a altres qüestions. No hi ha cap raó –lingüísticament parlant– per triar fer les classes en una llengua o en una altra: amb les adaptacions pertinents, està consensuat a la lingüística que qualsevol parla és apta per a qualsevol ús. Això no vol dir que, en termes ètics i polítics, sigui igual fer les classes en una o en una altra varietat (en un determinat estàndard, o en una varietat marcada territorialment o socialment). Com no és igual, en el mateix sentit, optar per la *ela* geminada o no: en un cas és optar per reconèixer una mica més la diversitat de la llengua que estandarditzem; en l’altre, triar un model de llengua més acostat al dialecte dominant (demogràficament, o potser políticament, econòmicament, socialment...). Per això és important ensenyar què va amb *ela* geminada i què no hi va, però també ho és ensenyar que no es tracta d’una veritat sagrada. Escriure “bé” o parlar “bé” són activitats altament complexes que integren múltiples criteris. Alguns són purament arbitraris; d’altres no tant. Alguns fan referència a la tradició i a la identitat; d’altres a l’eficiència i a la comunicabilitat. És com si ens ensenyessin a vestir: cal saber com protegir-se del fred i de la calor, però també com no desentonar, com treure partit dels propis recursos, com expressar pertinença i també individualitat. Ara bé, no podem dir que portar corbata a la feina sigui una norma sagrada, sigui “vestir bé”, i que els qui no en porten siguin uns ignorants que no saben vestir-se. Si no s’han mort de fred ni de calor, essencialment saben vestir-se. El que no saben potser és de quedar bé, sobretot perquè no els han deixat decidir a ells com es fa per quedar bé.

Què té a veure això amb les llengües de la immigració a l’escola? Molt. Al nostre entorn hi ha –gairebé de sobte– un munt de parles vingudes d’altres llocs. Aquestes parles no han tingut cap paper social en la nostra comunitat lingüística, no hi tenen arrelament històric, no s’hi han fet un lloc. Una de les respostes més habituals davant d’una cosa així és clara: aquí no hi tenen cap sentit. És clar que cal un període de transició, però el natural és que es deixin enrere, que se substitueixin per la llengua local com més aviat millor (tradicionalment s’ha dit que la tercera generació és qui ho fa definitivament, però es pot fer més de pressa). Al mateix temps, però, a la gent en general no li agrada renunciar a la pròpia manera de parlar (ni a moltes altres coses que formen part de la construcció del jo, de l’autoestima, del respecte per un mateix, del que es considera patrimoni valuós...), de manera que la senzilla i raonable idea que quan algú ve a viure a prop nostre ha de deixar enrere la seva manera de parlar, es converteix en no tan senzilla ni tan raonable quan qui es mou és un mateix. Alhora, si la mobilitat augmenta de manera exponencial, una qüestió que es podria considerar menor esdevé molt més central. I no tant pel volum de població que emigra (sempre ha estat considerable), sinó per la intensitat i amplitud dels moviments, i també per la provisionalitat de molts d’ells. Amb un factor afegit: els fluxos de comunicació s’han ampliat i intensificat. Tot i que en el fons les xarxes socials personals a vegades es mantenen prou estanques (els guetos no són necessàriament físics), les xarxes socials comercials, acadèmiques, polítiques, etc., abasten mig món. És a dir: avui, la possibilitat de fer servir moltes llengües és més alta, de manera que el domini d’aquestes llengües és un element útil, té sentit fins i tot més enllà de la seva utilitat personal i familiar.

Tenim doncs, com a mínim, dues raons poderoses per plantejar-nos el manteniment de les llengües de la immigració no com una nosa o com un element de dispersió, sinó al contrari, com una eina i com un element de cohesió: la idea que la renúncia a la pròpia cultura és dolorosa i no afavoreix la integració en una cultura nova (sinó al contrari: el desarrelament genera conflicte)⁷; i la idea que comptar amb catalans que parlin centeners de llengües és un actiu per a la nostra comunitat. Ara bé, la preservació de la pròpia llengua tindria un cost molt superior als seus beneficis (tant per a l’individu com per a la comunitat) si hagués de suposar el bloqueig a adquirir la llengua de l’entorn, és clar. Aquesta sembla la idea tradicional de les polítiques lingüístiques: és urgent deixar enrere la llengua familiar de l’immigrant per fer lloc a la llengua històrica de la comunitat on s’ha establert; l’alternativa és mantenir per sempre en la condició d’estrangers tots els immi-

⁷ «El respecte cap a la cultura dels individus a l’últim en suscita la lleialtat, els dota de la confiança i el valor necessaris per interactuar amb altres cultures i en facilita la integració en una societat més extensa» (Riera, 2008: 18).

grants, afavorir guetos i desintegrar una comunitat suposadament cohesionada i lleial als interessos comuns. Però de debò existeix aquesta dicotomia? O assimilació o aïllament?

