

El paper de la llengua catalana en la inclusió dels i les joves estrangers a Catalunya

Ruth Vilà i Baños*

Olga González**

Erika López-Dávila***

Anna Velasco****

Resum

El coneixement de la llengua catalana continua sent considerat l'element més afavoridor per a la inclusió de l'alumnat estranger a Catalunya. No obstant, aquest jovent encara conviu amb les actituds racistes i la manca d'integració amb el seu grup d'iguals. En aquest article aprofundim en les conclusions extretes d'una recent investigació, amb l'objectiu de conèixer l'entorn normatiu i accions concretes en aquest àmbit en els darrers anys. Alhora s'intenten recollir propostes de millora plantejades pels joves i els agents socioeducatius, així com orientacions i experiències exitoses, en un moment on aquesta temàtica assoleix una major transcendència atesa la conjuntura política actual.

Paraules clau

immigració, joventut, inclusió social, llengua catalana, llengua d'acollida

Recepció de l'original: 7 de desembre de 2012

Acceptació de l'article: 1 d'abril de 2013

Introducció¹

Davant la complexa realitat del fenomen de la immigració, sorgeix la idea bàsica que la inclusió² és l'única solució sensata i racional d'acord amb els principis i valors del món occidental. La inclusió, en una societat multicultural com la catalana, hauria de basar-se

(*) Professora lectora del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona. Doctora en psicopedagogia. Adreça electrònica: ruth_vila@ub.edu

(**) Professora col·laboradora permanent del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: ogonzalez@ub.edu

(***) Professora associada del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona. Llicenciada en Pedagogia i Màster en Recerca en Didàctica, Formació i Avaluació Educativa. Adreça electrònica: elopezdavila@ub.edu

(****) Becària predoctoral ADR del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona. Llicenciada en Pedagogia i Màster en Educació per a la Ciutadania i en Valors. Adreça electrònica: avelasco@ub.edu

(1) Aquest article forma part d'una recerca duta a terme pel Grup de Recerca en Educació Intercultural, Universitat de Barcelona, convocatòria ARAFI 2010 i amb el suport del CUR del DIUE i de la SIM del Departament d'Acció Social i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya, projecte coordinat per Ruth Vilà: *Diagnòstic en profunditat sobre la integració dels i les joves de 14 a 18 anys migrants a Catalunya*. Se'n pot trobar la memòria a <http://www.recercat.net/handle/2072/202893>.

(2) El concepte d'integració ha estat molt més utilitzat que el d'inclusió. No obstant, tot i que en moltes ocasions podrien considerar-se sinònims, en aquest article s'aposta per la terminologia d'inclusió social, seguint les propostes de Casas (2006), per evitar l'efecte estigmatitzador del terme integració utilitzat en alguns casos des d'una perspectiva assimilacionista. En canvi, la lògica d'inclusió/exclusió facilita una lectura vers la cohesió social i la reciprocitat. Amb tot, cal dir que bona part de la literatura i la recerca d'on provenen els resultats que es presenten, parteixen d'un concepte d'integració basat en la pluralitat, camí de la convivència intercultural que es basa en la reciprocitat, ben lluny de l'assimilacionisme.

sobre la pluralitat amb l'objectiu d'aconseguir la convivència, on els drets i deures de tota persona es fonamentin sobre l'autonomia i des de la capacitat de participació de tothom (Palaudàries, 2002). Des d'aquesta visió, apostem per la inclusió des d'un enfocament intercultural de diàleg i intercanvi en condicions de reciprocitat. Es configura com un procés bidireccional, voluntari i dinàmic d'apropament i empatia recíprocs entre l'immigrat (persones o col·lectius) i la societat d'acollida que suposa el reconeixement de valors de cada grup i la construcció d'una identitat comuna. Una societat on «l'altre» és reconegut en la seva diferència i en la seva igualtat per tal d'aportar o enriquir el conjunt social (Bilbeny, 2010; Samper, Moreno i Alcalde, 2006; Torres, 2002).

L'aprenentatge de la llengua del país d'acollida en la inclusió dels joves estrangers a Catalunya

Des d'aquesta base, entenem que la condició indispensable per poder parlar de la inclusió de la població d'origen estranger, és el reconeixement de la condició de ciutadania. En aquest reconeixement, la llengua juga un paper força rellevant com a element per a la cohesió social. Vila i Galindo (2009) divideixen la introducció del català a l'escola en quatre grans etapes:

1. La implantació de l'ensenyament de la llengua catalana (1978-1983), on tots els esforços de l'Administració, a través del Servei d'Ensenyament de Català, es van adreçar a aconseguir que s'impartissin tres hores setmanals obligatòries de llengua catalana.
2. La implantació de l'ensenyament (parcialment) en llengua catalana (1983-1993/1994), on la Llei de normalització lingüística (LNL) del 1983 fixava l'ensenyament de català i castellà en un nombre similar d'hores, per tal de garantir el domini d'ambdues llengües en finalitzar l'educació obligatòria. A més, reconeixia el dret a rebre els primers anys d'educació en la llengua triada pels pares. Els centres amb més d'un 70% d'alumnat castellanoparlant es van acollir al Programa d'Immersion Lingüística (PIL), que garantia l'ús del català com a llengua d'ensenyament si més no els primers anys d'escolarització.
3. L'extensió del model de conjunció en català (des de 1993-1994 fins a començament dels 2000). Des del 1993, la Generalitat va apostar per un model lingüístic escolar únic en què la llengua vehicular era el català. Tot i això, continuaven tenint vigència les premisses de l'etapa anterior, és a dir, el dret a demanar els primers ensenyaments en castellà i els objectius bilingües. La decisió del model únic va despertar recels en certs sectors que creien que estava amenaçat l'aprenentatge del castellà.
4. El replantejament del model davant les noves immigracions. L'aprenentatge de la llengua del país d'acollida en una societat on conflueixen múltiples cultures i llengües resulta molt complicat. És el cas de la societat catalana on, a més a més, existeixen tres llengües oficials (amb l'aranès), el que provoca en alguns contextos que la llengua considerada estatal es consolidi com a única llengua d'acollida en detriment del català.

La inclusió de les persones migrades i el domini del català van a la una. De fet es considera que la integració dels migrants serà més ràpida en la mesura que aquest

col·lectiu adquireixi un millor nivell de competència lingüística en la llengua del país d'acollida (Arroyo, 2010; Muñoz, 2004, Villarreal, 2009). Així ho destaca la Comissió sobre política comuna d'immigració dels estats membres de la Unió Europea (2007):

Los conocimientos lingüísticos son cruciales para la integración: los emigrantes pueden verse atrapados en un círculo vicioso en el que el acceso al mercado laboral esté restringido debido a los escasos conocimientos lingüísticos y esto impida el desarrollo de tales conocimientos a través del empleo y la formación. Aprender la lengua del país de acogida puede ser particularmente importante para los inmigrantes que en caso contrario pueden verse apartados de su nueva sociedad y tener dificultades para ayudar a sus hijos a integrarse en la escuela. (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007: p. 10)

Des d'aquesta perspectiva, el foment de mesures i polítiques per a l'adquisició de la llengua catalana com a via de cohesió social creats durant els darrers anys intenten donar resposta a l'establiment de les persones migrades. Entre aquestes mesures, a l'àmbit educatiu es troben les accions d'atenció educativa en relació a l'alumnat nouvingut, sobretot a aquell alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu i del qual la seva llengua materna és no romànica. Així es van crear els Tallers de Llengua (TL) en educació primària i els Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE) en els centres d'educació secundària (Lapestra *et al.* 2007). Aquestes dues experiències van donar pas el 2004 al Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Aquest pla va establir que els centres han d'assumir l'acollida i la integració de l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació. La preocupació per evolucionar, millorar i concretar cada vegada més aquestes accions van fer que es posés èmfasi en el seguiment i valoració dels resultats des d'un primer moment. Així ho destaca l'exhaustiu estudi encarregat per la Plataforma per la Llengua (Gomà i Sánchez Guerrero, 2005).

Al 2007, amb el Decret 269/2007 (DOGC nº 5028, de 13 de desembre), els plans i projectes per afavorir l'acolliment lingüístic es van començar a gestionar des de la Subdirecció General de Llengües i Entorn. En aquest context, les institucions educatives van començar a considerar dins dels seus projectes educatius de centre el Projecte Lingüístic de Centre. Aquest projecte de centre va estimar la llengua catalana com a instrument de cohesió social en un context plurilingüe. També va obligar els centres amb alumnat nouvingut a elaborar els seus Pla d'Acollida i d'Integració amb la finalitat d'atendre la incorporació de tot l'alumnat.

