

c) La planificació lingüística

L'ACOMODACIÓ DE LA POBLACIÓ ESCOLAR AMAZIGÒFONA A CATALUNYA¹

M. Dolors ARENY I CIRILO

Psicopedagoga i membre de l'Associació
de Sociolingüistes de Llengua Catalana

The abstract can be found at the end of the article.
Resumen al final del artículo.

Sumari

1. Preàmbul
 2. Una investigació en l'acció com a punt de partida d'un nou procés de recerca
 - 2.1. Redefinició de la problemàtica i plantejament d'una nova recerca
 - 2.2. Marc teòric i modalitat d'investigació proposada
 3. El procés de (re)elaboració del coneixement
 - 3.1. Les representacions dels alumnes autòctons sobre la llengua amaziga: interpretació des de la perspectiva psicològica del desenvolupament intercultural
 - 3.2. La percepció de rebuig de la pròpia llengua: interpretació des de la perspectiva ecològica del desenvolupament humà
 - 3.3. El desconeixement del nom de la pròpia llengua: interpretació des de la perspectiva psicològica del desenvolupament intercultural
 - 3.4. Els usos lingüístics a la llar dels alumnes amazigòfons: interpretació des d'una perspectiva psicosocial i psicolingüística
 - 3.5. El comportament lingüístic dels alumnes amazigòfons amb els companys/es de l'aula: interpretació des del paradigma de la cognició situada i des de la perspectiva sociolingüística
 - 3.6. El fracàs escolar dels alumnes amazigòfons: interpretació des de la concepció constructivista de l'ensenyament-aprenentatge
 4. Una proposta de canvi
 5. Conclusions
- Bibliografia

1. Part del contingut d'aquest article va ser comunicat per l'autora a les IV Jornades de la Primavera Amaziga 2005, amb la ponència: «Cal una presència de la llengua amaziga en el sistema educatiu català?».

1. PREÀMBUL

El món amazic antic se situa en una zona geogràfica extensa al nord del continent africà, coneguda com a Tamazgha (terra dels *imazighen*). S'estén de nord a sud, des de les costes mediterrànies fins als rius Senegal i Níger i el massís del Tibesti; limita a l'est amb la frontera d'Egipte i a l'oest va fins als límits continentals amb l'oceà Atlàntic i arriba fins a les Illes Canàries. Els *imazighen*, o amazics, van desenvolupar un sistema d'escriptura propi, el tifinagh,² i parlen una de les llengües vives més antigues de la humanitat: la llengua amaziga (tamazight), coneguda tradicionalment com *berber*,³ una llengua de la família afroasiàtica. Ara com ara, la presència de la llengua amaziga és encara molt important dins el territori autòcton, es calcula que hi ha uns 20.000.000 de parlants, repartits principalment entre el Marroc (40/50 %) i Algèria (25/35 %).

El poble amazic ha sofert al llarg de la història diverses invasions i expropiacions colonials per part dels pobles estrangers que s'han establert al seu territori i, com a conseqüència, la seva llengua i la seva cultura han patit una forta repressió a través dels segles. Aquesta política continuada d'eradicació cultural va provocar la fugida dels amazics de les zones ocupades pels invasors per buscar refugi a les zones muntanyoses i els deserts. Amb el temps, però, i sobretot a causa de la pobresa d'aquells territoris, la gent d'aquest poble va iniciar un important procés d'emigració cap a països allunyats.

Actualment, hi ha comunitats amazigòfones disperses en diversos països d'Europa, on algunes fonts calculen que hi ha una població de 2.000.000 de persones, repartides sobretot entre França, Bèlgica, els Països Baixos i Alemanya. També, cap als anys 70-80 del segle passat, grups d'amazics pertanyents sobretot a professions intel·lectuals van iniciar l'emigració cap a Amèrica del Nord i Austràlia.

Sigui com sigui, els amazics que viuen a la diàspora⁴ han sabut desenvolupar un teixit associatiu molt dens i molt actiu durant els últims 20 anys i, tot i que és una població ben integrada a les societats d'acollida, manté viva la seva llengua familiar i les seves pràctiques culturals pròpies, alhora que manté uns llaços estrets amb el país d'origen. Ara, en el marc de la Carta Europea sobre les Llengües Regionals o Minoritàries, reivindiquen el re-

2. Hi ha testimonis arqueològics que permeten datar l'existència del tifinagh 138 aC.

3. El nom *berber* és d'origen grecoromà, concretament del grec antic «barbaroi» i del llatí «barbarus», i etimològicament significa *bàrbar*.

4. <<http://www.congres-mondial-amazigh.org>>

coneixement de la seva identitat cultural i, en particular, l'estatus de llengua minoritària per a la llengua amaziga.

Al llarg de les últimes dècades han anat arribant a Catalunya persones procedents dels països de l'Àfrica del Nord, sobretot del Marroc, i a poc a poc s'hi han anat establint amb les seves famílies. La llengua inicial⁵ (L1) de la majoria d'aquestes famílies immigrades és l'amazic i no pas l'àrab, com s'havia donat per cert fins fa ben poc i, actualment, ja existeixen algunes agrupacions culturals amazigues establertes en el territori català.⁶

2. UNA INVESTIGACIÓ EN L'ACCIÓ COM A PUNT DE PARTIDA D'UN NOU PROCÉS DE RECERCA

Fa cinc anys vaig poder orientar un procés d'investigació en l'acció (a partir d'ara I/A), recorregut conjuntament amb un equip docent i els alumnes de cycle superior de primària d'una escola de Vic que, en aquell moment, acollia un 31% d'alumnes pertanyents a la comunitat marroquina, la major part dels quals eren amazigòfons (>75 %) (Areny, 2003). El contacte directe amb aquella realitat em va permetre copsar la problemàtica *des de dins*, i és així com em vaig adonar de la complexitat del fenomen i com vaig poder valorar la importància de donar un tractament més comprensiu a aquesta diversitat. Certament, com diu Pérez Gómez (1996: 25): «els fenòmens socials i educatius existeixen, sobretot, a la ment de les persones i a la cultura dels grups que interaccionen en la societat o en l'aula, i no es poden comprendre a no ser que entenguem els valors i les idees dels que hi participen».

En les conclusions d'aquella investigació ja suggeria la necessitat d'orientar pedagògicament la presència de la llengua amaziga a l'escola primària de Catalunya, amb l'objectiu de promoure el desenvolupament intercultural de tots els alumnes (Areny, 2003: 290-316). Però en acabar aquella acció col·laborativa es va generar una fase d'indagació personal que ha transformat la percepció inicial de la problemàtica i m'ha portat a qüestionar la resposta que el sistema educatiu està donant a aquest fenomen. I és que les característiques pròpies d'una I/A la converteixen en un procés en perpètua negociació (Contreras, 1996).

5. Entenem com a llengua inicial (o L1) la primera llengua que hom va aprendre a parlar des de petit i que encara comprèn.

6. <<http://www.comunitats.info/amazic/cat/pais.html>>

2.1. Redefinició de la problemàtica i plantejament d'una nova recerca

Cada vegada és més evident que el flux de grups d'immigrants que arriben al nostre país, ja no ho fan amb l'objectiu de fer una estada temporal més o menys llarga, sinó que, per raons diverses, han triat l'opció de canvi de residència de manera definitiva. Els darrers anys, el volum de la immigració a Catalunya ha crescut en importància i, alhora, ha anat augmentant la seva heterogeneïtat, tant pel que fa a la procedència o la diversitat lingüística, com per les seves característiques canviants (anys de residència, edats, gènere, etc.). També és important destacar que hi ha determinades zones del territori català on hi ha una proporció més elevada d'immigrants i, sovint, es conformen uns agrupaments de població que pertanyen a un mateix grup cultural. Aquestes situacions poden tenir efectes positius, però també poden generar conflictes socials.

Davant d'aquesta nova realitat sociocultural, no serveixen els discursos integradors que veuen la població immigrant com una font de problemes per poder mantenir *intacta* la cultura autòctona, sinó que cal adaptar el sistema social en tots aquells aspectes relacionats amb la convivència multicultural i aplicar *polítiques d'acomodació* (Zapata-Barrero, 2004) que basteixin ponts entre la societat d'acollida i els ciutadans immigrants. En definitiva, pensem que la immigració ha de deixar de ser considerada com un problema, per passar a ser entesa com un fenomen social que s'ha d'assumir i gestionar, més concretament es tracta de trobar fórmules per gestionar les *situacions conflictives* en les quals es veuen implicats els *immigrants, els ciutadans i les institucions públiques* (Zapata-Barrero, 2005), un tipus de mesures que, com adverteix Kymlicka (1996: 138), estarien basades en «adaptar les institucions i la pràctica de la societat imperant per acomodar las diferències ètniques, no per erigir una cultura *societal* separada basada en la llengua materna dels immigrants».⁷

La realitat social que estem vivint fa trontollar les representacions socials sobre els conceptes de ciutadania i comunitat cultural, tanmateix no és senzill transformar la manera de pensar d'una societat tradicional, una societat que, de manera conscient o inconscient, està immersa en una dinàmica de (re)construcció de la realitat. De nosaltres depèn que aquesta dinàmica ens condueixi cap a una direcció adequada.

Com és natural, aquesta nova realitat queda reflectida en la població escolar i a les nostres escoles d'educació primària hi ha un augment progressiu d'escolars nouvinguts de procedències diverses, molts dels quals

7. Traducció de l'autora.

entren en contacte per primera vegada amb un sistema escolar europeu i no han desenvolupat encara les habilitats pròpies de la nostra cultura acadèmica, escolar i social (Pérez Gómez, 2000), cosa que condiciona d'entrada la seva integració en el medi escolar. Malgrat tot, no podem perdre de vista que l'element integrador més important és la llengua i, per això, en aquesta recerca la situem com a focus central de la problemàtica.