És possible que determinats trets culturals siguin, en efecte, dicotòmics i excloents, i que per tant mantenir-los pugui implicar mantenir-se al marge dels nous (en general no es pot adoptar una nova religió i mantenir la vella, per exemple). No és el cas de la llengua. Que la llengua es pot fer servir com un element d'exclusió és evident. Però també ho és que l'adquisició d'una nova llengua no necessàriament implica l'abandonament d'una altra. Pel que sembla, que l'adquisició sigui excloent (una substitució) o incloent (una addició) depèn de factors diversos que tenen a veure tant amb la societat receptora com amb les idees i les conductes dels al·loglots. Però en cap cas es pot negar el fet irrefutable que els humans som capaços –amb els matisos que vulgueu– d'adquirir noves llengües i que per fer-ho no cal desplaçar cap coneixement lingüístic previ. Vaja, que no hi ha cap impediment cognitiu per rebre la llengua familiar i alhora adquirir la llengua del lloc en condicions idèntiques a les d'un natiu monolingüe. I això aparentment tothom ho té present. Si no, com s'entén que hi hagi el gran consens que hi ha entorn de l'adquisició de l'anglès per part de tota la població? Si és possible adquirir i conservar una competència lingüística d'anglès sense cap entorn pròxim anglòfon, per què no una llengua que es parla a la família? Si, a més, el fet de conèixer aquesta llengua no només no sembla que hagi d'impedir la integració sinó justament al contrari, l'afavoreix, no valdria fer-hi un esforç col·lectiu? Més encara: si en el cas dels territoris catalanoparlants l'actual situació lingüística afavoreix que els al·loglots que renuncien a transmetre la pròpia llengua transmeten majoritàriament el castellà (Ajenjo, 2008; Subirats, 2010), no es tractaria en el nostre àmbit d'una qüestió gairebé prioritària?

Aquesta és, en efecte, la nostra convicció. D'una banda, que el reconeixement i el manteniment de la diversitat lingüística afavoreix la integració i de retruc el manteniment del català. I que és una exigència ètica fer-ho possible (no obligatori, evidentment). La nostra convicció és que les llengües de la immigració han de tenir un paper a la nostra comunitat. I per això hem dut a terme aquest estudi. Hem preguntat a la comunitat educativa d'una comarca de Catalunya quina percepció té de la immigració, quina mena de rol creu que les llengües de la immigració haurien de tenir a l'escola, com veuen certes qüestions relacionades amb les representacions lingüístiques. Hem intentat esbrinar fins a quin punt estan presents entre el professorat idees superades per la lingüística, prejudicis que no se sostenen empíricament i que només són fruit d'impressions poc contrastades. Hem constatat que hi ha professors altament interessats per les llengües dels seus alumnes, i altres que mai no se n'han preocupat. Hem vist que la identificació entre llengua i estat encara aflora, tot i pertànyer a un territori lingüístic sense estat. Hem intentat reflectir el resultat de les nostres qüestions en els capítols precedents, amb els comentaris que ens han semblat oportuns. Creiem que, a la llum d'aquests resultats, encara hi ha molta feina per fer, si el que pretenem és anar cap a una societat amb una gestió lingüística allunyada de l'uniformisme i el jacobinisme tradicional dels estats nació decimonònics.

Què hem de fer? Com en tota qüestió complexa i relacionada amb les societats humanes, no hi ha propostes fàcils ni solucions espectaculars. Però sí que hi pot haver propostes, idees, suggeriments. Els hem anat insinuant al llarg dels capítols on descrivíem el que hem vist a l'Anoia. Potser és el moment de fer-ne una síntesi.