Per dur a terme l'aplicació pràctica del projecte lingüístic i coordinar-lo amb el pla d'acollida i d'integració de l'alumnat nouvingut, es va crear la figura del coordinador/a lingüístic/a, d'interculturalitat i de cohesió social (coordinador LICS) i l'Aula d'acollida amb la figura del tutor d'acollida.

EL 2008 es va constituir el Pacte Nacional per a la Immigració, que tenia com un dels seus eixos la integració en una cultura pública comuna que, entre d'altres coses, fomenta l'ús del català com a llengua comuna i que en el seu article 154 assenyala:

Per acompanyar les transformacions socials necessàries, tot garantint que la societat diversa diferenciada tingui un espai compartit de convivència i cohesió a través d'una cultura pública comuna, hi ha cinc reptes que requereixen ser gestionats amb coresponsabilitat entre les administracions i els actors que conformen la societat diversa a Catalunya. Aquests reptes són: la participació a la vida pública, *la llengua catalana com a llengua comuna*, la convivència en una societat aconfessional que garanteixi la pluralitat de creences, la igualtat d'oportunitats entre homes i dones, la incorporació de la perspectiva de gènere i l'atenció a la infància, la joventut, la gent gran i les famílies. (Generalitat de Catalunya, 2008, p. 64)

Aquest reconeixement de la llengua catalana com a llengua comuna també contempla el seu ensenyament i ús per als nouvinguts. Per tant, l'acolliment lingüístic i la revaloració del català hauria de ser prioritari per afavorir la cohesió social. Millet (2009) assenyala els diversos recursos econòmics que des de 2007 va destinar el govern per millorar aquesta acollida lingüística, sobretot amb cursos de llengua catalana gratuïts destinats per als migrants i organitzats pel Consorci per a la Normalització Lingüística.

En 2009 es fa una actualització del Pla per a la llengua i la cohesió social, en el qual es dona al sistema educatiu tota la responsabilitat per garantir l'adquisició de la competència lingüística al final de l'educació secundària obligatòria. Aquest document s'adscriu a la Llei 1/1998 de 7 de gener, de política lingüística que a l'art. 20.1 estableix el català com a llengua pròpia de Catalunya i de tots els ensenyaments en tots els nivells i les modalitats educatives, i que en l'article 21.8 determina un suport especial i addicional d'ensenyament del català per a l'alumnat d'incorporació tardana, sobretot a aquells migrants que no tenen com a primera llengua cap d'arrels romàniques.

Aquest Pla per a la Llengua i la Cohesió Social també té en compte els plans educatius d'entorn, els quals pretenen donar resposta a les necessitats educatives a través d'una xarxa de suport a l'acció educativa fora de l'àmbit escolar:

L'element estratègic clau és aconseguir continuïtat i coherència entre les accions dels diferents agents educatius que operen en un territori, tant si pertanyen a l'educació formal com a la no formal o informal. La interacció comunitària de tots els agents educatius, socials, econòmics, culturals, artístics, esportius i de lleure per aconseguir un mateix sentit entre la dinàmica escolar i l'extraescolar, entre un temps escolar organitzat i tutoritzat i un temps personal, sovint, massa abandonat. (Generalitat de Catalunya, 2009: p. 5)

Després del model de conjunció del català... ara què?

Com s'ha pogut apreciar, els darrers anys l'ús de la llengua catalana ha experimentat avenços molt notables, perquè tal com argumenten Vila i Galindo (2009), pràcticament tots els progenitors de llengua inicial catalana parlen aquest idioma als fills, un percentatge significatiu de castellanoparlants inicials adopten el català per a aquesta funció, sobretot en parelles lingüísticament mixtes (català-castellà), i el diferencial de natalitat entre catalanoparlants i castellanoparlants existent anys enrere sembla que s'ha esvaït. Fins i tot en el context més advers per al català, la Regió Metropolitana de Barcelona (Galindo i Rosselló, 2003). No obstant això, la llengua d'ús habitual en els entorns socials i urbans pels joves migrants no és pas el català, sinó el castellà (aquesta realitat ja va ser copsada a una de les primeres investigacions realitzades pel GREDI, al 1997 «Diagnóstico a la escuela multicultural»). No és sempre el cas, però es tracta d'un fet que necessàriament obliga a continuar fent accions, des de la socialització escolar (formal o informal) que complementin la immersió lingüística inicial (Alegre, 2005).

L'aprenentatge del català com a llengua vehicular no només facilitaria la comunicació i la convivència, sinó també la inclusió dels migrants a la nostra societat. Tal com s'esmenta al Pla per a la llengua i la cohesió social:

(...) s'ha de posar un especial èmfasi en una bona acollida i integració d'aquest alumnat al centre i d'establir-hi vincles afectius. El coneixement de la llengua facilita la comunicació i la convivència col·lectiva. El coneixement de la llengua facilita les relacions personals. Ara bé, són precisament aquestes relacions les que ajudaran aquest alumnat a una millor inserció en la nostra societat i, com a conseqüència, crearà el context afectiu necessari per a l'aprenentatge de la nostra llengua, la qual cosa li permetrà seguir els aprenentatges escolars. (Generalitat de Catalunya, 2009, p. 6)

Per aquesta raó convé que aquest col·lectiu esdevingui ràpidament competent en la llengua catalana, no només per integrar-se al país d'acollida sinó també per evitar situacions de segregació i discriminació. Com afirmen Navarro i Huguet (2006, p. 73) «el dominio de la lengua de la sociedad receptora representa un instrumento clave para poder ejercer con plenitud sus derechos como ciudadanos».

El model de conjunció³ en català cerca l'enfortiment de la cohesió i de la integració socials, bo i evitant l'escissió de la població de Catalunya en dues comunitats lingüístiques diferenciades per raó de llengua (Vila i Galindo, 2009). No obstant, perquè els infants i joves migrats adquireixin una bona competència lingüística s'ha d'evitar de qualsevol manera la «submersió lingüística». Segons Huguet (2011) un bon programa hauria de complir, sobre tot tres condicions: a) l'alumnat ha de desconèixer la llengua d'acollida; b) el professorat ha de ser bilingüe i ha de tenir un bon coneixement tant de la llengua materna de l'alumnat migrat com de la llengua d'acollida, i c) la família de l'alumnat ha de participar de manera voluntària. De no complir-se aquestes tres condicions estaríem parlant de submersió lingüística, que sol desembocar en fracàs escolar i exclusió social (Navarro i Huguet, 2006).

Des de la nostra perspectiva, proposem que es respecti, en tots els casos, que el català sigui veritablement la llengua comuna; entenem també que la realitat lingüística és plurilingüe i, més que coneixement de tota la diversitat d'idiomes, proposem que el professorat tingui la màxima sensibilitat a aquesta diversitat, emprant les eines adients per afavorir la comunicació intercultural (Vilà, 2008).

En la mateixa línia, Vila (2006) proposa l'activitat intersubjectiva entre el professorat i l'alumnat on la negociació permanent es fa i es diu dintre de l'aula, i on la valoració de les llengües dels migrats i l'aprenentatge del català s'estableix a partir de professorat bilingüe. Per aquest autor, si no es donen aquestes condicions, la situació de canvi de la llengua de la llar a la llengua de l'escola es converteix en submersió lingüística. Aquest és el cas que es dona a les aules d'acollida, on és clar el pes de la submersió com a mecanisme d'aprenentatge del català com a segona (o tercera) llengua. L'alumnat nouvingut es juga les seves competències lingüístiques també en hores d'assistència a l'aula. Per tant, hi ha alumnat que té com a llengua pròpia la de l'escola i a l'escola es barreja amb alumnat que té com a pròpia una llengua diferent de la llengua escolar (Vila, 2006). El Pla per a Llengua i la Cohesió Social manifesta que és responsabilitat del professor d'aula d'acollida treballar les pautes per al professorat de les diferents àrees que permetin reforçar el procés d'enriquiment lingüístic i cultural: estructures lingüístiques, vocabulari bàsic, competència comunicativa, coneixement de l'entorn (Alegre, 2005).

Atès aquest panorama, és difícil mantenir-se dins les línies de la conjunció en català. La barreja cultural dins de les escoles, i per tant dins de l'aula d'acollida, fan que l'activitat no pugui ser gaire individualitzada encara que es fan esforços per centrar-la en l'alumnat. El professorat de l'aula d'acollida, malgrat aquests inconvenients, assumeix que l'alumnat nouvingut no l'entén i des del començament té clar que necessita nego-

(3) La política lingüística a l'ensenyament aplicada a Catalunya estableix els objectius del model de conjunció en català tant la promoció de l'ús de la llengua pròpia i tradicionalment minoritzada d'aquesta comunitat com l'adquisició de competències comunicatives plenes, a la primera llengua i a la segona, i això tant pel que fa a les habilitats orals com en allò que pertoca a les habilitats escrites (Vila i Galindo, 2009).

ciar permanentment amb aquest alumnat els significats que es fan, s'utilitzen i es diuen a l'aula (Vila, 2006).