Actualment no existeixen dades estadístiques oficials sobre les llengües d'origen dels alumnes immigrants i, encara menys, sobre la llengua inicial (L1) dels fills de les famílies immigrades nascuts a Catalunya; els últims informes només esmenten les zones geogràfiques d'origen dels infants nouvinguts i es limiten a fer una referència global a la heterogeneïtat lingüística existent a les aules. En qualsevol cas, sabem que el grup més nombrós d'alumnes immigrants (o fills de famílies immigrades) no hispànics prové del Marroc, un 80 % dels quals es calcula que són amazigòfons⁸ i, en arribar a l'escola, es troben amb mestres que sovint ignoren quina és la seva llengua o, simplement, els identifiquen com a arabòfons. Tanmateix, aquest fenomen no queda limitat als escolars immigrants, sinó que, cada vegada més, a les nostres escoles de primària s'hi escolaritzen nois i noies amazigòfons nascuts a Catalunya que parlen el català i/o el castellà a un nivell funcional (o barregen ambdós codis) i, per aquesta raó, s'acostuma a passar per alt la seva realitat sociolingüística a l'hora d'iniciar els aprenentatges en la llengua de l'escola, si més no de manera explícita. És a dir, no hi ha una resposta educativa oficial per al manteniment de la competència lingüística en la L1 d'aquests alumnes, tal com es fa en el Programa d'Immersion Lingüística (PIL), adreçat als alumnes de L1 castellana.

Les condicions psicopedagògiques requerides per a una aplicació idònia del PIL es basen en el respecte a la L1 dels aprenents —en el nostre cas el castellà—, llengua que el mestre comprèn i, d'aquesta manera, es garanteix la comunicació. L'adult parla sempre en català i utilitza estratègies conversacionals per facilitar la comprensió del seu discurs, mentre que l'alumne —a l'inici del procés— s'expressa en castellà i, a poc a poc, al seu ritme d'aprenentatge va fent el canvi de la llengua de la llar a la llengua de l'escola, ajudat per les pautes que li facilita el mestre. Més endavant, s'introdueix progressivament el tractament acadèmic del castellà, primer a nivell oral i després a nivell escrit. Però aquestes condicions no es donen en el cas dels alumnes amazigòfons, ja que ni els mestres comprenen l'amazic ni els

8. Entenem per *amazigòfons* els individus per als qual la llengua amaziga va ser la primera llengua que van aprendre a parlar a la llar i que, actualment, encara usen a l'àmbit familiar.

alumnes tenen una competència lingüística suficient per expressar-se en català o en castellà amb fluïdesa i, sovint, ni tan sols posseeixen uns coneixements implícits de la cultura escolar que els facilitin la comprensió de les activitats educatives, cosa que dificulta la comunicació.

Tot plegat conforma una situació escolar complexa que és necessari comprendre per poder-hi donar una resposta ajustada, i això requereix una anàlisi detallada de cadascun dels factors intervinents per tal de decidir on s'han d'introduir els canvis, o què és el que cal modificar per poder millorar la situació actual. En fi, aquest seguit de reflexions generades a partir dels resultats de la I/A anterior m'han portat a plantejar una nova recerca centrada ara en l'anàlisi i la interpretació del fenomen pel que fa a les relacions entre llenguatge, cultura i societat, focalitzant l'atenció en la qüestió següent: Quina resposta pedagògica caldria adoptar en l'escolarització dels infants amazigòfons a les primeres etapes educatives?

En primer lloc, aquesta investigació es proposa analitzar un cert nombre de factors de caràcter psicosocial, sociolingüístic, psicolingüístic i psicopedagògic que interactuen en un entorn escolar multicultural, per tal de poder comprendre el significat de la problemàtica, i, en segon lloc, pretén promoure una reflexió sobre la incidència d'aquests factors en el desenvolupament dels infants amazigòfons —i per extensió, dels infants procedents de la immigració— que s'incorporen al sistema escolar de Catalunya. A llarg termini, aquesta recerca té l'ambició d'enllaçar els resultats aconseguits amb una proposta psicopedagògica ben fonamentada, encaminada a crear un model escolar de coexistència lingüística.

2.2. *Marc teòric i modalitat d'investigació proposada*

Aquesta recerca parteix d'un enfocament sociolingüístic i des d'aquesta òptica analitzarem els contactes lingüístics establerts entre el grup lingüístic de la societat d'acollida i el grup lingüístic nouvingut que ens ocupa. Al llarg del procés de recerca tindrem en compte la interacció existent entre la sociolingüística i els diferents factors associats a l'adquisició de segones llengües per part d'infants immigrants; així, prendrem en consideració altres perspectives teòriques, com ara: el paradigma de la cognició situada, la perspectiva ecològica del desenvolupament humà, la perspectiva psicològica del desenvolupament intercultural, la perspectiva psicosocial del desenvolupament del llenguatge, la perspectiva psicolingüística i la concepció constructivista de l'ensenyament aprenentatge. Són altres vies que ens poden ajudar a fer visibles els fenòmens que volem estudiar. De la

nostra argumentació es desprèn que es tracta d'una investigació de caràcter fenomenològic i, en coherència, s'ha escollit com a modalitat d'investigació una etnogràfica educativa guiada per hipòtesi, que es pot concretar de la manera següent: L'aprenentatge del català —i de les llengües en general— serà més eficaç si la llengua amaziga té una presència significativa en les primeres etapes del procés d'escolarització dels alumnes amazigòfons, i aquesta mesura tindrà efectes benefactors en el desenvolupament psicològic d'aquests infants.

Com a instruments d'observació, s'utilitzen principalment les dades qualitatives de caràcter etnogràfic (creences, valors, expectatives, percepcions, vivències...), captades durant el procés de la I/A esmentada abans i seleccionades per raó de la seva relació amb els objectius d'aquesta recerca. També s'ha previst la possibilitat de triangular la informació amb dades quantitatives d'un abast més ampli i amb informes actualitzats sobre l'escolarització de l'alumnat de procedència marroquina. Aquest estudi etnogràfic consisteix, doncs, en una (re)interpretació de les dades, amb la intenció de facilitar l'anàlisi i la reflexió sobre l'ensenyament de llengües en un context escolar multicultural. Els resultats s'adrecen a tota la comunitat educativa, especialment a aquelles escoles o aquelles zones del territori català on hi ha una alta concentració d'alumnes fills/es de famílies que provenen del Marroc.

3. EL PROCÉS DE (RE)ELABORACIÓ DEL CONEIXEMENT

S'ha fet una selecció dels temes emergents, o *coneixements situats*, apresos en l'escenari natural de la I/A, identificats com a unitats d'anàlisi per raó de la seva relació amb la problemàtica plantejada en aquesta nova recerca i, a partir d'ara, els anirem desgranant, seguint un procediment ordenat, per tal de poder analitzar i comprendre els fenòmens que tenen lloc en un ambient educatiu en el qual hi ha contacte de llengües i cultures diferents.

En un primer pas introduïrem cadascun dels temes —unitats d'anàlisi— escollits i els *situarem* en el seu context originari a través de comentaris i reflexions sobre la vida quotidiana d'aquella realitat, de vegades il·lustrats amb opinions dels alumnes extretes de les entrevistes. El pas següent serà provar de (re)interpretar cadascuna d'aquestes situacions a la llum d'alguna de les perspectives teòriques esmentades abans i, a mode de conclusió, tancarem cada apartat amb unes reflexions i propostes de futur per refermar les hipòtesis que guien aquesta etnografia educativa. Això no treu que les pròpies conclusions suggereixin la necessitat de *seguir la pista* d'aquests

temes per fer-ne una anàlisi més profunda en recerques futures realitzades en contextos similars, o relacionades amb altres grups culturals.

Potser caldria afegir que, des del paradigma interpretatiu, es considera que tant l'investigador com els subjectes implicats formen part de la realitat que es vol conèixer i, d'aquesta manera, l'un i els altres es veuran influïts pel desenvolupament de la investigació. Al llarg d'aquest procés d'anàlisi es podrà apreciar que hi ha inferències personals de la investigadora, perquè la implicació subjectiva i interactiva de l'investigador amb l'objecte de la investigació és un fet indissociable del paradigma naturalista. Bastardas (1996: 34) ens orienta aquesta reflexió quan diu: «És evident que la inclusió del complex cervell/ment en les ciències socioculturals desafia les tesis científiques tradicionals en la mesura en què elements «inobservables» —la consciència, la intencionalitat, la subjectivitat dels estats mentals, etc.— són inclosos en el camp de la recerca. El que es planteja és, doncs, el problema de qui s'ha d'adaptar a qui: la realitat als nostres postulats i mètodes, o a l'inrevés? Sembla clar que l'esforç, l'hem de fer els investigadors i no pas la realitat. Fóra un error immens suposar que la realitat ha d'excloure la ment».

3.1. *Les representacions dels alumnes autòctons sobre la llengua amaziga: interpretació des de la perspectiva psicològica del desenvolupament intercultural*

Durant el procés de la I/A s'havia realitzat un estudi sociomètric adreçat als grups d'alumnes de cicle superior, amb l'objectiu d'obtenir informació sobre les relacions entre iguals establertes en la dinàmica del grup, i també per comprendre les actituds i els valors que regien la cultura escolar. Aquest estudi ens va donar l'oportunitat de conèixer alguns dels significats compartits en la vida de l'aula, des de l'òptica dels protagonistes principals.

D'entrada, no es percebia un rebuig gaire ostensible cap als alumnes nouvinguts, però en el transcurs de les entrevistes individuals sorgien algunes confidències que deixaven entreveure un sentiment de desconfiança compartit entre els alumnes autòctons envers la llengua que parlaven els seus companys marroquins i, de vegades, es feia explícit el rebuig per raó de la llengua,⁹ una llengua que ells desconeixien.

9. Retall d'una entrevista amb un alumne de 5è: **Alumne:** No m'agrada jugar amb elles perquè parlen «moro», parlen marroquí.

Entrevistadora: I això a tu et molesta? **A:** Home, és clar, a vegades m'insulten en marroquí i jo no sé què em diuen. (Vegeu altres fragments d'aquesta entrevista a ARENY, 2003: 292, 296 i 297).

Per experiència pròpia, tots sabem que si *la diferència* es viu negativament, provoca por i inseguretat. Si això passa entre individus que formen part d'un mateix grup cultural, és normal que en una situació de contacte intercultural es produeixin més malentesos, ja que, inicialment, els grups culturals que estan en contacte no comparteixen els mateixos significats i emergeixen sentiments de desconfiança que dificulten la comunicació.