El primer pas, l'imprescindible, aquell sense el qual tots els altres es donaran en fals, és el respecte per totes les llengües. La idea que totes les llengües són iguals, que no hi ha llengües millors que d'altres, que no hi ha llengües primitives i/o mancades de paraules, que no hi ha llengües d'incultura. Aquesta idea tots l'hauríem de tenir interioritzada. Perquè el desconeixement d'aquesta realitat és a l'origen de moltes negacions, de moltes ocultacions de la pròpia llengua. Sense una mirada més oberta cap a la diversitat lingüística, una mirada respectuosa, interessada, que valori aquesta riquesa i no pas que la consideri un problema, serà difícil arribar enlloc. I l'escola, és a dir, una part substancial de l'educació que rebem, hi té, com sempre, molt a dir. És per això que cal una formació del professorat explícitament combativa contra els prejudicis lingüístics. Seria impensable una facultat de Medicina on encara es parlés de sofrologia o de miasmes. Això no vol dir que calgui transmetre dogmàticament eslògans igualitaristes. Al contrari: cal esmolar la capacitat crítica cap als propis prejudicis, les pròpies impressions no contrastades. La lingüística té molta feina per davant, però ja n'ha fet també molta, i val la pena aprofitar-la críticament.

I cal també proposar un nou ordre lingüístic que superi la identificació de llengua i estat i que tingui com a objectiu central la construcció d'un món on sigui possible la diversitat. Sovint la planificació lingüística no ha estat res més que una mena de cursa frenètica cap a l'hegemonia, una hegemonia que pressuposava l'eliminació de totes les llengües "adversàries". Ens cal inventar una planificació que garanteixi la pervivència sense esclafar els altres.

L'escola ha fet un llarg i intens camí els darrers anys respecte del coneixement de la diversitat lingüística de la societat. I sovint ha estat pionera en el respecte i el reconeixement. En aquest sentit, ens sembla de justícia reconèixer la gran tasca que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ha dut a terme des dels successius serveis encarregats de l'acollida lingüística i l'atenció a la diversitat de llengües – actualment el Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístic – per tal justament d'atorgar un paper central a la diversitat com a element de cohesió, així com per formar el professorat i conscienciar-lo del patrimoni lingüístic que tenen a les aules. Curiosament si es mira des de la perspectiva de la planificació substituïdora, a vegades aquest reconeixement ha tingut com a conseqüència no pas la manca de cohesió i la creació de societats multiculturals estanques, sinó, al contrari, un efecte d'integració. John Edwards (2009: 100) explica com, ja dècades enrere, «when white teachers stigmatized the use of nonstandard language in the classroom, the children's use of Black English actually increased, or became more emphasized. The opposite was true in classrooms where teachers did not 'punish' the use of nonstandard forms. Beyond the facilitation of standard-dialect use per se, it is easy to see that acceptance of nonstandard dialects at school will likely increase the general 'comfort' level of students, and this can be expected to produce educational benefits of all kinds». Tant si es tracta d'estigmatitzar models de llengües com llengües en si, la negació genera rebuig, patiment, agressivitat. Fem un lloc a les llengües de la immigració en la nostra societat. A l'escola i arreu. Abans no sigui massa tard.