Des de l'aplicació dels primers programes d'immersió lingüística i del model de conjunció del català, així com de l'experiència acumulada, s'han destacat certes condicions i així es manifesta al Pla per a la llengua i la cohesió social, on es destaca: *a)* la importància de comptar amb la complicitat i l'acceptació de les famílies de l'alumnat, especialment d'aquell procedent de la immigració, ja que la gran majoria desconeix que el català és la llengua pròpia del nostre sistema educatiu i el sentit dels programes d'immersió o conjunció lingüística, i *b)* la vinculació existent entre l'aprenentatge de la llengua i l'establiment de vincles afectius basats en el reconeixement i valoració de la llengua d'origen de l'alumnat.

Sóc estranger, per què he d'aprendre català?

Principalment, «el domini de la llengua de la societat receptora representa un instrument clau per poder exercir amb plenitud els seus drets com a ciutadans» (Navarro i Huguet, 2005, p. 220). Diverses investigacions (Durand, 2009; Moreno *et al.*, 2005; Vázquez, 2003; Vila, 2006) assenyalen que l'aprenentatge del català pot funcionar com a element de cohesió social i pot ajudar a esborrar etiquetes socials. És a dir, s'aprèn català no per necessitat sinó com a via per ascendir socialment (mobilitat social ascendent).

Altres autors (Lapresta, Huguet i Janés, 2008; Moreno *et al.*, 2005; Vázquez, 2003) posen èmfasi en factors afectius per a l'adquisició o aprenentatge del català com a segona o tercera llengua. Així, determinen que el grau de motivació integradora o instrumental de la persona d'origen estranger pot fer que es tracti d'una experiència favorable o complicada. Al referir-se a la motivació integradora, es fa referència al desig de la persona d'esdevenir competent en català per poder participar activament dins de la comunitat o per poder comunicar-se amb persones determinades. En canvi, quan es tracta de la motivació instrumental es relaciona amb el desig d'aprendre el català per raons pràctiques com aconseguir una feina, ser capaç de comprendre una pel·lícula en aquesta llengua, o de llegir les instruccions d'un manual. Sigui com sigui, el tipus de motivació de la persona d'origen estranger farà que sigui fàcil o difícil l'aprenentatge del català.

Vila i Galindo (2009) posen de manifest diversos factors que afecten al procés d'integració lingüística dels nous immigrants. Aquests processos són sensiblement diferents en funció de l'edat dels individus implicats i fins i tot de les característiques psicològiques, de la concentració de les poblacions nouvingudes, de l'origen i llengua o llengües inicials, del projecte migratori (retorn ràpid, mobilitat per l'Estat espanyol o per Europa, o instal·lació definitiva a Catalunya), de les ideologies lingüístiques, de la integració/segregació respecte de les xarxes socials d'autòctons, de l'àrea de residència, de l'ocupació dels pares i de la visibilitat etnocultural, entre altres factors.

Gomà i Sánchez Guerrero (2005) emfasitzen que per a l'aprenentatge d'una llengua són molt importants els vincles afectius que s'estableixen amb els parlants d'aquella llengua, que tingui sentit fer-ne ús, sinó es perd interès per parlar-la. Probablement aquesta sigui una de les causes que el català sigui present a les aules i no als patis (Vila i

Galindo, 2009). S'ha cuidat molt l'aprenentatge de la llengua estrictament, però no s'han treballat tant les estratègies per teixir vincles afectius entre els catalanoparlants d'origen i els no catalanoparlants. També Durand està d'acord amb aquesta influència:

El principal agent socialitzador (incloent en l'exercici d'influència per a l'adopció de llengua) és el grup d'iguals. De poc servirà que els adults —la família o els professors— demanem als alumnes que parlin en català si el grup d'iguals ha decidit que el castellà (que reconeixen com a llengua de prestigi en la seva cultura: videojocs, DVD, cinema, xats...) és la llengua d'expressió. (Durand, 2009, p. 291)

Metodologia

Els resultats que presentem formen part d'una recerca més àmplia que ha tingut com a finalitat aprofundir en el procés d'inclusió socioeducativa de la joventut migrada a Catalunya, específicament, dels joves i les joves entre 14 i 18 anys. Per donar resposta a aquesta gran finalitat es va dur a terme un estudi diagnòstic en profunditat amb un disseny metodològic mixt, on es combina el treball sobre dades qualitatives i dades quantitatives en funció de l'objecte a valorar, sota una lògica de complementarietat metodològica (Bericat, 1998).

En l'estudi per enquesta s'ha aplicat el «Qüestionari de cohesió social entre joves» (Palou, 2010). S'ha realitzat un mostratge intencional de centres educatius arreu de Catalunya (3.830 joves), per ser aquest un context privilegiat de convivència natural per als joves d'entre 14 i 18 anys, un espai heterogeni de gran diversitat de personalitats, caràcters, cultures, tendències, etc.

També s'han fet quatre grups de discussió amb joves amb la finalitat d'analitzar en profunditat com viuen el procés d'inclusió i quins consideren que són els elements clau que afavoreixen la inclusió. Per conèixer l'opinió sobre els elements que afavoreixen i dificulten els processos inclusius s'han fet també set entrevistes en profunditat a agents socials i educatius implicats en l'acompanyament d'aquests col·lectius de joves. El mostratge també ha estat intencional.

Una recerca de diagnòstic en profunditat ens ha permès definir els elements constitutius i entramats del procés de la inclusió d'aquesta joventut al context català, des de la doble perspectiva dels joves d'origen estranger i la resta de joves. Un dels elements claus identificats ha estat la llengua catalana, aspecte que, atesa la seva rellevància, aprofundim en aquest article.

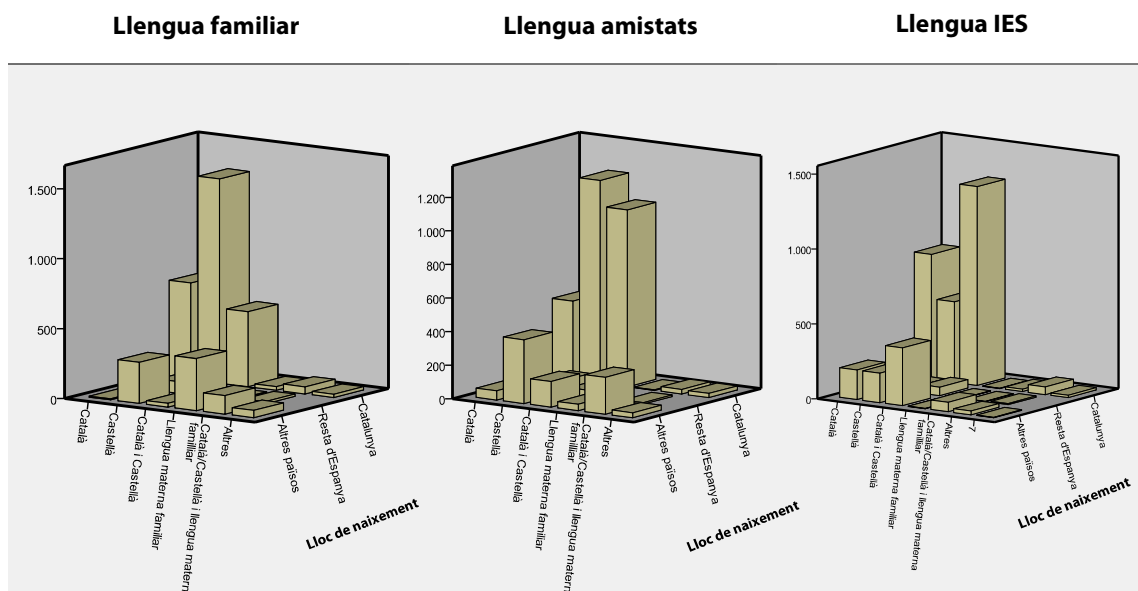
Resultats

L'ús de la llengua catalana en la realitat dels joves

Hi ha una presència majoritària de l'ús del castellà en detriment del català. La realitat lingüística dels i les joves és força coincident amb els seus orígens i sentiments de pertinença, tal com es reflecteix al gràfic 1. Concretament, el més freqüent és parlar únicament en castellà amb la família (48%) o amb els amics (44%). Un 19% parla sempre en català a casa, i un 15% ambdues llengües. Un 11% ho fa únicament en la seva llengua d'origen a casa, mentre que un 5% l'utilitzen juntament amb el català i el castellà. Amb els amics, després del castellà, la segona tendència més freqüent és la bilingüe català i castellà (33%). El 14% parlen únicament el català amb els amics, i un 7%, indistintament

català, castellà i altres llengües, amb les amistats. Pel que fa a la realitat lingüística escolar, la tendència és força diferent als contextos familiar i d'amistat. El més freqüent en aquest context és utilitzar indistintament el català i el castellà (47%); seguit d'un 28% que parla únicament català a l'escola, i curiosament, un 21% parla sempre castellà.