En aquest cas, es detectava que els nois i noies autòctons (i també part del professorat del centre) sentien *inseguretat* en les seves relacions amb els infants nouvinguts (por de ser insultats, criticats, etc.) i, per aquest motiu, demostraven una desconfiança envers les persones amazigòfones. En el cas dels alumnes, aquesta inseguretat es manifestava a través d'un rebuig explícit i, en el cas dels mestres, prohibint l'ús de l'amazic dins l'entorn escolar per evitar conflictes. Realment, el gran repte educatiu en aquests contextos escolars és aconseguir un clima de confiança per tal de fer desaparèixer els sentiments d'inseguretat, o resoldre els conflictes psicosocials, provocats per unes relacions que es desenvolupen en un ambient *no familiar*. Marandon (2003) distingeix entre *conflicte cognitiu* i *afectiu* i afirma que, en una trobada intercultural, el *conflicte cognitiu* és un factor que incrementa els resultats de l'intercanvi i, en contrapartida, el *conflicte afectiu* redueix aquests resultats i també la satisfacció personal. Davant d'aquesta relació inversa entre ambdós tipus de conflictes, l'autor insisteix a *solucionar els conflictes afectius per tal de poder aprofitar la necessària aportació dels conflictes cognitius*.

La perspectiva psicològica del desenvolupament intercultural defensa que l'aprenentatge està específicament lligat al context cultural, de manera que els rendiments intel·lectuals que es promouen des d'aquest context constitueixen la base primària del desenvolupament cognitiu (LCHC, 1982).¹⁰ Aquesta tesi, per tant, s'oposa a la visió universalista, segons la qual, l'aprenentatge es du a terme gràcies a una capacitat general de les persones (la intel·ligència) que permet adaptar-se a qualsevol context.

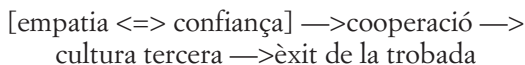
L'estudi del LCHC citat, centrat a comparar el desenvolupament cognitiu de les persones en cultures diferents, suggereix que les diferències culturals es podrien mesurar —o ordenar— segons el grau de *civilització* d'aquestes cultures, entenent com a *civilització* el grau en què aquestes cultures exclouen o fomenten oportunitats per aprendre. Vist així, el desenvolupament cognitiu de les persones estaria lligat al nivell de *civilització* aconseguït per la pròpia cultura. De la mateixa manera, podem dir que la

10. Laboratory of Comparative Human Cognition (LCHC), «Culture and Intelligence», citat per PERINAT, 1996 i 2003.

diversitat de cultures és el producte de la diversitat de contextos i del món de significats que regeix qualsevol grup humà. I això ens porta a fer notar el desafiament que comporta posar en contacte cultures diferents dins una mateixa escola, o en una mateixa aula: *educar en la diferència*, per dur a terme una labor de socialització. Ens referim aquí a les *diferències* que poden existir, dins un mateix grup d'alumnes, en la interpretació del món que els envolta pel fet que el miren des d'òptiques *diferents* que tenen a veure amb els significats socials *aprehesos* en la seva societat originària.

No cal dir que el fenomen multicultural i multilingüístic que té lloc en una escola amb alumnes procedents de diferents cultures i/o ètnies fa possible una trobada intercultural que pot esdevenir una font d'enriquiment mutu. Però aquest supòsit no es compleix tan sols pel fet de posar en contacte infants pertanyents a grups culturals diversos, ben al contrari, per fomentar una educació intercultural cal actuar amb intencionalitat, si no es corre el risc d'aconseguir uns resultats oposats. Ja no podem continuar posant fronteres entre *nosaltres* i *els altres*, és necessari construir un espai d'intercanvi i comunicació comú per arribar a desenvolupar una confiança mútua.

Per a la resolució de conflictes interculturals, Marandon (2003) ens proposa la creació d'una *cultura tercera*,¹¹ que fa èmfasi en un espai de comunicació comú, *més enllà de l'empatia*, que permeti progressar en la construcció d'una nova cultura provisional que intentaria harmonitzar de manera coherent les cultures originàries. Aquesta *nova cultura* estaria orientada cap al futur, sense haver de renegar del passat, permetria uns ajustaments interculturals en el temps per aconseguir uns objectius comuns. Les condicions d'aquesta trobada intercultural es dibuixen en l'esquema següent:



Fins ara, per donar resposta al fet multicultural, el sistema educatiu català s'ha basat sobretot en un enfocament assistencial i ha defensat i aplicat una educació compensatòria per afavorir l'acollida dels infants nouvinguts. Ara, la preocupació s'hauria de centrar a promoure actituds interculturals en els alumnes que pertanyen al grup cultural majoritari: reconèixer i acceptar les diferències i les coses que tenim en comú ajudaria a comprendre

11. Marandon, en parlar de la teoria de la *cultura tercera* cita BROOME, 1991; CASMIR, 1978; CASMIR i ASUNCIÓN-LANDE, 1989.

les altres realitats i afavoriria el desenvolupament intercultural de tots els alumnes, entenent que «una educació serà intercultural en la mesura que sigui capaç de desactivar aquells factors generadors de la desconfiança i de facilitar l'emergència de conciutadans autònoms, crítics i solidaris». (Carbonell, 2003: 175).¹²

La llengua és una part important del bagatge que aquestes criatures porten a l'escola: cal reconèixer i fer visible aquesta diferència des de l'inici de l'escolaritat. Entenc que només en un marc de trobada intercultural, es pot plantejar un tractament de la diversitat lingüística, inherent a aquesta nova realitat. Ben segur que la presència de la llengua amaziga en l'acolliment d'aquests infants a l'escola seria un pas endavant vers la construcció d'un context social obert i solidari on ha de tenir lloc el trobament cultural —o *la cultura tercera*—, ja que ambdues cultures, i ambdues llengües, formen part de l'entramat social que incidirà en el creixement personal d'aquests infants.

3.2. *La percepció de rebuig de la pròpia llengua: interpretació des de la perspectiva ecològica del desenvolupament humà*

A l'inici de la recerca, l'escola donava per fet que la majoria dels alumnes marroquins parlaven àrab col·loquial, tot i que hi havia el dubte de si en algun cas parlaven *berber*. Alhora, guiats per la llengua amb la qual es comunicaven amb els progenitors, els mestres tenien el convenciment tàctic que el castellà era una llengua d'ús habitual en la majoria de les famílies marroquines que tenien fills nascuts a Catalunya, i també d'aquelles que portaven els seus fills a l'escola des del primer cicle d'educació infantil; l'escola, doncs, en aquell moment, desconeixia quina llengua parlaven aquests infants a la llar.¹³ De passada, fem notar que per identificar la llengua dels nouvinguts els alumnes autòctons normalment utilitzaven els termes «magribí», «marroquí», «àrab» i «moro», termes als quals sovint atorgaven un significat pejoratiu.

Forçosament, l'alumnat nouvingut havia de captar aquesta indiferència o menyspreu envers la seva llengua i, encara més, era conscient que la seva llengua era rebutjada dins l'ambient escolar pel fet que el seu ús era considerat com una «cosa mal feta», un acte que era recriminat pels seus companys/es i «acusat» immediatament al professorat perquè, inexorablement,

12. Traducció de l'autora.

13. És de rigor fer notar que la visió i l'acció de l'escola ha evolucionat a partir de la reflexió en la pròpia acció.

era interpretat com una agressió. De quina manera pot afectar en el desenvolupament d'aquests infants la indiferència i el rebuig de la pròpia llengua per part de la societat d'acollida?

En un altre ordre, destacarem que, en l'estudi sociomètric citat abans, quedava clar que *una de les causes de rebuig era el desconeixement de l'altre*, cosa que es feia evident a través de les seves declaracions: *No m'agrada jugar/treballar amb (X)* perquè... «no hi he jugat mai»; «no hi he treballat mai»; «no el conec»; etc. I encara més: sorgia *la percepció de rebuig com una de les causes de rebuig*. És a dir, si se sentien rebutjats per un company, o simplement percebien que l'altre els podia rebutjar, manifestaven un rebuig recíproc: *No m'agrada jugar (treballar) amb (X)* perquè: «amb mi no parla gens, m'ignoren, només parlen entre ells»; «ella diu coses de mi a les nenes»; «quan li dius alguna cosa no et fa cas»; etc. És cert que sovint aquestes percepcions no tenien gaire fonament, però el desconeixement dels sentiments dels altres esdevenia una font de malentesos i ben segur que incidia negativament en l'elaboració de la confiança mútua dins del grup.

Des de la perspectiva ecològica del desenvolupament humà (Bronfenbrenner, 1987), l'entorn ecològic de l'individu es concep com una sèrie d'estructures (*microsistemes*) que es contenen l'una a l'altra, a mode d'unes nines russes, i en l'estructura més interna s'hi troba la persona en desenvolupament. Cada àmbit és una modalitat de vida on l'infant teixeix relacions amb les persones i comença a exercir rols socials; el desenvolupament consisteix a ampliar aquests àmbits de manera progressiva i integrar-los harmònicament fins a construir una xarxa d'intercanvis entre els àmbits en els quals es desenvolupa (*mesosistema*): és el que s'anomena *ninxol ecològic*.

Ara bé, cada vegada que l'individu entra en un àmbit nou es produeix una *transició ecològica* i aquestes *transicions* poden ser positives i negatives; l'ésser humà avança en el seu desenvolupament quan aquestes transicions són positives, en canvi, si són negatives li provoquen conflicte i normalment es tradueixen en un comportament agressiu. Dependrà de l'existència i de la naturalesa de les interconnexions socials entre els entorns, i de l'existència d'informació d'un entorn respecte a l'altre, que el funcionament d'aquesta xarxa sigui eficaç per al desenvolupament psicològic dels infants. Bronfenbrenner (1987) remarca, però, que allò que compta per al desenvolupament no és la realitat objectiva d'aquests ambients sinó com són percebuts.

Podem imaginar com és d'extrema la transició ecològica d'un infant immigrant? Aquests infants no solament han passat d'un microsistema a un altre, sinó que han fet un salt d'una societat a una altra (macrosistema); hauríem de preguntar-nos sobre *l'existència i la naturalesa* de les interconnexions entre ambdós macrosistemes per poder comprendre els riscos que

comporta aquesta transició ecològica per al seu desenvolupament psicològic. Per això, una manca d'*acoblament* entre els diferents àmbits que conformen el nínxol ecològic d'aquests infants (centrat en la seva família i l'escola del nostre país), o la inexistència de connexions entre ambdues cultures, pot crear conflictes en el seu procés de desenvolupament i encara més si aquests àmbits entren en contradicció.