Referències bibliogràfiques

- Ajenjo et al. (2008). *Les condicions de vida de la població immigrada a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.
- Areny, M.D. (2007). L'acomodació de la població escolar amazigòfona a Catalunya. *Revista de Llengua i Dret*, 47: 353-385.
- Bagno, M. (1999). *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- Bagno, M. (2013). *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Barrieras, M. et al. (2009). *Diversitat lingüística a l'aula: construir centres educatiu plurilingües*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bauer, L. i Trudgill, P. (Ed.) (1998). *Language myths*. London: Penguin.
- Bickerton, D. (2008). *Bastard tongues: A trailblazing linguist finds clues to our common humanity in the world's lowliest languages*. New York: Hill and Wang.
- Comellas, P. (2005). *Representacions lingüístiques a l'ensenyament secundari obligatori públic de Barcelona* [en línia]. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0228106-83338//01.PCC_TESI.pdf
- Comellas, P. (2006). Els llibres de text i la ideologia de l'estàndard. *VII Congrés de Lingüística General: Barcelona*. [CD-Rom]. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cots, J.M. (2004). Towards a discourse of heterogeneity in investigating schooling and immigration. *Estudios de Sociolingüística: Llingüas, Societats e Culturas*, 5-2: 349-355.
- Cummins, J. (2009). Fundamental psycholinguistic and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. Dins: Tove Skutnabb-Kangas; Robert Phillipson; Ajit K. Mohanty i Minati Panda. *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, p. 19-35.
- Edwards, J. (2009). *Language diversity in the classroom*. Bristol etc.: Multilingual Matters.
- Farr, M., Seloni, L. i Song, J. (2010). Introduction: Ethnolinguistic diversity in language and literacy education. Dins: *Ethnolinguistic diversity and education: Language, literacy, and culture*. New York: Routledge. p. 1-20.
- IDESCAT (2009). *Enquesta demogràfica 2007: document de síntesi*. Barcelona: Institut d'Estadística de Catalunya. Disponible a: <www.idescat.cat/cat/idescat/serveis/premsa/ed2007ds.pdf>
- Ibáñez Gracia, T. (1992). Propos sur l'articulation entre représentations sociales et idéologies. Dins: Aebischer, Verena et al. (Eds.) (1992). *Idéologies et représentations sociales* (pp. 175-179). Cousset: Delval.
- Irvine, J. (1989). When talk isn't cheap: Language and political economy. *American Ethnologist*, 16: 248-267.
- Junyent, M.C. (2012). *El rol de les llengües dels alumnes a l'escola*. Barcelona: Horsori.
- Jamtsho, S. (2004). Attitudes of teachers in junior high schools in Bhutan. *RABSELthe CERD Educational Journal*, vol. IV, Spring, 5-14.
- Lagasabaster, D. (2012). Programes de multilingüisme al País Basc: objectius, assoliments i actituds lingüístiques. Dins: A. Bos (Ed.). *Les fronteres del multilingüisme: una visió actual i pluridisciplinar sobre el multilingüisme en la societat contemporània* (pp. 29-54). Barcelona: UOC.
- Laitin, D. (2012). Multilingüisme i riquesa dels estats: una investigació empírica. Dins A. Bos (Ed.). *Les fronteres del multilingüisme: una visió actual i pluridisciplinar sobre el multilingüisme en la societat contemporània* (pp. 163-177). Barcelona: UOC.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. London: Routledge.
- Martín Rojo, L. (Dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar?: dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Martín Rojo, L. (2004). Dilemas ideològics. *Estudios de Sociolingüística: Llingüas, societats e cultures*, 5(2): 191-205.
- Moreno Cabrera, J.C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas: crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- 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. [en línia]. Tesi Doctoral. Girona: Departament de Psicologia. Universitat de Girona. <http://www.tdx.cat/handle/10803/8013>

- Oller, J. i Vila, I. (2008) El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza Primaria, *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, 1: 10-24.
- Pallí, C. i Martínez, L.M.^a (2004). Naturaleza y organización de las actitudes. Dins: T. Ibáñez Gracia (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: UOC (Psicología; 30).
- Pascual, E. i Jaimez, T. (2006). *El tractament de la llengua catalana als llibres de text de secundària*. Barcelona: Observatori de la Llengua Catalana.
- Riera, E. (2008). Per una política lingüística responsable: una visió des de l'ètica política. *Llengua i Ús*, 41: 16-31.
- Stern, C. i Keislar, E.R. (1977). Teacher attitudes and attitude change: A research review. *Journal of Research and Development in Education*, 10: 63-76.
- Subirats, M. (2010). Els trets lingüístics de la població metropolitana. *Papers*, 52 (setembre), 78-90.
- Tilmatine, M. (2005). La immigració amaziga a Catalunya: l'aposta identitària i ciutadana. *Llengua i Ús*, 34 (3r quadrimestre): 84-89.
- Tusón, J. (1988). *Mal de llengües: a l'entorn dels prejudicis lingüístics*. Barcelona: Empúries.
- Wicker, A.W. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioural responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25: 41-78.
- Yaguello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris: Seuil.

Agraïments

Aquest treball no s'hauria pogut dur a terme sense l'ajut de moltes, moltes persones. Tantes, que és impossible mencionar-les totes. Personal administratiu d'ajuntaments que ens ha facilitat el contacte amb els regidors, conserges d'instituts que ens han deixat un bolígraf quan calia i que sempre han tingut paraules amables, mestres que ens han ajudat a trobar pares (i mares), i pares que han compartit amb nosaltres moltes estones. I també veïns dels pobles que ens han acompanyat pel carrer fins a l'escola i que mai no sabran que, gràcies a ells, també hem fet aquest llibre. Cambrers, dependents de gasolineres, conductors de tota mena de transports, policies municipals, escombriaires, membres de les brigades municipals, veïns que ens interpel·laven quan ens veien esperar, fora d'hores o amb meteorologia inclement, davant d'algun ajuntament. En fi, tot un món.