Gràfic 1. Freqüència d'ús lingüístic en funció del lloc de naixement en els contextos familiar, d'amistat i educatiu



Aquestes dades són força coincidents amb l'opinió dels professionals entrevistats. Un professor d'aula d'acollida posa de manifest la presència del castellà a l'espai escolar: «Posar a l'abast, el que nosaltres considerem la primera llengua de comunicació en el centre, però que al final no ho és» (E.3 / Entrevista Tutora Aula d'Acollida). Segons l'anàlisi de les entrevistes, alguns professionals tendeixen a reiterar que la llengua que l'alumnat necessita, la que tothom parla i la que l'alumnat parla amb amics i familiars és el castellà. Per exemple, un professor d'aula d'acollida afirma: «Vull dir que fem 12 hores d'aula d'acollida en català, fan totes les matèries en català, les que fan a l'aula, però al final ells se n'adonen que la llengua que necessiten per parlar amb els seus companys, que és la que ells volen aprendre, és el castellà» (E.3 / Entrevista Tutora Aula d'Acollida). Un professional de l'administració també expressa la importància del castellà: «agregaría el tema del aprendizaje y el uso de la lengua castellana de porque por lo menos aquí en el barrio, en esta parte de Barcelona los jóvenes se relacionan a través del castellano. Ellos se sienten integrados únicamente hablando el castellano. Entienden el catalán, algunos lo intentan hablar pero no es su idioma vehicular, no lo usan diariamente» (E.6 / Entrevista Departament d'Ensenyament). No obstant, en el cas dels grups de discussió l'alumnat segueix destacant, sobretot, la necessitat de creació de centres per a l'aprenentatge de la llengua catalana. Per exemple un jove d'origen xilè batxiller manifesta la necessitat de «previamente, crear alguna escuela o algo para enseñar el idioma a los que llegan acá» (GD.2.3/ GD. IES).

Aquestes dades tenen diferències estadísticament significatives en funció de la regió. Així, el 40% dels joves lleidatans participants parlen català en família, davant de només el 15% dels barcelonins ($X^2=167'2$, $p=0'000$, $\alpha=0'05$). Amb les amistats, succeeix

una situació semblant, on el 42% dels joves lleidatans parlen català, mentre que només el 11% dels barcelonins ho fa; curiosament a la demarcació de Barcelona a més, és on menys bilingüisme català-castellà hi ha entre les amistats, en relació a la resta de províncies catalanes ($X^2=338'3$, $p=0'000$, $\alpha=0'05$). Finalment, a l'escola el dibuix és força semblant amb una major presència generalitzada del català, considerant que el 60% dels joves lleidatans manifesten utilitzar el català, i només el 23% dels barcelonins ho fa ($X^2=220'6$, $p=0'000$, $\alpha=0'05$). Aquesta realitat comunicativa podria ser interpretable per les diferències en les mostres de les diferents províncies catalanes quant a alumnat autòcton i d'orígens diversos; no obstant la composició cultural dels joves participants de les diferents províncies no presenta diferències estadísticament significatives ($X^2=7'3$, $p=0'295$, $\alpha=0'05$).

L'ús lingüístic i el sentiment de pertinença cívica

En referència al *sentiment de pertinença cívica*⁴ de la joventut, l'ús del català es considera un element fonamental. Efectivament, entre els elements que els i les joves valoren per sentir-se ciutadà de Catalunya té una especial importància la llengua. El 77% d'aquest col·lectiu assenyala que parlar les llengües oficials és molt important per sentir-se ciutadà de Catalunya, respecte a altres elements tal com es resumeix a la taula 1.

Taula 1. Taula de freqüències sobre els aspectes importants per ser ciutadà/na, segons el lloc de naixement

	Total joves	Segons el lloc de naixement		
		Catalunya	Rest a d'Espanya	Altres països
La llengua	77,1%	81,2%	75,4%	65,1%
Les institucions	31,8%	32,6%	29,4%	29,8%
Tenir amistats	53,6%	54,4%	57,9%	50,7%
Normes i costums	54,8%	60,8%	41,3%	38,6%
Participar en associacions	19,5%	19,1%	14,3%	21,1%
Solucionar problemes	23,1%	23,2%	24,6%	22,3%
Ser respectat	59,6%	61,4%	55,6%	54,6%

Tot i que les diferències no són estadísticament significatives, aquesta tendència l'afirmen en menor mesura els i les joves estrangeres. De fet, en opinió d'alguns professionals, poden haver certes tendències de rebuig vers el català per motius d'autoafirmació identitària cultural. Concretament, un professor de secundària posa l'exemple següent: «...d'un nano romanès que diu que quan era petit parlava català i en canvi

(4) Concepte entès com la identificació i consciència de formar part de la comunitat, un «sentir-se part de» que es construeix en col·lectivitat i a través de la participació (Cabrera, 2002: p. 88).

ara que va amb un grup tancat de gent més gran romanesa, refusa parlar en català» (E.2 / Entrevista psicopedagoga).

Les diferents realitats fan que es donin certes diferències en funció de la regió on viuen els joves. Per exemple, el jovent gironí és el que amb major freqüència valora la importància de parlar la llengua oficial ($X^2=11'7$, $p=0'009$, $\alpha=0'05$). De fet, la grandària del municipi o ciutat de residència dels i les joves fa identificar diferents perfils valoratius quant a aspectes importants per sentir-se ciutadà/na d'un lloc. El col·lectiu jove resident en municipis mitjans i petits és el que més valora la llengua ($X^2=30'6$, $p=0'000$, $\alpha=0'05$).

El català, afavoreix o dificulta la inclusió social?

Des de les preguntes obertes del qüestionari, la gran majoria de joves destaquen la necessitat del coneixement de la llengua com un gran element afavoridor de la inclusió de les persones migrades; així, també destaquen el seu desconeixement com el gran handicap a superar per aquests col·lectius. El professorat de l'aula d'acollida també destaca que les llengües poden ser un impediment, un handicap per la inclusió de l'alumnat i que és un procés molt llarg. Per exemple afirmen: «La llengua és un gran impediment, el procés de poder-se comunicar amb els seus companys és molt llarg. Al final, crec que els propis companys s'acostumen a tenir un company d'aula que no parla gaire, amb qui no pot relacionar-se gaire i al final ja, bueno... potser si ho veiessin més fàcil acabarien intentant aquesta comunicació, però al final s'allarga massa, són masses anys de no poder-se comunicar» (E.3 / Entrevista Tutora Aula d'Acollida).

Pels entrevistats la llengua és l'aspecte afavoridor per excel·lència, però també és l'aspecte més ressaltat quant a desfavoridor de la inclusió. Fet que també es repeteix en els diferents grups de discussió de joves i en les entrevistes amb professionals. Un professor d'aula d'acollida posa de manifest una situació greu de desigualtat acadèmica: «La consideració aquesta que tenen des de dalt, de que en 24 mesos un nano, en principi, hagi assolit un nivell de llengua, no és real, no tenen competència per poder seguir els estudis en normalitat en dos anys. Poden començar seguir alguna cosa però no poden estar al nivell dels altres» (E.3 / Entrevista Tutora Aula d'Acollida). Un jove estudiant de batxillerat expressa la seva vivència discriminatòria per part d'un professor: «Y el profe decía por qué no? eso no es nada y yo que no... es que no sabía explicar más. Porque no sabía el idioma, y encima que me estaba enseñando catalán y le expliqué en catalán, pero el profesor no entendió lo que yo quería decir. Y al final dijo entonces tú no juegas y yo dije ¿y por qué no?» (GD.2.10 / GD. IES). Testimoni que ens pot fer replantejar el model lingüístic escolar actual, i la necessitat d'una adaptació progressiva i participativa dels joves al català.

Pel que respecta al personal entrevistat de l'administració educativa, afirmen que la llengua que l'alumnat necessita és el castellà, però que el fet que l'alumnat migrat faci l'esforç d'aprendre català és molt valorat per la societat d'acollida: «...que una persona que acaba d'arribar a Catalunya aprengui ràpidament a parlar en català. La mirada dels altres envers d'ella, molt sovint, canvia, ho valoren com un gest de voluntat real d'incorporar-se plenament a la cultura, a la llengua a la societat catalana» (E.7 / Entrevista Regidoria Educació Ajuntament).