Per exemple, en el cas que l'escola passi per alt o doni mostres d'ignorar la llengua o la cultura d'origen d'un alumne, això podria ser percebut per l'infant com una interacció negativa, amb la consegüent resposta agressiva. Mentre els infants nouvinguts percebin actituds defensives i de rebuig, es fa difícil pensar que aquesta transició serà positiva, sobretot, si tenim en compte el desenvolupament dels sentiments en l'etapa de la preadolescència, en la qual sabem que les relacions entre grups adquireixen gran importància. En el nostre cas, podem inferir que si hi ha una *percepció de rebuig* de la pròpia llengua hi pot haver un *rebuig recíproc* envers la llengua de la societat receptora.

Si observem el sistema escolar des d'aquesta perspectiva, ens adonem de la complexitat del fenomen i de la importància que poden tenir per al desenvolupament dels infants el tipus d'interaccions que s'estableixen dins de l'escola, i entre la família i l'escola. Vist així, haurem de teixir acuradament unes interconnexions positives entre aquests ambients si volem que els nens i nenes immigrants desitgin aprendre a usar el català i vulguin compartir el nostre mode de vida.

En aquesta línia, pensem que una presència testimonial de la llengua amaziga en el currículum escolar comú facilitaria l'organització de la convivència dins l'entorn escolar perquè el prestigi atorgat a aquesta llengua seria percebut positivament pels alumnes amazigòfons, seria beneficiós per a la seva autoestima, i es convertiria així en un element integrador d'aquests nois i noies en el nou ambient ecològic. D'altra banda, s'afavoriria una integració harmònica de l'àmbit familiar i l'àmbit escolar, condició necessària per al desenvolupament dels infants, especialment dels infants immigrants que han viscut la *transició* del pas d'un país a l'altre.

Estem entrant en un món canviant i els currículums han d'adaptar-se a la nova realitat. Ara, la realitat multicultural i multilingüística forma part del nostre entorn proper. Seria bo que els nens i nenes autòctons aprenguessin a pronunciar correctament els noms dels alumnes nouvinguts, aprendre i utilitzar salutacions en la seva llengua, etc. Conèixer la realitat sociocultural i lingüística dels companys nouvinguts ajudarà a *tots* els alumnes a adaptar-se a aquesta nova societat. Reconèixer les diferències i les coses que tenim en comú ens ajudarà a comprendre les altres realitats.

3.3. *El desconeixement del nom de la pròpia llengua: interpretació des de la perspectiva psicològica del desenvolupament intercultural*

Durant les entrevistes realitzades als alumnes amazigòfons, cridava l'atenció la dificultat d'aclarir quina llengua parlaven amb els seus pares. La major part dels alumnes deien que parlaven «marroquí», alguns feien servir el terme «magribí», però mentre que alguns utilitzaven indistintament «marroquí» i «àrab», altres atorgaven idèntic significat als termes «marroquí» i «berber». ¹⁴ En cap cas van sorgir espontàniament les paraules *amazic* o *tamazight*. A més, les seves respostes es contradieien, en part, amb la informació aportada pels adults de l'escola i tampoc eren coincidents amb les meves observacions a l'aula: uns deien que parlaven marroquí i uns altres que parlaven berber, però el cas és que s'entenen entre ells. ¹⁵ Aquesta situació confusa m'obligava a plantejar nous interrogants: El desconeixement del nom de la pròpia llengua, podia ser per causa d'un desarelament dels seus orígens, o bé es tractava d'un fenomen comú en la seva societat originària? Aquest desconeixement podria influir negativament en la construcció de la pròpia identitat?

Per provar d'entendre aquesta realitat emergent vaig iniciar una petita indagació paral·lela (Areny, 2004) i els seus resultats em van fer adonar que, certament, *la ignorància del nom de la pròpia llengua era un fenomen comú en la societat d'origen* i, d'altra banda, em van aportar elements de reflexió per comprendre que aquest fet no havia de pressuposar un conflicte en la seva construcció identitària, ja que, senzillament, ells *parlen* la llengua que han après a parlar, la que usen per comunicar-se amb la seva família i/o amb alguns amics, sense importar-los el nom. Una llengua a la qual poden atorgar un significat d'identitat familiar, però *no forçosament* l'han de reconèixer com un tret d'identitat nacional compartida amb els membres del seu grup cultural.

Tanmateix, el confusionisme creat davant el desconeixement del nom de la pròpia llengua posava en evidència un dels factors fonamentals que condicionen una situació comunicativa en un entorn multicultural: els significats socials implícits de cada grup cultural. En efecte, per establir una comunicació eficaç, no n'hi ha prou amb adoptar un registre adequat o a fer servir un lèxic i unes estructures lingüístiques conegudes per l'emissor i el receptor, també cal que els interlocutors comparteixin un marc de significats culturals.

14. Vegeu també TILMATINE (2005 i 2006).

15. Vegeu els fragments de les entrevistes amb Souhal, Ouafaa i Ouahiba, a ARENY, 1993: 232-233; 236-237.

Com apuntàvem abans, des de la *perspectiva psicològica del desenvolupament intercultural* es propugna que l'aprenentatge està lligat al context i que l'estudi del desenvolupament humà només té sentit dins l'entorn cultural del qual forma part l'individu i amb el qual interactua. És per això que no ens serveixen els significats que té la llengua amaziga a la societat d'origen, allò que serà transcendent per al desenvolupament d'aquests infants seran els significats socials construïts en aquest nou ambient, ja que ara aquesta llengua ha passat a formar part de la nostra societat i correspon a l'escola del nostre país *reconèixer aquesta diferència* i donar-li nom.¹⁶

En fi, pensem que és necessari dissenyar una acció psicopedagògica que faciliti la creació d'un context de col·laboració per plantejar, com dèiem abans, un currículum intercultural *adreçat a tots els alumnes*; un currículum que podria promoure un coneixement bàsic de la llengua pròpia dels companys procedents d'altres països i, com a mínim, donar a conèixer el seu nom com a primera mesura per atorgar prestigi a la llengua allòfona. Caldrà, doncs, ser creatius i dissenyar contextos educatius arrelats en la llengua i la cultura pròpia i alhora capaços d'acollir el bagatge cultural i lingüístic dels nousvinguts.

Per exemple, es podria elaborar un material audiovisual en català amb uns personatges que parlessin algunes frases en amazic (salutacions, cançons infantils amazigues, etc.). Aquesta presència de la llengua amaziga facilitaria l'establiment de ponts pedagògics entre ambdues cultures per tal de fer compatible que els infants amazigòfons siguin capaços de construir la seva identitat cultural adoptant trets positius de la societat d'acollida, en aquest cas la llengua catalana, però conservant allò de valuós que té la seva cultura originària, com és el cas de la llengua amaziga. Així, tindrien llibertat per assumir «la seva doble filiació —la de la societat d'origen i la de la societat d'adopció— sense veure's obligats constantment a escollir entre l'una i l'altra» (Maalouf, 2000: 41).

16. Nosaltres vam aprofitar les entrevistes per orientar la construcció d'un nou significat: **Fragment de l'entrevista amb Abdellah** (*Es tracta d'un alumne de 6è que es va incorporar a l'escola a 4t. Havia estat escolaritzat al Marroc i havia iniciat l'aprenentatge de la lectoescriptura en àrab i també l'aprenentatge del francès. A l'enquesta diu que a casa parla «marroquí»*): **Entrevistadora:** Em vas dir que a casa parlaves... tu em vas dir «marroquí», però és... (*m'interromp*) **Abdellah:** Tamazight. **E:** Tamazight, eh? Ara ja ho direm així, perquè és el nom de la teva llengua, és millor que la gent sàpiga aquest nom. [...] (Vegeu ARENY, 2003, pàg. 254).

3.4. *Els usos lingüístics a la llar dels alumnes amazigòfons: interpretació des d'una perspectiva psicosocial i psicolingüística*

En el cas d'aquest grup d'alumnes, la informació sobre els usos lingüístics familiars tenia una importància cabdal per entendre la realitat sociolingüística de cada individu i, per aquest motiu, es va dur a terme un procés laboriós de tractament de la informació: les dades de què disposava l'escola van ser degudament contrastades amb la informació aportada pels alumnes durant el transcurs de les entrevistes, juntament amb les referències facilitades per l'assessora d'Educació Compensatòria del centre i amb la col·laboració d'una informant clau, mare d'uns alumnes d'aquest col·lectiu, que coneixia totes les famílies de l'escola pertanyents a la comunitat marroquina.¹⁷ Aquestes dades ens ajuden a entendre la complexitat de la situació sociolingüística d'aquest grup d'alumnes i ens informen que la seva llengua inicial és l'amazic (en les seves variants: tamazight i tarifit),¹⁸ una llengua viva que, tot i les dificultats que ha tingut per sobreviure, es manté com a llengua oral de comunicació entre pares i fills i és una riquesa cultural que aporten aquestes famílies a la nostra cultura.

Un aspecte que crida l'atenció és el fet que no existeix un comportament monolingüe en la llar d'aquests alumnes, a diferència dels hàbits lingüístics constatats en la major part de les famílies del nostre entorn social. En les famílies amazigòfones hi ha una gran diversitat d'usos lingüístics interpersonals establerts entre els membres familiars, especialment entre els germans, que van des d'un ús exclusiu o predominant de l'amazic fins a un ús predominant del català i, globalment, s'observa una evolució favorable envers l'ús del català entre els germans. Val a dir que no s'ha pogut observar que la condició de «nascut a Catalunya» sigui un element que afavoreixi aquesta evolució i, en canvi, es constata que l'escolarització dels germans i germanes a l'etapa d'educació primària esdevé un factor decisiu en el progrés de l'ús familiar del català.

Fem notar que aquests resultats es donen a la ciutat de Vic, on la presència social del català és molt viva. En canvi, aquests resultats podrien ser ben diferents en escoles situades en contextos socials on l'ús del català

17. La nostra informant parlava àrab, tamazight, tarifit, francès i castellà; també entenia el català i el parlava una mica. La seva ajuda va ser fonamental per a completar i interpretar la informació.