Donem les gràcies, doncs, a tot el personal que, sabent-ho o no, ens ha donat un cop de mà i als regidors de cultura i d'ensenyament d'aquests ajuntaments:

Ajuntament de Cabrera d'Anoia
Ajuntament de Calaf
Ajuntament de Capellades
Ajuntament de Carme
Ajuntament de Castellfollit de Riubregós
Ajuntament de Castellolí
Ajuntament de Copons
Ajuntament del Bruc
Ajuntament dels Hostalets de Pierola
Ajuntament dels Prats de Rei
Ajuntament d'Igualada
Ajuntament de Jorba

Ajuntament de La Llacuna
Ajuntament de La Pobla de Claramunt
Ajuntament de La Torre de Claramunt
Ajuntament de Masquefa
Ajuntament d'Òdena
Ajuntament de Piera
Ajuntament de Sant Martí de Tous
Ajuntament de Sant Martí Sesgueioles
Ajuntament de Santa Margarida de Montbui
Ajuntament de Vallbona d'Anoia
Ajuntament de Vilanova del Camí

També als responsables d'aquestes institucions:

Departament d'Ensenyament
Serveis Territorials d'Ensenyament de Catalunya Central
Centre de Recursos Pedagògics de l'Anoia
Consell Comarcal de l'Anoia

I als directors, professors i membres de les associacions de pares d'aquests centres:

Escola Les Oliveres - ZER Serra d'Ancosa de Cabrera d'Anoia
Escola Alta Segarra de Calaf
Escola Marquès de la Pobla de Capellades
Escola Serra de Coll-Bas - ZER Tres Branques de Carme
Escola Sant Roc - ZER Vent d'Avall de Castellfollit de Riubregós
Escola Les Passeres - ZER Tres Branques de Castellolí
Escola Copons - ZER Vent d'Avall de Copons
Escola El Bruc
Escola Renaixença de Els Hostalets de Pierola
Escola Mare de Déu del Portal - ZER Vent d'Avall de Els Prats de Rei
Escola García i Fossas d'Igualada
Escola Gabriel Castellà i Raich d'Igualada
Escola Emili Vallès d'Igualada
Escola Pare Ramon Castellort i Miralda d'Igualada
Escola Dolors Martí i Badia d'Igualada
Escola Jorba - ZER El Ventall de Jorba
Escola Vilademàger - ZER Serra d'Ancosa de La Llacuna
Escola Maria Borés de La Pobla de Claramunt
Escola La Torre de La Torre de Claramunt
Escola Torrecasana de Vilanova d'Espoia
Escola El Turó de Masquefa
Escola Font del Roure de Masquefa
Escola de Masquefa II de Masquefa

Escola Castell d'Òdena d'Òdena
Escola Herois del Bruc de Piera
Escola Les Flandes de Piera
Escola Creixà de Piera (Can Canals)
Escola Cérvola Blanca de Sant Martí de Tous
Escola Font de l'Anoia - ZER Vent d'Avall de Sant Martí Sesgueioles
Escola Montbou - ZER El Ventall de Santa Margarida de Montbui
Escola García Lorca de Santa Margarida de Montbui
Escola Antoni Gaudí de Santa Margarida de Montbui
Escola Josep Masclans de Vallbona d'Anoia
Escola Joan Maragall de Vilanova del Camí
Escola Pompeu Fabra de Vilanova del Camí
Escola Marta Mata de Vilanova del Camí
Institut de Masquefa
Sec. d'Institut Salvador Claramunt de Piera
Sec. d'Institut de Vallbona d'Anoia
Institut Alexandre de Riquer de Calaf
Institut Molí de la Vila de Capellades
Institut Pere Vives i Vich d'Igualada
Institut Joan Mercader d'Igualada
Institut Montbui de Santa Margarida de Montbui
Institut Pla de les Moreres de Vilanova del Camí
Institut Guinovarda de Piera