En l'anàlisi dels grups de discussió també veiem com l'alumnat valora positivament el castellà com a llengua que facilita la inclusió, és per això que creuen que l'alumnat llatinoamericà ho té més fàcil per integrar-se, tal com ho expressa aquest jove d'origen marroquí: «Ellos lo tienen más fácil por el idioma (los latinoamericanos)» (GD.4.1 / GD. Centre Obert). Aquest estudiant autòcton de batxillerat també manifesta una opinió similar respecte a la facilitat d'inclusió dels joves amb orígens de parla hispana: «Mmm... no sé. Creo que no respondo a la pregunta, pero yo creo que eso pasa por el idioma, porque no es lo mismo que si viene uno de Latinoamérica, que allí hay variantes de lo que es el español, y nos entendemos igual porque sigue siendo castellano, sigue siendo español. Entonces, es mucho más fácil llegar y relacionarte porque te entienden. Pero si viene alguien de otro país que el idioma no se parece en nada, le va a costar muchísimo más y parece que los que están más adaptados son gente de Sudamérica porque yo creo que el idioma... Es lo que yo veo aquí» (GD.2.5 / GD. IES). Una professora de secundària ho expressa de forma coincident: «Per exemple si venen nanos sud-americans. Doncs, la integració, com que és la mateixa llengua i tot, la integració és més bona» (E.2 / Entrevista psicopedagoga). I d'altra banda, valoren les aules d'acollida com un bon espai per aprendre català, tal com expressa aquest jove d'origen colombià d'ESO: «Per exemple aquí a l'aula d'acollida quan nois o noies venen d'altres països, són nous, van a l'aula d'acollida per a aprendre el català i allà la professora és com una amiga, és molt bona» (GD.1.1 / GD. IES).

L'alumnat dels grups de discussió, de la mateixa manera que el professorat de les aules d'acollida, veuen que les llengües són un obstacle per a la inclusió i que és un procés molt llarg. De la mateixa manera que quan parlaven de la llengua com a afavoridora pensaven en el castellà, quan parlen de la llengua com a dificultat es refereixen al català, tal com expressa aquest jove d'origen marroquí: «La lengua también dificulta. Yo tardé dos años en hablar catalán» (GD.4.1 / GD. Centre Obert).

D'altra banda, entre l'alumnat hi ha certa consciència que altres elements també estan jugant un paper important en la inclusió, com és el paper dels autòctons. Un jove autòcton estudiant de batxillerat ho expressa amb les següents paraules: «Yo pienso que poco pueden hacer. Porque (risas), siento que la realidad... vale, tú puedes coger a las personas que vienen nuevas y enseñarles y llevarlas a unos sitios para que aprendan el idioma y todo eso, pero realmente con lo que se van a integrar es con la gente. Y claro, si la gente lleva una mentalidad muy cerrada y que no tiene tanta predisposición para decir "bueno, voy a conocer a la nueva gente", pues no...» (GD.2.5 / GD. IES). Un jove d'origen marroquí també es pronuncia quant a situacions discriminatòries rebudes: «A veces llegan a reírse de ti cuando no pronuncias bien alguna palabra. Y otras veces también es por la religión» (GD.4.2 / GD. Centre Obert). La bidireccionalitat en el concepte d'inclusió i, per tant, la rellevància del paper dels autòctons en tota aquesta situació queda molt ben reflectida en aquests testimonis.

Des de la submersió lingüística

Cal destacar la importància donada a la dimensió lingüística per part de les persones entrevistades i per l'alumnat participant en els grups de discussió. En les entrevistes els i les professionals emfasitzen activitats que s'han dut a terme com parelles lingüístiques dins del centre, trobades externes al centre de l'alumnat, anar a passar caps de setmana

a casa d'altres companys i companyes, l'intercanvi de cartes amb alumnat d'altres aules d'acollida, etc. Un professional d'aula d'acollida valora molt positivament una experiència de trobada: «Quan estava a l'escola d'adults vam fer una pràctica amb immigrants però espanyols, i van venir i van fer una sessió amb els alumnes de l'aula d'acollida d'aquí. I va ser maquíssim perquè explicaven experiències els nens, i ells deien (adults) com em fa recordar a mi el que m'havia passat i els deien (als alumnes) tira endavant no feu com jo, apreneu el català» (E.1.1 / Entrevista Tutora Aula d'Acollida).

Des de l'administració, les propostes van en una línia de més inclusió a l'aula ordinària. Per exemple, un professional de l'administració relata els projectes que tenen en aquesta direcció: «En aquests moments en el Departament tenim dos projectes importants: un és el tractament integral de llengües i contingut que intenta arribar a tot el professorat de totes les àrees curriculars per a què intentin treballar la llengua a totes les àrees curriculars. Per tant, això facilitarà també que l'alumnat nouvingut pugui treballar des de les diverses àrees amb un nivell lingüístic que li sigui adequat al seu coneixement de la llengua» (E.6 / Entrevista Departament d'Ensenyament). No obstant, una tutora d'aula d'acollida demana, però, tenir més hores d'atenció per a l'alumnat migrat.

Des d'alguns testimonis els joves viuen la situació de plurilingüisme a l'escola de forma força positiva, com assenyala un jove autòcton estudiant de l'ESO: «També aprenem el llenguatge d'uns altres. Per exemple, jo vull saber com és en xinès el meu nom i ens trobem amb el Yung i ens ho passem bé» (GD.1.1.10 / GD. IES). Des de l'administració sembla que hi ha certa sensibilitat vers el plurilingüisme a l'escola. Un professional de l'administració posa de relleu la importància de la presència multilingüe en els centres educatius, tot promovent l'ensenyament de les llengües maternes d'alguns alumnes: «Per altra banda, també penso és important que si d'alguna manera aquests col·lectius veuen que hi ha un respecte per les seves cultures també és una manera de sentir-se bé i d'ajudar-los. Hi ha molts centres que fan classes de llengües d'origen o llengües familiars, però les fan a alumnat autòcton. D'alguna manera comencen a adquirir prestigi les seves cultures d'origen. I això també és molt important» (E.6 / Entrevista Departament d'Ensenyament). Aquesta iniciativa podria permetre, entre d'altres coses, avançar unes passes des de polítiques bàsicament de submersió lingüística.

Propostes d'intervenció

Des de l'opinió de l'alumnat i agents socioeducatius participants en aquest estudi, es valoren algunes mesures que estan funcionant en l'actualitat i d'altres que es proposen per millorar la situació dels joves migrants a Catalunya. En aquest apartat, ressaltem aquelles mesures i propostes que tenen com a eix comú la llengua catalana.

L'element bàsic que ha estat reiterat en bona part ha estat la necessitat de potenciar encara més l'aprenentatge de la llengua catalana. Segons el diagnòstic efectuat, el desconeixement de la llengua destaca com l'element central, en clau d'inclusió, de les dificultats de l'alumnat d'origen estranger. És per això que les intervencions dirigides a millorar la competència lingüística han de ser un element troncal. La tasca que es du a terme des de l'aula d'acollida per proporcionar les primeres eines lingüístiques i de coneixement de la cultura d'acollida es fa indispensable. Tot i això, s'ha detectat la

necessitat d'anar més enllà i treballar també a l'aula ordinària amb l'alumnat d'origen estranger. Per exemple, existeixen centres educatius on distribueixen l'alumnat a l'aula de tal manera que es formen parelles lingüístiques amb alumnat autòcton amb bon domini de la llengua catalana amb un alumne d'origen estranger. Aquest tipus d'iniciatives, a més de treballar la llengua, fomenten les relacions interpersonals interculturals i la construcció d'un imaginari personal de la immigració més positiu i ajustat a la realitat. En aquesta direcció els professionals i joves coincideixen a destacar els següents elements per la millora de la inclusió, partint de l'aprenentatge i ús del català com a llengua comuna:

- *La importància d'una acollida afectiva i efectiva.* En clau de forjar el català com a llengua comuna, es creu necessària l'elaboració de plans d'acollida de centre i barri per a l'alumnat estranger i les seves famílies. Cal elaborar propostes que afavoreixin la convivència i la interrelació entre la joventut. Per exemple, accions com l'assignació d'un alumne ja assentat a un alumne recent arribat perquè l'acompanyi les primeres setmanes en el coneixement de la llengua i de l'entorn del centre, les primeres relacions amb altres companys/es, són pràctiques que ja funcionen i es mostren com a clars afavoridors de processos inclusius.
- *Els espais de trobada.* La creació d'espais i moments de trobada entre el/la jove nascut a Catalunya i el/la jove d'origen estranger és un factor clau per fomentar l'ús de la llengua catalana i les relacions interculturals i, en definitiva, per millorar la integració dels i les joves migrats. Aquests espais de trobada, de caràcter més lúdic o més formal, tenen per objectiu fomentar les relacions entre joves nascuts aquí i a fora i de tots aquests amb la comunitat. Obrir l'escola a activitats socials i culturals que fomentin l'ús de la llengua catalana, són mesures que estan funcionant. Altres mesures com les parelles lingüístiques o el projecte «vine a casa meva» que tracta que alumnes d'origen estranger i nascuts aquí passin un cap de setmana a casa d'una família d'una cultura diferent a la pròpia i viceversa. Aquestes accions que proposen la coneixença en primera persona d'altres persones de cultures diferents, establir-hi vincles afectius efectius, poden fomentar també l'ús del català com a llengua comuna.
- *Transversalitzar l'educació intercultural.* Es proposa l'aplicació i l'elaboració de plans d'entorn i projectes educatius de centre amb una mirada intercultural i la inclusió d'un currículum intercultural en tots els centres i, per tant, el treball transversal de l'educació intercultural afavorirà el coneixement i el contacte entre cultures, la seva convivència efectiva i potenciarà l'establiment d'una llengua comuna.
- *Formació del professorat en competències interculturals.* La manca de formació en competències interculturals en el professorat ha estat un element comú en algunes de les entrevistes realitzades a professionals. Per part d'aquest col·lectiu es demana una formació en competències interculturals, i, per part del professorat de les aules d'acollida, es creu necessària la formació a través de cursos, seminaris o formacions amb associacions de barri en els aspectes més importants de les cultures de l'alumnat d'acollida per així poder establir relacions més efectives amb l'alumnat i les famílies.