18. En la mostra estudiada no hi ha cap alumne arabòfon i només dues famílies han optat per parlar castellà amb els fills. Vegeu a ARENY (2003) les graelles amb dades socioculturals i sociolingüístiques d'aquests infants (pàg. 222-224; 267-271).

retrocedeix, com és el cas de Ciutat Vella, on es pot observar que els nois i noies amazigòfons —i per extensió la resta d'alumnes fills de famílies immigrants que viuen al barri del Raval— només tenen oportunitat d'usar el català amb els mestres, i tan sols algun d'ells declara que fa un ús esporàdic del català per parlar amb algun/s dels seus germans. Les dades observades en la recerca que estic duent a terme actualment¹⁹ semblen indicar que la major part d'aquests infants evolucionen cap a l'ús familiar del castellà.

Tampoc podem deixar de banda que l'ús de la llengua amaziga en el nostre context social només pot tenir lloc en l'àmbit familiar o en un reduït àmbit d'amistats del seu grup cultural, fet que limita les funcions lingüístiques en les quals aquests nens podran usar la seva llengua, sobretot pel que fa a les situacions formals. Tanmateix, des d'una òptica psicosocial del desenvolupament del llenguatge, Hamers i Blanc (1983) subratllen que els usos lingüístics dels individus que pertanyen a un grup minoritari, poden ser influenciats pel medi social —que reflecteix sobretot el prestigi i la vitalitat de la comunitat lingüística majoritària—, fins al punt que la seva xarxa social de comunicació pot ser dominada per la segona llengua. En aquestes situacions els individus poden viure dificultats de pertinença i d'identitat, i poden fins i tot desvalorar i rebutjar la seva pròpia llengua.

Lambert (1974) proposa un model psicosocial de desenvolupament bilingüe basat en la interdependència de la L1 i L2 que distingeix entre bilingüisme additiu i substractiu, i estableix la diferència entre ambdós tipus de bilingüisme de la manera següent: en el primer cas, la persona bilingüe guanya una segona llengua, sense que el desenvolupament de la seva L1 en surti perjudicat. En canvi, en el segon cas, quan la comunitat rebutja els valors socioculturals propis de l'individu en benefici dels d'una llengua culturalment i econòmicament més prestigiosa, l'adquisició de la L2 no és complementària de la llengua primera, sinó que es fa en detriment d'aquesta i empeny a la seva substitució.

D'altra banda, la *perspectiva psicolingüística* manté que durant el procés d'aprenentatge d'una segona llengua s'estableix una interacció entre aquesta llengua i la competència lingüística que té l'individu en la seva L1. Segons la hipòtesi d'interdependència lingüística formulada per Cummins (1979 i 1981), existeix una *competència subjacent comuna* interdependent entre la L1 i L2 que es desenvolupa al llarg del procés d'aprenentatge de l'ús del llenguatge, i es postula que hi ha una transferència interllengua més

19. «Comportaments lingüístics i discurs identitari dels infants amazigòfons que viuen a Catalunya». Treball de recerca en curs, dins el marc del programa de doctorat Lingüística i comunicació de la UB. Professora: Carme Junyent.

elevada de la llengua minoritària cap a la llengua majoritària que a l'inrevés, a causa de la pressió social per a l'aprenentatge d'aquesta última.

Per la seva banda, Landry et Allard (1990) plantegen un model del desenvolupament bilingüe conegut com el *model de les balances compensadores* que ens permet conceptualitzar la interacció entre les variables psicosocials i l'estatus dels grups en situació de contacte de les llengües, a partir de la consideració dels tres «mitjans de vida» que són representatius de la xarxa on l'infant té contacte amb la L1 i la L2: el medi familiar, el medi institucional i el medi escolar. Aquest model suposa que l'entorn social i demogràfic que envolta els membres d'una comunitat etnolingüística es mostra un determinant crucial del tipus de bilingüisme que es podrà desenvolupar com —additiu o subtractiu— i prediu els efectes de la llengua d'escolarització en funció de la vitalitat de la comunitat lingüística, entenent que aquesta vitalitat no s'associa únicament al nombre de locutors, depèn també del suport institucional d'aquesta llengua i de l'estatus social assolit pel grup. Segons aquest model, en el cas de grups de feble vitalitat etnolingüística, el bilingüisme additiu es veuria afavorit si es garanteix el tractament acadèmic de la L1 en l'àmbit escolar i el seu manteniment en l'àmbit familiar, ja que d'aquesta manera es contribuiria a millorar la competència lingüística en L1, cosa que afavoriria uns resultats més elevats en L2.

Les investigacions de Landry i Allard (2000), així com les nombroses recerques realitzades al Canadà i als EUA sobre l'ensenyament bilingüe, avalen aquest model i ens permeten concloure que com més elevada és la competència lingüística en L1, més elevats són els resultats de competència en L2.

Certament, les recerques sobre adquisició d'una L2 indiquen que l'element més potent de pronòstic de l'èxit d'un aprenent és l'expertesa acumulada en l'ús de la seva L1 i, per tant, serà molt més fàcil fer el pas cap a una L2 —cap al català en aquest cas— per aquell aprenent que tingui un bon domini de la seva llengua inicial que no pas per aquell altre que tingui uns coneixements lingüístics infradesenvolupats en la seva L1.²⁰ Vist així, doncs, podem dir que la llengua inicial de l'aprenent es converteix en el pilar d'ancoratge dels processos d'aprenentatge de segones llengües.

A partir d'aquestes reflexions ens preguntem: quin tipus de bilingüisme desenvoluparan els infants amazòfons? La invisibilitat de la llengua

20. Vegeu SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. M., 2001 (pàg. 227-238).

amaziga en el sistema educatiu pot ser un dels factors que contribueixin a convertir aquest grup etnolingüístic en un grup estigmatitzat o de baix prestigi, i la percepció de la indiferència i el menyspreu que això suposa poden abocar aquests infants cap a un bilingüisme substractiu.

A través de l'observació participant, vaig poder apreciar que els alumnes amazigòfons de l'escola de Vic triaven el català en les situacions informals i en demostraven una bona competència. Justament, aquestes són les funcions en les quals utilitzen la seva llengua a la llar i, d'acord amb les teories psicolingüístiques, podem interpretar que això hauria fet possible la transferència d'aquestes habilitats lingüístiques d'una llengua a l'altra. Però, com hem fet notar més amunt, la llengua amaziga no té, com el castellà, un medi social en el qual els infants puguin aprendre a usar-la en situacions diferents, ni tampoc tindran l'oportunitat d'intercanviar habilitats pròpies de les funcions lingüístiques més abstractes —relacionades amb la lectura i l'escriptura— que facilitarien l'aprenentatge formal.

Caldria considerar l'aplicació d'un programa de manteniment de la competència lingüística en llengua amaziga (L1) en el procés d'aprenentatge del català com a llengua escolar o L2? I, en el cas dels alumnes amazigòfons, quin paper té la llengua àrab en l'aprenentatge del català com a segona llengua?

L'argumentació anterior pretén reforçar la tesi que l'aplicació d'unes mesures psicopedagògiques per al manteniment de la competència lingüística en la llengua amaziga seria percebut com una mostra d'acceptació de la pròpia llengua, cosa que redundaria en benefici de l'aprenentatge del català i afavoriria el desenvolupament cognitiu i acadèmic d'aquests infants. Tanmateix, aquests efectes beneficiosos no es poden fer extensius a l'aprenentatge de la llengua àrab, perquè la interacció cognitiva es produeix solament amb la llengua inicial de l'aprenent, en aquest cas amb la llengua amaziga. L'àrab, doncs, no intervé directament en els mecanismes psicolingüístics del procés d'aprenentatge del català i, d'altra banda, els infants amazigòfons ni tenen competència lingüística en àrab, ni trobaran en el nostre país contextos socials amplis d'ús d'aquesta llengua. Per això direm que l'àrab manté únicament la funció de llengua estrangera, com l'anglès, per exemple.

Des d'un punt de vista sociocultural, però, no podem obviar que la llengua àrab és una llengua de prestigi en la societat originària, que alhora té unes connotacions religioses. Això fa que, simbòlicament, l'àrab adquireixi un valor cultural pels alumnes nous, sobretot pels nois i noies d'incorporació tardana que havien estat escolaritzats en aquesta llengua, un valor que pot ser interessant de contemplar quan aquests escolars arriben a l'educació secundària.

3.5. *El comportament lingüístic dels alumnes amazigòfons amb els companys/es de l'aula: interpretació des del paradigma de la cognició situada i des de la perspectiva sociolingüística*

Segons les dades extretes de les enquestes i les entrevistes, observem que, dins de l'àmbit escolar concret que estem estudiant, els infants amazigòfons de Vic fan un ús elevat del català en les situacions informals, llengua que trien voluntàriament en un context escolar on troben situacions diverses per utilitzar-lo, en les quals l'ús habitual del català per part dels docents hi té un paper important. Paral·lelament, s'observa que la tria lingüística adoptada en cada situació és fruit de la negociació entre els diferents interlocutors en el transcurs de les seves activitats quotidianes. D'una banda, els alumnes autòctons han legitimat un ús predominant i/o exclusiu del català per parlar amb aquests companys i, de l'altra, constatem que la freqüència d'ús del català adoptada per tots els alumnes amazigòfons en les seves relacions interpersonals, sigui quina sigui la llengua d'ús familiar dels interlocutors, és sensiblement superior a l'ús que en fan els alumnes de llengua familiar castellana, nascuts a Catalunya. Malgrat tot, s'observa que entre aquells alumnes que porten més temps vivint a Catalunya, a mesura que avança el temps de residència al nostre país, o d'integració en la societat catalana, tendeix a créixer l'ús del castellà amb els interlocutors reconeguts com a castellanoparlants.

Des del paradigma de la cognició situada es defensa que el coneixement és part i producte de l'activitat, del context i de la cultura en la qual es desenvolupa i s'utilitza; l'aprenentatge, doncs, ha d'abastar tots tres aspectes alhora perquè cadascun d'ells no es pot comprendre separat de l'altre. Es reconeix que, per damunt de tot, l'aprenentatge és un procés d'aculturació durant el qual els aprenents s'aniran integrant gradualment a la comunitat social que els envolta (Díaz Barriga, 2003); per part de l'aprenent, això implica l'adopció dels valors, les creences o la manera d'entendre el món del context cultural en el qual s'adquireix el coneixement. Així, podem inferir que aquests alumnes han après a usar el català *en situació*: han aprehès l'ús de la norma d'adaptació al castellà per part dels interlocutors catalans, en situacions habituals d'ús lingüístic on participen interlocutors de llengua inicial no catalana, compartint de manera implícita uns determinats significats socials (Areny i Portell, 2004).

D'altra banda, *des d'una perspectiva sociolingüística*, s'entén que l'aprenentatge d'una llengua és un procés continu i dinàmic que es desenvolupa al llarg de la vida, com a conseqüència d'utilitzar-la en diferents situacions. D'acord, doncs, amb aquesta reflexió podem arribar a la conclusió següent:

si volem que els infants nouvinguts aprenguin a usar el català, cal donar-los oportunitats situades diverses per desenvolupar aquestes habilitats.

Insisteixo en la idea que el sistema educatiu hauria d'assumir el repte de promoure un canvi en els hàbits lingüístics dels nois i noies autòctons, de cara a modificar la norma social d'adaptació al castellà dins l'entorn escolar (Areny, 1999), penso que cal entrenar els alumnes a usar el català amb el seu grup d'iguals, sigui quina sigui la llengua inicial de l'interlocutor i la llengua que fan servir habitualment, ja que tots entenen el català o, si més no, ja han iniciat el procés d'aprenentatge d'aquesta llengua. Refermo l'aposta d'actuar des de l'escola primària, perquè els infants d'aquestes edats es troben en una etapa primària del seu procés de socialització i encara no han arribat a *rutinitzar* uns hàbits lingüístics, cosa que facilita un canvi de norma, sense tenir la sensació de transgredir-la. Estic convençuda que una acció en aquesta línia ajudaria a construir nous significats socials sobre la llengua, a llarg termini.

3.6. *El fracàs escolar dels alumnes amazigòfons: interpretació des de la concepció constructivista de l'ensenyament-aprenentatge*

Al llarg de la recerca es va poder observar que els alumnes amazigòfons incorporats a l'escola de Vic des dels primers cicles educatius usaven el català amb correcció i eficàcia en un registre col·loquial, i també mostraven una bona producció fonètica. Fins i tot, en escoltar algunes converses enregistrades en català, es fa difícil d'endevinar que es tracta de nois i noies que estan parlant en una llengua tan diferent de la que usen habitualment a casa seva. L'èxit aparent en l'expressió espontània d'aquests infants, podria donar a entendre que el seu procés d'aprenentatge va per bon camí, però això no treu que aquests alumnes no puguin presentar un dèficit lingüístic, sobretot per una manca d'habilitats relacionades amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, cosa que, òbviament, els aboca inexorablement al fracàs escolar. En el nostre cas, tot i que aquest no era un objectiu de la recerca, les dades captades a través de l'observació participant ens plantegen interrogants sobre el nivell de llengua escrita d'aquests infants, encara que no ens permeten fer-ne una avaluació rigorosa. Però, de fet, altres recerques ja han alertat sobre l'existència d'aquest fracàs²¹ i aquesta evidència es converteix en un senyal d'avís que ens adverteix que alguna

21. Vegeu, entre d'altres: SIGUAN, 1998; MARUNY, L. i MOLINA, M., 2001; VILA, 2003; OLIVERAS, 2005.

cosa no rutlla i posa damunt la taula la importància de la llengua com a element integrador, és més, en el nostre context —tal com fa notar Ignasi Vila— el català s'ha convertit en un element de cohesió social, «per això, quedar-se fora del coneixement de la llengua catalana és un factor a afegir a altres que estan darrere de l'exclusió social» (Vila, 2003).

Tradicionalment, es considerava que l'aprenentatge era el resultat d'un procés de desenvolupament individual, fruit de la instrucció rebuda, però actualment aquesta visió ha quedat científicament desfasada, tot i que encara continua alimentant les creences socials basades en allò que s'anomena «el sentit comú». Des de la *concepció constructivista de l'ensenyament-aprenentatge*, per contra, es defensa que l'aprenentatge és un procés de construcció social, i alhora es postula que el procés d'aprenentatge afavoreix i potencia el procés de desenvolupament, i no pas a l'inrevés.

Aquesta reflexió és d'una gran transcendència educativa, ja que a Catalunya hi arriben alumnes que provenen de realitats culturals diverses, cadascuna amb el seu propi sistema de significats, i amb uns currículums escolars essencialment diferents. És natural que els fills i filles de famílies amazigues provinents del Marroc, al llarg del *procés d'acomodació*, puguin viure situacions conflictives en la seva interacció amb l'entorn escolar, en primer lloc perquè interpreten el món d'acord amb els significats socialment construïts en un entorn social que té uns valors culturals diferents dels nostres, però també perquè tindran nivells de desenvolupament diversos, i no tan sols amb relació a la seva edat, sinó perquè els seus aprenentatges són també *diferents*.

En coherència amb aquestes teories s'entén que la institució escolar ha de ser la mediadora dels processos d'aprenentatge i, com a tal, ha d'adaptar-se a la realitat multicultural i multilingüística dels alumnes aplicant unes mesures psicopedagògiques que afavoreixin l'aprenentatge i l'ús de la llengua catalana, sobretot perquè és la llengua vehicular dels aprenentatges escolars i el seu coneixement és l'única garantia del progrés acadèmic d'aquests infants i, consegüentment, del seu desenvolupament psicològic. Però això només serà possible si es mantenen alhora unes competències mínimes en la pròpia llengua, ja que, com dèiem abans, aquesta ha de servir de base per a l'adquisició de les llengües apreses en segon lloc. Aquí podríem distingir entre els infants amazigòfons que entren a l'escola a l'inici de l'escolaritat i els que s'hi incorporen tardanament,²² ja que la intervenció psicopedagògica s'hauria d'adaptar a la trajectòria cultural que aporta cada individu, però tots ells, tant els que han nascut a Catalunya com aquells

22. Un alumne es considera d'*incorporació tardana* si arriba al nostre sistema educatiu més enllà del cicle mitjà de primària (aproximadament, després dels vuit anys).

que acaben d'arribar, necessiten un tractament comprensiu de les diferències lingüístiques, o una política de discriminació positiva, per tal d'afavorir el procés d'acomodació al nostre país, ja que, tal com fan notar Maruny i Molina (2001: 6), «els alumnes que es van incorporar al sistema educatiu a l'Educació Infantil o als primers cursos de Primària, no obtenen millors resultats que els que s'hi van incorporar de més grans».

Per acabar, volem fer notar que necessitem comptar amb uns aprenents actius, per això cal dissenyar una acció educativa il·luminada des de la perspectiva constructivista, centrada a afavorir i potenciar el procés de desenvolupament dels estudiants. Sortosament, el coneixement psicopedagògic construït en els contextos escolars del nostre país, a través d'una experiència d'ensenyament bilingüe durant més de 25 anys, podrà servir de base per trobar noves maneres d'ensenyar adaptades a la realitat d'aquests alumnes. «Cal basar-se en els aspectes més forts de la pràctica educativa acumulada a Catalunya en els programes d'immersió lingüística i utilitzar-los per tractar la diversitat actual de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola.» (Vila *et al.*, 2006: 67)²³

Certament, encara que les circumstàncies no són les mateixes, les estratègies utilitzades en l'aplicació del programa d'immersió podran adaptar-se per als alumnes amazigòfons que s'incorporen al sistema educatiu català des de les primeres etapes educatives, juntament amb altres mesures organitzatives més apropiades a la nova situació, les quals també serviran per als alumnes d'incorporació tardana, malgrat que en aquests casos les adaptacions curriculars i metodològiques haurien de tenir en compte el currículum escolar d'origen.

4. UNA PROPOSTA DE CANVI

Fins ara he anat desgranant alguns arguments per sustentar teòricament la necessitat d'orientar pedagògicament un tractament comprensiu a la realitat sociolingüística dels infants amazigòfons al sistema educatiu català. Ara em resta plantejar esquemàticament una proposta psicopedagògica adreçada a l'escola primària, pensada per a un centre educatiu tipus situat en una zona escolar amb una alta concentració de la comunitat amaziga. Aquesta proposta es concretaria en els àmbits d'intervenció següents:

23. A: Consell Assessor de la Llengua a l'Escola. *Conclusions de la comissió Nova immersió i canvis metodològics*.

a) *Presència de la llengua amaziga en l'acolliment d'aquests infants a l'escola*

A les escoles on s'escolaritzen aquests infants, seria bo poder comptar amb un mestre de suport o auxiliar de conversa amazigòfon amb competència lingüística en català (immigrants de segona generació, membres de col·lectius amazics...), ja que una condició indispensable per desenvolupar un bilingüisme additiu és que l'ensenyant compregui la llengua de l'aprenent. El paper d'aquests educadors seria el mateix que realitzen els mestres que apliquen un programa d'immersió lingüística: crear contextos de comunicació en català, utilitzant estratègies d'interacció per fer parlar els alumnes en la nova llengua.

Fem notar que l'etapa de socialització primària es caracteritza per tenir unes connotacions afectives importants que poden afavorir el coneixement de les altres persones. Precisament és en aquests contextos escolars on els infants poden arribar a la comprensió dels altres i on poden aprehendre els significats socials, ja que aquests contextos fan de filtre dels significats del món social que els envolta. Però per dur això a la pràctica es requereix una sensibilització del professorat vers aquesta realitat.

b) *Un currículum intercultural comú adreçat a tots els alumnes*

Quan parlem d'un currículum intercultural comú, estem pensant a integrar dins el currículum de les diferents àrees uns continguts que serveixin per teixir ponts pedagògics per apropar ambdues cultures en contacte. Així, des de l'Àrea del Medi Social i Cultural es pot propiciar aquest apropament a partir del concepte de *cultures mediterrànies*, cosa que ens permetria trobar diversos punts de contacte en aspectes geogràfics, històrics i culturals; des de l'Àrea de Llengua es podria fer una aproximació a l'alfabet tifinagh i usar-lo en jocs de codis i lletres; o també, fer audicions de música amaziga dins l'Àrea de Música, etc.