- *Distribució de l'alumnat en centres educatius*. Un aspecte clau destacat pels i les professionals entrevistades ha estat la importància de l'elaboració de polítiques de redistribució de l'alumnat migrat, procurant, així, minvar les possibilitats de guetització d'aquest l'alumnat i oferint realitats plurilingües.

Conclusions i discussió de resultats

Dèiem, en començar aquest article, que la nostra intenció darrera era conèixer l'estat de la qüestió quant a la situació d'inclusió dels i les joves alumnes estrangers a Catalunya, i en l'anàlisi dels resultats, el paper de la llengua catalana ha sorgit com un element clau en aquests processos. Efectivament, la principal conclusió que sorgeix de l'estudi és que la llengua del país d'acollida és un dels factors principals per a la inclusió, destacat tant per la joventut en general com també pels agents socioeducatius que estan en contacte amb joves culturalment diversos. Aquesta conclusió és coherent amb l'obtinguda per Lapresta, Huguet i Janés (2008), que afirmen que l'adaptació a la societat d'acollida passa pel fet d'aprendre i utilitzar la llengua catalana, tot i que es percep que mai s'arribarà a un alt grau d'integració en la societat catalana.

La mostra d'alumnat, nombrosa, heterogènia i amb abast a tot el territori, permet afirmar que els resultats obtinguts a partir del qüestionari són prou representatius de tot el jovent que viu avui dia a Catalunya, al recollir la veu de l'alumnat autòcton i d'origen estranger. Els grups de discussió i les entrevistes a diferents agents educatius han permès aprofundir en alguns aspectes i detectar elements rellevants en referència al paper de la llengua catalana en aquests processos d'inclusió.

Els resultats obtinguts, quant a la llengua, ens mostren que quasi la meitat dels i les joves parlen només en castellà amb la seva família i amb les amistats (aquestes dades inclouen l'alumnat autòcton i nascut a d'altres països). Només un 19% parla català a casa i un 15% català i castellà. Aquests resultats han estat analitzats en diversos estudis anteriors, per exemple Vilà (2005) en un estudi al Baix Llobregat analitzava com el 75% del jovent afirma utilitzar només el castellà tant a casa com amb els seus amics. De forma similar, Vila i Vial (2003) identificaven que el 60% dels i les joves manifestaven fer servir el castellà en el grup d'iguals, especialment entre les amistats. A l'escola utilitzen indistintament el català i el castellà un 47% de l'alumnat, un 28% només el català i un 21% només castellà. Tot i que, a les escoles catalanes la llengua vehicular és, normativament, el català, un 21% de l'alumnat afirma parlar només en castellà en els centres. Aquesta xifra pot arribar a ser més elevada si considerem les diferències quant a ubicacions geogràfiques. Per exemple, en l'estudi de Vilà (2005) es va identificar com el 48% dels i les joves del Baix Llobregat afirmaven utilitzar únicament el castellà a l'escola.

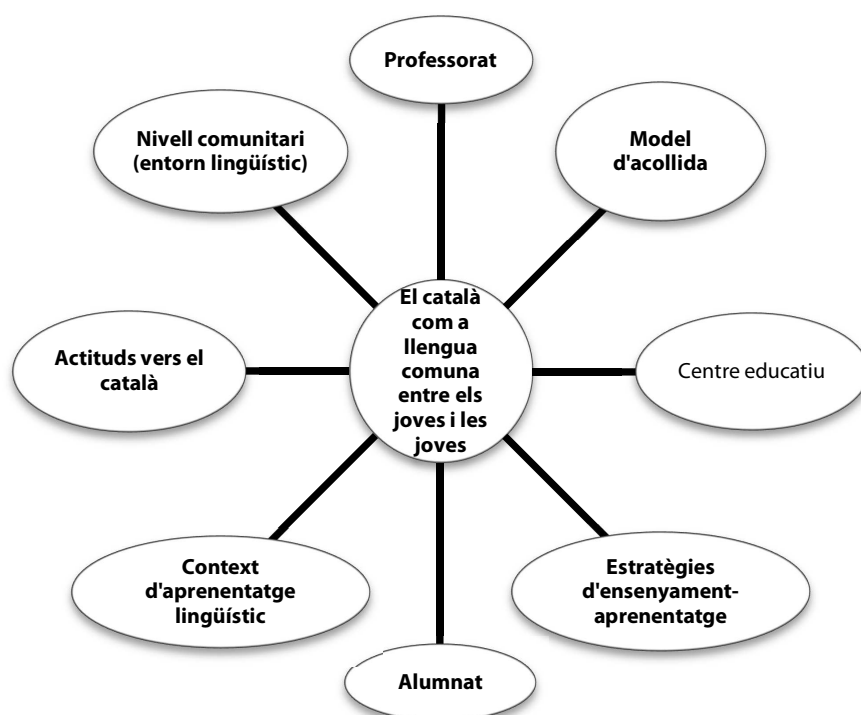
Coincidim amb Vila i Galindo (2009) en què l'actual model lingüístic escolar de Catalunya està aconseguint que el català s'incorpori —més o menys parcialment— al repertori lingüístic dels infants nouvinguts i també reïx a potenciar-ne l'ús actiu en certs contextos, sobretot vinculats amb el marc institucional escolar. Per contra, en termes generals, aquest model no està aconseguint que el català esdevingui la llengua de comunicació informal majoritària dels nouvinguts amb els companys nats a Catalunya. Tot i els esforços dedicats, no podem parlar d'èxit sinó més aviat de fracàs quant a aconseguir fer del català la llengua comuna entre l'alumnat de Catalunya, i creiem que

la raó, a banda del context socioeducatiu que es dona a la regió barcelonina (a diferència d'altres zones), la podem trobar en la normativa vigent. Així, una acurada lectura de la llei de política lingüística vigent (1/98), en relació al capítol dedicat a l'ensenyament no universitari, no deixa dubtes que la llengua vehicular a l'escola (infantil, primària i secundària) ha de ser el català, encara que tothom ha de poder tenir competències en l'altra llengua oficial i en una estrangera en acabar els estudis. La diferència la trobem en el Decret 143/2007, que regula els ensenyaments de l'educació secundària obligatòria quan diu, al punt 4.2. «Durant l'educació secundària es farà un tractament metodològic de les dues llengües oficials tenint en compte el context sociolingüístic, per garantir el coneixement de les dues llengües per part de tot l'alumnat, independentment de les llengües familiars». Es deixa oberta la possibilitat que el professorat de secundària triï la llengua en la qual farà la docència, i és certament comprensible que esculli aquella en la qual estigui segur que el seu alumnat el comprendrà millor, encara més en contextos socioeducatius tan heterogenis. A banda de la realitat legislativa, Lapresta, Huguet i Janés (2008) assenyalen que la joventut considera que el català és poc utilitzat a Catalunya en comparació al castellà, afirmant que en boca dels i les joves, *no val la pena aprendre el català*. Potser, tal com assenyalen Vila i Galindo (2009), les polítiques d'incorporació immediata de l'alumnat nouvingut a les aules catalanes està aconseguint la seva integració lingüística a les normes predominants a Catalunya: gràcies a aquesta política, la integració dels immigrants es fa pel biaix de la norma de subordinació del català al castellà.