A mode d'exemple, descriuré breument una activitat organitzada en dues escoles (una escola de Vic i una altra de Ciutat Vella). L'acció forma part de la recerca sobre el discurs identitari dels infants amazigòfons (esmentada abans). L'objectiu d'aquesta acció era compartir alguns coneixements sobre la història de la llengua amaziga per tal de contribuir a atorgar-li prestigi dins del grup, prèviament ja s'havia parlat del fet que a la classe hi havia uns companys amazigòfons. L'activitat es va desenvolupar en una sessió de caràcter festiu adreçada a tot el grup d'alumnes de 6è i es va comptar amb la col·laboració del professorat. La sessió es va iniciar amb la pre-

sentació de diapositives en PowerPoint, amb imatges de la situació geogràfica del món amazic i de documents arqueològics o testimonis escrits que deixen constància de l'existència de l'escriptura tiffinagh des de l'antiguitat, per acabar parlant de la situació actual de la llengua amaziga. La segona part de la sessió va consistir en una audició de música amaziga, explicant el sentit de la «nova cançó amaziga» i el seu paral·lelisme reivindicatiu amb la «nova cançó catalana» dels anys seixanta. A l'escola de Vic, vam tenir la sort de comptar amb un professor que forma part d'un grup de música amaziga i això va fer possible la presentació en directe d'instruments musicals autòctons amazics i l'audició diferida de cançons amazigues interpretades pel seu grup musical.

Com a cloenda es va promoure un debat que va resultar molt participatiu, alguns alumnes es van mostrar molt interessats per conèixer més coses sobre la llengua amaziga, d'altres relacionaven la situació de la llengua amaziga amb la situació de la seva pròpia llengua, especialment en el grup de l'escola de Ciutat Vella on, com a mínim, hi havia alumnes parlants de nou llengües diferents a la mateixa aula. Van destacar les aportacions dels alumnes paquistanesos, ja que se sentien interpel·lats i, espontàniament, ens volien explicar la situació del panjabi i l'urdú a la seva terra d'origen. Aquesta activitat, doncs, va permetre fer un apropament a la cultura i la llengua amaziga i, alhora, va fer possible descobrir les semblances i diferències existents entre cultures diferents; en definitiva, va servir per teixir uns ponts pedagògics interculturals.

c) Un programa de manteniment de la llengua amaziga adreçat als alumnes amazigòfons que ho desitgin

Entenem que un programa d'educació bilingüe o multilingüe hauria de garantir el prestigi social de la llengua inicial de tots els alumnes, especialment dins els àmbits familiar i escolar, ja que l'objectiu de garantir que els alumnes immigrants aprenguin la llengua del país d'acollida no exigeix que renunciïn a la llengua materna, ans al contrari, tot indica que si no es reprimeix l'ús de la L1 i la llengua de l'escola és percebuda com a complementària, s'afavoreix l'aprenentatge de la L2 (Kymlicka, 1996: 138). En el nostre cas, un programa d'aquestes característiques hauria de partir de la llengua de l'escola, el català, posant l'accent en els aspectes diferencials respecte a la llengua amaziga i això hauria de ser compatible amb la possibilitat que els escolars catalans amazigòfons puguin aprendre a llegir i escriure en la seva llengua.

Sabem que fins ara la llengua amaziga s'ha mantingut per transmissió oral i ha estat fins fa poc una llengua àgrafa que s'està començant a estan-

darditzar als països d'origen, a partir de l'alfabet tiffinagh. De fet, el que aquí es proposa és iniciar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de la llengua amaziga a través de l'alfabet llatí i, més endavant, un cop els nens tenen un domini d'aquest alfabet, no hauran de tenir problemes per incorporar l'alfabet tiffinagh per a uns usos simbòlics concrets.

Caldria començar per crear contextos funcionals d'ús de l'amazic escrit: retolació, jocs, biblioteca de contes, material audiovisual amb el suport de text escrit, contextos virtuals d'aprenentatge adreçats als infants, etc., ja que una de les bases per a un aprenentatge eficaç de la llengua escrita és la seva funcionalitat. En un segon pas, es podria iniciar el tractament acadèmic de la llengua amaziga, de manera progressiva, a nivell oral i escrit. El que no podem saber és l'abast que haurien de tenir els continguts lingüístics de l'etapa de primària per tal que els alumnes assoleixin unes competències bàsiques que garanteixin el manteniment de la seva L1. Bastardas (2000) proposa estudiar «quins seran els mínims necessaris per tal de produir el manteniment desitjat en aquesta nova situació que es caracteritza per la interacció amb altres grups lingüístics».

Amb tota probabilitat, un projecte com aquest crearia un corrent de simpatia entre els immigrants amazigòfons i la societat receptora. La possibilitat de dotar les escoles amb educadores i educadors que tinguin alhora domini del català i de l'amazic permetria crear unes situacions d'aprenentatge més significatives i, a la llarga, això repercutiria en forma d'efectes beneficiosos en els processos d'aprenentatge bilingüe d'aquest infants.

No cal dir que l'acció de l'escola hauria d'anar acompanyada d'altres accions adreçades a la població autòctona i transmetre també la necessitat d'adoptar el català com a llengua de comunicació per parlar amb tots els infants d'aquestes edats, sigui quina sigui la seva procedència, ja que amb la nostra actuació facilitem la seva integració al país i, alhora, transmetem unes normes d'ús lingüístic que els ajudaran a aprendre a usar la nostra llengua i, a la llarga, aniran en benefici de l'extensió de l'ús del català.

5. CONCLUSIONS

És cert que a primer cop d'ull el panorama escolar del nostre país és força complex i hom s'adona que no es pot abastar tot alhora; com se sol dir: «els arbres no ens deixen veure el bosc», però cal trobar maneres de *desbrossar aquest bosc* per tal de mantenir el seu equilibri ecològic. Tal vegada la situació ens depassa perquè estem pensant a reformar el sistema educatiu modificant només alguns aspectes bàsics, però potser el que ens

cal és repensar un sistema educatiu diferent que estableixi una educació que tingui en compte la llengua inicial dels infants de la primera generació d'immigrants, nascuts o no a Catalunya.

Amb tot, crec que és necessari pensar respostes adaptades a cada realitat i, en la mesura que es pugui, cal fer un ajustament del sistema educatiu per aconseguir que l'escolarització dels fills dels immigrants produeixi uns efectes benefactors en el desenvolupament psicològic d'aquests infants i contribueixi a l'èxit del seu *procés d'acomodació*. No podem passar per alt que una part d'aquests infants ja han nascut a Catalunya, d'altres han vingut a viure al nostre país seguint uns passos decidits pels seus progenitors i tots ells han de poder participar de la nostra cultura com a membres de ple dret. Òbviament, els governs de la societat d'acollida han d'assumir la responsabilitat de garantir l'exercici d'aquests drets i fer que aquests infants sentin la nova cultura com a pròpia, «els immigrants adults poden estar disposats a acceptar una existència marginal en el seu nou país, ni integrats en les cultures majoritàries ni capaços de recrear la seva antiga cultura. Però això no és acceptable per als nens» (Kymlicka, 1996: 136-137, nota 19).²⁴ Potser caldria aplicar uns criteris de caràcter sociopolític i ecolingüístic per distingir unes prioritats socioculturals i/o sociolingüístiques que ens permetin progressar en el tractament de la diversitat lingüística i en el respecte als drets de les minories.

En aquest article ens hem centrat en la població escolar amazigòfona a Catalunya sobretot per dues raons, la primera és de caire sociopolític i es basa en el fet que aquesta població té un gruix demogràfic important. L'adopció d'unes mesures psicopedagògiques coherents amb una política d'acomodació d'aquest col·lectiu ajudarien a aclarir —o *desbrossar*— la panoràmica escolar que ofereix la infància procedent de la immigració i podrien servir de referència per a futures actuacions encaminades a l'acomodació d'altres grups lingüístics. La segona raó obeeix a un criteri ecolingüístic: la llengua amaziga és una llengua minoritzada i sense estat que, fora del seu hàbitat natural, tindrà encara més dificultats per sobreviure. El fet de proporcionar unes condicions mínimes per al seu manteniment dins el nostre entorn ecològic, evitaria el patiment d'aquesta comunitat lingüística per haver d'abandonar l'ús de la seva llengua i, a la llarga, contribuiria a la seva preservació.

I acabaré amb unes paraules de Bastardas (2004: 28-29): «Centrats, doncs, en l'espècie —i no tant en l'ecosistema—, el concepte de *nínxol ecològic* ens permet pensar quines foren les condicions contextuais míni-

24. Traducció de l'autora.

mes per fer que un determinat grup lingüístic pogués tenir continuïtat en un marc de contacte lingüístic [...]».

BIBLIOGRAFIA

- AGHALI-ZAKARA, M.; DROUIN, J. (1997). «Écritures libyco-bebères: vingt-cinq siècles d'histoire», i «Le sens différé, du lisible a l'énigmatique en tifi-nagh». A Zali, A. i Berthier A. (dir.) *L'aventure des écritures. Naissances*. p. 98-111; 200-2003. Bibliothèque Nationale de France.
- AJA, E., CARBONELL, F., COLECTIVO IOE, FUNES, J., VILA, I. (1999). *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació «la Caixa».
- ARENY I CIRILO, M. D. (1999). *Avaluar per construir: Eines de diagnosi i d'intervenció en la situació sociolingüística de l'escola*. Vic / Barcelona: Eumo Editorial; Associació de mestres Rosa Sensat. Premi Baldiri Reixac als mestres i als professors, 1998.
- (2003). *La institució escolar davant el fet multicultural*. Memòria d'una recerca [en xarxa]. Generalitat de Catalunya. Depart. d'Ensenyament. Llicències d'estudis 2000/01.
<<http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200001/resums/dareny.htm>> [consulta 4/11/2003]
- (2004 a) «Àrab o amazic?». A: *El tractament de la diversitat : qüestions organitzatives*. Quart Simposi: Llengua, Educació i Immigració. Girona, 21, 22 i 23 de novembre de 2002, p. 151-166. Girona: Edicions a Petició: Documenta Universitària, 2004.
- (2004 b) «Quin ha de ser el paper de l'escola en un marc social on conviuen dues llengües en contacte?». *Perspectiva escolar*, núm. 286, p. 76-83.
- ARENY, M. D. ; PORTELL, A. (2004). «Nosaltres i els altres». A: *Actes del 3r. Simposi sobre l'ensenyament del català a nocalanoparlants. Conferències, ponències, comunicacions i conclusions*. Eix 3: Noves migracions. [Document digital]. Vic: Eumo Editorial. [Comunicació presentada al simposi que tingué lloc a Vic, els dies 4, 5 i 6 de setembre de 2002]
- (2004). «El caràcter situat de l'aprenentatge d'una llengua». A: VALL-VERDÚ F. (ed.). *Jornades de la Secció Filològica de l'IEC a Vic. 2003*. Barcelona/Vic: Institut d'Estudis Catalans/Universitat de Vic/ Ajuntament de Vic. p. 93-127
- BASTARDAS I BOADA, A. (1996). *Ecologia de les llengües. Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa.

- (2000). «De la «normalització» a la «diversitat» lingüística: cap a un enfocament global del contacte de llengües». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 34, p. 151-168.
- (2004). «Diversitat biològica i diversitat lingüística: algunes pistes transdisciplinàries per a una socioecologia de les llengües». A Bastardas (ed.). *Diversitats. Llengües, espècies i ecologies*. Barcelona: Editorial Empúries, p. 13-53.
- (2005). *Cap a una sostenibilitat lingüística*. Barcelona: Angle editorial.
- BERGER, P. L., LUCKMANN, T. (1966). *The social construction of reality*. Traducció catalana: J. ESTRUCH. (1988). *La construcció social de la realitat*. Barcelona: Herder.
- BRONFRENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Traducció castellana: A. DEVOTO. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. (1989). «Situated cognition and the culture of learning». *Educational Researcher*; v18, n1, p. 32-42. [En xarxa]: Institute for Inquiry Home. <<http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/museumeducation/situated.html>> [consulta 8/9/05]
- CARBONELL F. (2003). «Sobre la imposibilidad de educar la confianza. Suposiciones y propuestas para una educación intercultural». *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, núm. 61-62, p. 156-176.
- CARBONELL, F.; SIMÓ, N.; TORT, A. (2002). *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*. Vic: Eumo Editorial.
- COLL, C. (coord.)(1997). *Psicologia de la instrucció*. Barcelona: EDIUOC.
- CUMMINS, J. (1979). «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review of Educational Research*, núm. 49, p. 222-251.
- (1981). «The role of primary language development in promoting educational success for language minority students», a California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*, Los Angeles, Caalifornia State Department of Education.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003). «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2) [En xarxa]. <<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>> [consulta: 8/ 12/2005]
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ I UNIVERSITATS (2006). *Consell Assessor de la llengua a l'escola: Conclusions*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- HAMERS, J. F. i BLANC, M. (1983) *Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles : Pierre Mardaga*. Trad. angl: *Bilinguality and Bilingualism*. (2000). Cambridge: Cambridge University Press (1984), 2a ed..
- IBAÑEZ, T. (1996). *Psicología social*. Barcelona: EDIUOC.
- JORDAN, J. A., CASTELLA, E.; PINTO, C. (1998). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: EDIUOC; Enciclopèdia Catalana.
- JUNYENT, C. (1999). *La diversitat lingüística a Catalunya. Didàctica i recorregut de les llengües del món*. Barcelona: Gela/Octaedro.
- KYMLICKA W. (1995). *Multicultural citizenship*. Traducció castellana: *Ciudadanía multicultural*. (1996) Barcelona: Paidós.
- LAMBERT, W. E. (1974). «Culture and language as factors in learning and education». A: F. E. ABOUD i R. D. MEADE (ed.). *Cultural factors in learning and education* Bellingham: Western Washington State University. (p. 91-122).
- LANDRY, R.; ALLARD, R. (1990). «Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique». *The Canadian Modern Language review/La revue canadienne des langues vivantes*, 46, 3, p. 527-553.
- (2000). «Langue de scolarisation et développement bilingue : le cas des acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada». *Diversité Langues* [En xarxa: <<http://www.telug.quebec.ca/diverscite>>] [Consulta: 12/03/06]
- LCHC LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN COGNITION (1982). *Culture and Intelligence*. A: STERNBERG, R. J. *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge University Press. [Trad. cast. a: *Inteligencia Humana*, vol. III, Barcelona: Paidós].
- MAALOUF, A. (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: Edicions La campana.
- (2000). «La construcció de les identitats». *Quaderns de la Mediterrània*, 1, p. 34-41.
- MARANDON, G. (2003). «Más allá de la empatía, hay que cultivar la confianza: Claves para el reencuentro intercultural». *Revista CIDOB d'Affers Internacionals*, núm. 61-62, p. 75-98.
- MARUNY, LL. i MOLINA, M. (2001). «L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori». NOVES SL (estiu 2001).
- OLIVERAS, A. (2005). «El pas per les escoles dels alumnes fills de famílies emigrades. Les empremtes de l'educació rebuda des de P3 a 6è. En línia: <<http://www.uvic.cat/fe/especial/ca/papers/articles/3annex-Oliveras.pdf>> [Consulta: 31/10/2006].
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (coord.); CONTRERAS J.; ANGULO F. (1996). *Models d'investigació a l'aula*. Barcelona: EDIUOC.
- PERINAT, A. (1996). *Desenvolupament i aprenentatge durant l'edat escolar*. Barcelona: EDIUOC.
- (2003) *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- SIGUAN, M. (1990). *Las lenguas y la educación para la paz*. Barcelona: ICE UB.
- (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. M. (2001). *Children of immigration*. Traducció castellana: *La infancia de la inmigración* (2003). Madrid: Ediciones Morata.
- TILMATINE, M. (2005). «Identidad, Integración y ciudadanía: el caso de los Amaziges». Conferència pronunciada al Congrés Internacional Llengües e Inmigració, Bilbao, 8 i 9 de febrer de 2005.
<http://www.amaraunalanguages.com/orokorra/artikuluak/eu/1._Tilmatine.pdf> [consulta: 2/11/05]
- (2006). «La immigració amaziga a Catalunya: l'aposta identitària i ciutadana». A: *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, núm. 34, p. 84-89.
- VILA, I. (1996). «L'educació bilingüe: tipologia i pràctica educativa». A: VILA, I. (coord.). *Bilingüisme i Educació*. Barcelona: EDIUOC.
- (2003). «L'ensenyament del català a les persones immigrades: aspectes tècnics i educatius». [En xarxa: Amara Berri <<http://amaraberri.org/topics/diadia/arin/enscat>>] [consulta 12/07/05]
- ZAPATA-BARRERO, R. (2002). *L'hora dels immigrants. Esferes de justícia i polítiques d'acomodació*. Barcelona: Proa.
- (2004 a). *Multiculturalidad e inmigración*. Madrid: Editorial Síntesis.
- (2006). «Inmigració i govern en nacions minoritàries: Flandes, el Quebec i Catalunya en perspectiva». [En xarxa: <http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=1492>] [consulta 10/7/2006]

THE «ACCOMODATION» OF
THE AMAZIG-SPEAKING SCHOOL
POPULATION IN CATALONIA

M. Dolors ARENY I CIRILO

This article analyzes the set of problems posed by the children of the first generation of Amazig-speaking immigrants joining the Catalan school system, with a view towards laying the groundwork for a psycho-pedagogical proposal for a school model of language coexistence.

The analysis is based on the results of a previous study carried out in a specific school environment. A whole series of real-life situations are identified as units of analysis so as to facilitate the understanding of the phenomena occurring in an educational environment where different languages and cultures are in contact. The article describes in detail the analytical procedure followed, taking into account the interaction present among the different factors associated with second language acquisition and the influence of these factors on the psychological development of the newly arrived children. The article promotes a sociolinguistic approach, while at the same time giving an overview of the contributions of other complementary technical perspectives, such as for example, the situated cognition paradigm, the ecological perspective on human development, the psychological perspective on intercultural development, the psychosocial perspective of language development, the psycholinguistic perspective and the constructivist conception of teaching and learning.

LA ACOMODACIÓN DE LA POBLACIÓN
ESCOLAR AMAZIGÓFONA EN CATALUÑA

M. Dolores ARENY I CIRILO

En este artículo se analiza la problemática de la infancia procedente de la primera generación de inmigrantes amazigófonos que se incorporan al sistema escolar de Cataluña, con la intencionalidad de fundamentar una propuesta psicopedagógica encaminada a crear un modelo escolar de coexistencia lingüística.

Se basa en los resultados de una investigación anterior realizada en un contexto escolar concreto y se seleccionan toda una serie de situaciones extraídas de aquella realidad —identificadas como unidades de análisis— con el fin de facilitar la comprensión de los fenómenos que tienen lugar en un entorno educativo en el cual hay contacto de lenguas y culturas diferentes. A lo largo del artículo se describe detalladamente el proceso de análisis realizado, teniendo en cuenta la interacción existente entre los diferentes factores asociados a la adquisición de segundas lenguas y la incidencia de estos factores en el desarrollo psicológico de los niños recién llegados. Se promueve un proceso de reflexión desde un enfoque sociolingüístico, repasando las aportaciones de otras perspectivas teóricas complementarias como el paradigma de la cognición situada, la perspectiva ecológica del desarrollo humano, la perspectiva psicológica del desarrollo intercultural, la perspectiva psicosocial del desarrollo del lenguaje, la perspectiva psicolingüística y la concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje.

Finally, changes are proposed to allow the school to adapt to the socio-cultural and socio-linguistic reality of the Amazig-speaking school population of Catalonia, it being clearly understood that the adoption of psycho-pedagogical measures consistent with a policy aimed at accommodating this group could serve as a benchmark for future strategies targeting other language groups.

Finalmente, se sugiere una propuesta de cambio para adaptar la institución escolar a la realidad sociocultural y sociolingüística de la población escolar amazigófona que vive en Cataluña, con la condición de que la adopción de unas medidas psicopedagógicas coherentes con una política de acomodación de este colectivo pueda servir de referencia para futuras actuaciones dirigidas a otros grupos lingüísticos.