Resulta preocupant el paper del català, que diferents estudis anteriors (per exemple el de Mayans, 2012) i la veu d'alguns agents educatius entrevistats també corrobora. L'alumnat estranger percep doncs l'interès que té conèixer les llengües oficials (en un 77% destacat com a principal factor d'integració), però la seva motivació més gran està a conèixer la llengua castellana, que li assegura el poder parlar amb la totalitat dels seus companys i companyes. Tal com assenyalen les conclusions de Lapresta, Huguet i Janés (2008), es percep que el català limita les possibilitats de relacionar-se i fer amistats, ja que la major part de les persones del cercle quotidià de relacions parlen castellà. Aquesta realitat presenta diferències estadísticament significatives segons el lloc on viu aquesta joventut: en l'estudi que presentem, la motivació està en conèixer la llengua catalana quan els nois i noies enquestades pertanyen a poblacions petites i fora de la demarcació de Barcelona, destacant Lleida com la regió on l'alumnat declara parlar majoritàriament en català en els diferents àmbits i on no hi ha diferències significatives per l'origen dels i les joves.

L'aprenentatge de la llengua catalana com a factor de cohesió social ha estat en els darrers anys, com hem vist, nucli de polítiques educatives i de suport als centres, a banda de ser objecte d'estudi i seguiment per part del Departament d'Ensenyament. En aquest sentit, per tal de facilitar els processos inclusius de les persones nouvingudes, proposem vuit elements bàsics que cal donar resposta per poder potenciar el català com a llengua comuna, coincidint amb Julià (2000) i Gomà i Sánchez Guerrero (2005). Aquests vuit elements es mostren a la figura 1.

Figura 1. Elements identificats com a fonamentals per al català com a llengua comuna entre els i les joves



En relació amb el centre, destaquem l'ús que es fa del català com a llengua vehicular. Per exemple, tot i que a Catalunya existeixen tres llengües oficials (amb l'aranès a la Vall d'Aran), la llengua catalana hauria de ser la que s'introdueix en primer lloc, ja que és la llengua d'aprenentatge i de comunicació a l'escola. A més, molt sovint és la llengua més desfavorida a l'entorn pròxim de l'alumnat (Arenas, 2003). En relació amb el model d'acollida esdevé bàsic potenciar estratègies d'acompanyament entre iguals o l'assignació d'un/a company/a-tutor/a, tan per l'aprenentatge de la llengua com per l'establiment de xarxes relacionals, i coneixement de l'entorn. Un altre aspecte destacat és la relació del centre amb la xarxa de recursos de l'entorn: EAP, serveis socials, serveis de mediació, serveis de traducció i interpretació, associacions del barri. Així com la relació amb les famílies. Concretament, en relació amb el professorat, esdevenen elements fonamentals l'ús que es fa del català com a llengua vehicular en la seva activitat professional; així com la importància que dóna el professorat a la llengua catalana, i la funció social que li atorga. També són fonamentals les estratègies que fa servir a l'aula per a l'ensenyament de la llengua, i seria recomanable assumir un enfocament comunicatiu (Navarro i Huguet, 2005). D'altra banda, assenyalar la importància de la seva actitud respecte a l'educació intercultural i la presència d'alumnat nouvingut a l'aula. Per tots aquests elements, la formació inicial i contínua segueix sent un element vertebrador; concretament, la formació rebuda en l'ensenyament de la llengua i el tractament de la diversitat. En relació amb les estratègies d'ensenyament-aprenentatge, els materials didàctics i recursos, i l'avaluació haurien de partir d'un enfocament comunicatiu de la llengua (Navarro i Huguet, 2005). Les referències que es fan a la cultura de la llengua

que s'ensenya, així com les referències que es fan a la cultura de la llengua de l'alumnat són elements fonamentals.

Pel que fa a l'alumnat, l'avaluació dels seus coneixements previs, tant pel que fa a la llengua catalana com d'altres llengües, és un element destacable a considerar. També l'edat d'arribada. Per a alguns autors (Lapresta, Huguet i Janés, 2008; Maruny i Molina, 2001), l'edat no és un factor que afecta l'aprenentatge de la llengua catalana de manera significativa ni a l'escola primària ni a l'ESO. No obstant això, altres investigacions (Moreno *et al.*, 2005; Navarro i Huguet, 2005; Grañeras *et al.*, 2007) afirmen que com més primerenca sigui l'edat de l'alumne tindrà més facilitat per adquirir la competència lingüística catalana. Pel que fa a les possibles dificultats que poden trobar els infants d'origen estranger per aprendre català, no només venen provocades per l'edat i per les característiques de la seva etapa, sinó també pels diversos perfils que els nois i noies presenten (Arenas, 2003).

Altres elements d'importància per al desenvolupament del català com a llengua comuna són les possibilitats d'interacció reals que tenen els i les joves tan dins com fora de l'aula, especialment entre joventut autòctona i migrada. També és important la seva relació amb l'entorn; el pes de la comunitat d'origen i la valoració que facin positiva o no de la llengua, i l'existència o no d'un Pla d'entorn. En definitiva, aprofitar les potencialitats del teixit associatiu per fomentar el català com a llengua comuna. Les actituds dels i les joves vers la llengua catalana prenen una especial rellevància davant d'això, com assenyalen Lapresta, Huguet i Janés (2008).

A mode de conclusió final es poden establir tres nivells d'actuació sota l'eix de promoure l'aprenentatge i ús de la llengua catalana de forma comuna que potencii les relacions interculturals:

1. *Nivell de comunitat.* Es considera necessari i convenient crear espais de coneixement que permetin l'aprenentatge de la llengua catalana, la cultura del país d'acollida, el context, així com l'accés als serveis dels que es disposa. Paral·lelament, també es creu necessari que aquests espais tinguin una vessant relacional (clubs, lloc d'oci,...), atès que l'aspecte relacional és considerat un factor clau per a la integració (Palou, 2010). D'altra banda, també s'apunta la necessitat de realitzar una tasca formativa a les famílies vers una ciutadania inclusiva. De la mateixa manera que cal emfatitzar accions conjuntes intercentres. En aquesta línia, i d'acord amb Gentili (2000) i Luque (1995), aquest tipus d'accions impliquen que les comunitats locals, els barris i les ciutats es reconeguin com a espais privilegiats pel desenvolupament d'una ciutadania activa, de participació, implicació i comunicació.
2. *Nivell institucional.* Es valoren en gran mesura els recursos per a l'aprenentatge de la llengua que ja es disposen i que són actualitzats constantment. Es proposa també el tractament integral de la llengua en totes les àrees curriculars, l'elaboració d'un currículum intercultural, la creació d'una base de dades de bones pràctiques als centres que reculli projectes que ja funcionen exitosament, i seminaris permanents adreçats al professorat d'aules d'acollida i suport.
3. *Nivell de centre.* Tot i la necessitat i l'interès d'incloure, dins el currículum, aspectes i mirades d'altres cultures (en la línia que el Departament proposa també com a

tasca pendent), i reforçar el currículum de tutoria en continguts transversals que facin referència als factors que afavoreixen la inclusió, es destaquen accions relacionades amb posar en contacte l'alumnat nouvingut amb el seu entorn físic i humà. En aquesta línia, es recomana l'acompanyament, des del centre, a aquest alumnat per conèixer el seu entorn més proper i valorar les oportunitats que els hi ofereix. L'altra proposta destacada té a veure amb l'intercanvi d'alumnat estranger amb alumnat autòcton: parelles de conversa, activitats com a persona *convidada* a casa d'un altre company o companya, mentories d'alumnat immigrat amb molts anys de residència amb els nouvinguts i nouvingudes...Totes elles, pel fet de ser molt properes, han resultat les més directament profitoses quant a la inclusió dels nois i noies al treballar, de la manera més vivencial, el coneixement de l'altre, primer pas per al reconeixement posterior i la seva estima (González, 2008).

Per tant, com ja hem vingut manifestant al llarg de l'article i com avalen altres recerques, cal establir relacions de confiança i complicitat entre tots els agents implicats de la comunitat (Simó, 2011, p. 160) per mobilitzar recursos, polítiques i fomentar procediments i actituds compromeses amb la cohesió social de tota la ciutadania a través del manteniment i l'estima de la llengua catalana.

Referències

- Alegre, M. (2005). *Educació i Immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Arenas, J. (2003). «La integració lingüística escolar i social dels alumnes de nacionalitat estrangera». *Escola catalana*, gener 2003, núm. 396, p. 21-24.
- Arroyo, M. J. (2010). *La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas Aliso en la provincia de Segovia. Tesis Doctoral*. Segovia, Universidad de Valladolid.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona, Ariel.
- Bilbeny, N. (2010). *Què vol dir integració? Nouvinguts i establerts a les nacions europees*. Barcelona, La Magrana.
- Cabrera, F. A. (2002). «Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural», a Bartolomé, M. (coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, p. 79-104.
- Casas, M. (2006). «Conceptes de les migracions: d'emigrants a immigrants i de la integració a la inclusió». Ponència presentada a la XXI edició de la Universitat Internacional de la Pau a Sant Cugat del Vallès. Disponible a: <http://www.hermes.ice.udl.cat/wp-content/uploads/concepte-migracio-M-Casas.pdf> [accés: 23 de gener de 2013].
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007) *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Una política común de inmigración*; COM (2007) 780 - final.
- Durand, D. (2009). «Un experiència de tutoria entre iguals a secundària: emprar la diversitat de l'alumnat per aprendre català». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 20, p. 291-299.

- Galindo, M. i Roselló, C. (2003). «Potser no anem tan malament: Les dades d'ús lingüístic familiar de l'Enquesta de la Regió Metropolitana de Barcelona». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 40, p. 267-288.
- Generalitat de Catalunya (2008). *Un pacte per viure junts i juntes: Pacte Nacional per a la immigració*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- (2009). *Pla per a la llengua i la cohesió social. Educació i convivència intercultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, dep. d'Educació.
- (2011). *Document Marc dels Plans Educatius d'Entorn*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Gentili, P. [coord.] (2000). *Códigos para la Ciudadanía. La Formación Ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Santillana.
- Gomà, N.; Sánchez Guerrero, I. (2005). *L'alumnat nouvingut i el català: Una perspectiva transversal*. Estudi realitzat per la Plataforma per la Llengua. Disponible a: https://www.plataforma-llengua.cat/media/assets/876/alumnat_nouvingut.pdf [accés: 23 de gener de 2013].
- González, O. (2008). *Cap a un currículum intercultural a primària. La investigació-acció com a metodologia i la cançó com a desencadenant del canvi*. Tesis doctoral. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.
- Grañeras, M.; Vázquez, E.; Parra, A.; Rodríguez, F.; Madrigal, A.; Vale, P. i Mata, P. (2007). «La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas». *Revista de Educación*, 343, mayo-agosto 2007, p. 149-174.
- Huguet, A.; Chireac, S.M.; Navarro, J.L. i Sansó, C. (2011). «Tiempo de estancia y aprendizajes lingüísticos. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña». *Cultura y Educación*, 23 (3), p. 355-370.
- Julià, J. (2000). *L'ensenyament del català com a L2. De la teoria a la pràctica*. Barcelona, Universitat de Lleida.
- Lapresta, C.; Chireac, S.M.; Huguet, A.; Janés, J.; Navarro, J.L.; Querol, M. i Sansó, C. (2007). *Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración. Los escolares ante la diversidad lingüística y cultural*. Barcelona, Universitat de Lleida.
- Lapresta, C.; Huguet, A. i Janés, J. (2008). «Anàlisi discursiva de les actituds lingüístiques de l'alumnat nouvingut a Catalunya. Una aproximació qualitativa». *Recerca i Immigració. Col·lecció Ciutadania i Immigració*, 1, p. 133-152.
- Luque, P. (1995). *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social*. Barcelona, EUB.
- Maruny, L. i Molina, M. (2001). «L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori». *Noves SL Revista de sociolingüística*, 2 (estiu), p. 71-81.
- Mayans, P. (2012). *El Pols de la llengua als Països Catalans*. Disponible a: <http://blocs.mesvilaweb.cat/node/view/id/213270> [accés: 23 de gener de 2013].
- Millet, E. (2009). «Un pacte per acollir i integrar l'immigrant». *La Vanguardia*, 2 de febrer.
- Moreno, C.; Serrat, E.; Serra, J.M. i Farrés, J. (2005). *Llengua i immigració. Col·lecció llengua i immigració i ensenyament del català*, núm. 1. Barcelona: Generalitat de Catalunya i Departament de Benestar i Família.

- Muñoz, B. (2004). «La enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua: para inmigrantes en contextos escolares. Aspectos metodológicos». *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, Nº 11, p. 91-100.
- Navarro, J. i Huguet, A. (2005). «Avaluació de la competència en castellà de l'alumnat immigrant de secundària a la província d'Ossa». *Temps d'Educació*, 29, p. 217-228.
- (2006). «Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en educación secundaria». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (2), p. 69-80.
- Palaudàrias, J. (2002). «Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar». *Papers*, 66, p. 199-213.
- Palou, B. (2010). *La integració de la joventut d'origen magrebí a Catalunya*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.
- Samper, S.; Moreno, R. i Alcalde, R. (2006). *Polítiques locals d'integració a la província de Barcelona. Actuacions dels serveis municipals davant de les demandes de la població estrangera*. Barcelona, ICPS-CIL i Diputació de Barcelona.
- Simó, N. (2011). «L'acollida d'alumnat immigrant en el sistema educatiu a Catalunya: reflexions i propostes a partir de l'anàlisi del cas de Vic». *Temps d'Educació*, 40, p. 147-162.
- Torres, F. (2002). «La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea». A De Lucas, J. i Torres, F. [ed.]. *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*. Madrid, Talasa Ediciones, p. 49-73.
- Vásquez, G. (2003). *L'aprenentatge del català com a estratègia adaptativa dels immigrants no comunitaris. El cas de dues entitats del barri de la Florida de l'Hospitalet*. Treball de recerca en el programa de doctorat en Antropologia Social i Cultural. Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història.
- Vila, I. (2006). «Al voltant d'algunes relacions entre l'escola i immigració». A Silveira, E.; Cornelles, Q.; Juberías, L. [ed.]. *Immigració i ciutadania*. Barcelona, Fundació Pere Ardiaca i Secretaria per a la immigració.
- Vila, X. i Galindo, M. (2009) «El sistema de conjunció en català en l'educació primària a Catalunya: impacte sobre els usos». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, Núm. 20, p. 21-69.
- Vila, X. i Vial, S. (2003). «Models lingüístics escolars i usos entre iguals: alguns resultats des de Catalunya». A J. Perera [ed.]. *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI*. Barcelona, ICE, p. 207-216.
- Vilà, R. (2008). «La competencia comunicativa intercultural en adolescentes». *Infancia y Aprendizaje*, 31 (2), p. 147-164.
- (2005). *La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Tesis doctoral de la Universitat de Barcelona. Disponible: <http://hdl.handle.net/10803/2345> [accés: 23 de gener de 2013].
- (2003). «Es possible avaluar la competència dels adolescents vers la comunicació intercultural?» *Temps d'Educació*, 27, p. 33-51.
- Villarreal, F. (2009). *Enseñanza de la lengua a Inmigrantes. Estudio de políticas de integración lingüística en tres países europeos y retos para el caso español*. Madrid, Ministerio de Trabajo e Inmigración. Subdirección de Información y publicaciones.

El papel de la lengua catalana en la inclusión de los y las jóvenes extranjeros en Catalunya

Resumen: El conocimiento de la lengua catalana sigue siendo considerado el elemento más favorecedor para la inclusión del alumnado extranjero en Cataluña. No obstante, esta juventud todavía convive con las actitudes racistas y la falta de integración con su grupo de iguales. En este artículo profundizamos en estas conclusiones extraídas de una reciente investigación, con el objetivo de conocer el entorno normativo y acciones concretas en este ámbito en los últimos años. Al mismo tiempo que intentamos recoger propuestas de mejora planteadas por los jóvenes y agentes socio-educativos, así como orientaciones y experiencias exitosas, en un momento en el que esta temática alcanza una mayor trascendencia dada la coyuntura política actual española.

Palabras clave: inmigración, juventud, inclusión social, lengua catalana, lengua de acogida

Le rôle de la langue catalane dans l'inclusion des jeunes, garçons et filles, étrangers en Catalogne

Résumé: La connaissance de la langue catalane continue à être considérée comme l'élément favorisant le plus l'inclusion des élèves étrangers en Catalogne. Toutefois, ces jeunes vivent encore entourés d'attitudes racistes et confrontés au manque d'intégration dans leur groupe de pairs. Dans cet article, nous approfondissons les conclusions extraites de notre récente recherche dans le but de connaître l'environnement réglementaire et les actions concrètes allant dans ce sens au cours de ces dernières années. Parallèlement, nous tentons de recueillir des propositions d'amélioration présentées par les jeunes et les agents socio-éducatifs, ainsi que les orientations et expériences menées avec succès, à un moment où cette thématique atteint une plus grande transcendance compte tenu de la conjoncture politique actuelle en Espagne.

Mots clés: immigration, jeunesse, inclusion sociale, langue catalane, langue d'accueil

The role of the Catalan language in the inclusion of young foreigners in Catalonia

Abstract: Knowledge of Catalan continues to be considered the best way to promote the inclusion of foreign students in Catalonia. However, young foreigners still experience racist attitudes and a lack of integration into their peer groups. In this paper, we look in greater depth at the conclusions of our recent research to reveal the legislative framework and the specific actions that have been implemented in this area in the last few years. In addition, the aim is to describe proposals for improvement made by the young people and by social and educational agents, as well as guidelines and successful experiences, at a time when this topic is of even greater importance given the current political situation in Spain.

Key words: immigration, young people, social inclusion, Catalan language, host language