

## Llengua, identitat i escola

**Maria Josep Saladrich i Garriga**  
*Antropòloga*

L'aplicació de la normalització lingüística a Catalunya a instituts d'ensenyament secundari no està obtenint, fins ara, els resultats esperats en determinats contextos socio-culturals. En els centres situats a l'àrea metropolitana de Barcelona, en zones o en barris de majoria castellanoparlant de nivell socioeconòmic i cultural baix, els alumnes manifesten certa resistència a parlar el català. En aquests instituts es porten a terme programes d'immersió lingüística al català, de manera que aquesta és la llengua vehicular dels centres, tal i com es contempla en el projecte lingüístic d'aquests centres. Aquest document, en el marc del projecte educatiu de cada institut, determina la funció de les llengües presents en el centre en relació amb el que estableix la Llei d'ordenació de l'ensenyament secundari, que té com un dels seus objectius prioritaris incidir en el procés de normalització lingüística a fi d'aconseguir no solament que els alumnes dominin la llengua catalana, sinó que aquesta sigui la llengua d'ús habitual, oral i escrita, en el centre.

Els objectius esmentats són compartits per la quasi totalitat del professorat i les classes es fan, majoritàriament, en català, a excepció de les de llengua castellana, les d'idiomes i algunes impartides per professorat castellanoparlant. No obstant això, aquesta voluntat manifesta en els objectius dels projectes educatius no es tradueix en el comportament lingüístic dels alumnes. Si bé la majoria dels alumnes ja han estat escolaritzats en llengua catalana durant l'etapa anterior a la secundària i, per tant, hi ha un cert grau de comprensió —poden parlar-la, llegir-la i escriure-la—, en general es neguen a parlar-la, i arriben a manifestar, fins i tot en alguns casos, un rebuig explícit envers la llengua i aquells que la parlen. D'aquesta manera, no solament s'impossibilita assolir els objectius abans esmentats, sinó que es crea un clima més o menys tens que desemboca en actituds d'into-

lerància que, encara que són molt puntuals, poden arribar a traduir-se en agressions físiques contra persones de parla catalana.

D'aquesta manera, moltes vegades el fracàs en el procés d'aplicació de les lleis d'ordenació educativa i, per tant, dels projectes educatius dels centres, tenen com a causa certs impediments que van més enllà de la voluntat del professorat i/o de l'Administració i tenen molt a veure amb certes conjuntures que es produeixen en el marc de la mateixa institució escolar i que, al mateix temps, són un reflex de la societat global en la qual els centres escolars són una institució més.

El resultat és que, en el pla acadèmic, els alumnes no arriben a assolir les plenes capacitats o el domini de la llengua catalana i, des del punt de vista social, tenint en compte que parlar català a Catalunya està lligat a un estatus social de prestigi, el fet de no parlar-lo esdevé un handicap per a un grup social de característiques socials, culturals i econòmiques en general no favorables ja que impedeix el seu accés a certs sectors del món laboral que podrien representar un ascens social. D'aquesta manera, les àrees on es dona aquesta problemàtica poden, fàcilment, esdevenir autèntics guetos. Per altra part, aquesta actitud és un rebuig a una realitat cultural concreta que forma part de la terra on han nascut i en la qual pensen viure, al mateix temps que demostra una actitud intolerant envers el fet lingüístic diferencial, actitud que, a més a més, sembla, de vegades, anar acompanyada de posicions xenòfobes i racistes.

L'actitud negativa envers la llengua catalana i el rebuig a parlar-la van associats a un conflicte d'identitats derivat del sentiment de pertinença a una categoria o a un grup social determinat, del qual la llengua, en aquest cas el castellà, és un dels elements d'adscripció i que més reforça la idea d'en-

*L'èxit de les polítiques educatives depèn, en bona mesura, de factors relacionats amb la mateixa institució escolar i amb factors socioculturals propis dels alumnes*

dogrup. En aquest context, parlar el català és percebut com una dissidència i una manca de lleialtat amb el grup, la qual cosa comporta també sancions de diversos tipus.

La consciència d'endogrup s'adquireix en un procés d'interiorització d'unes vivències compartides dins d'un món limitat al barri i a l'institut, la qual cosa implica que els alumnes se sentin identificats com a grup oposat a la resta del personal del centre educatiu de parla catalana que normalment viu fora del barri. La identitat que neix arran d'aquesta situació es caracteritza per diferents categories com: castellanoparlant, etclasse, adolescent i alumne. El meu treball incideix sobre aquests aspectes que, a partir d'ara, presento en la resta de l'article.

### **Llengua i identitat**

El procés d'assoliment d'una identitat és, en l'actualitat, un procés flexible que, en molts casos, neix d'un conflicte de lleialtats. Segons Tajfel (1972), la identitat social és aquella part de l'autoconcepte de l'individu que es deriva de la consciència de pertinença a un grup social lligat amb els valors i la significació emocional que això comporta.

Des del camp de la sociolingüística i de l'etnolingüística, s'ha demostrat que hi ha una estreta relació entre llengua i identitat social; amb la finalitat d'ordenar les complexitats de la realitat social, aquesta és organitzada en categories socials per l'ésser humà; el llenguatge és un dels factors principals per categoritzar els altres, al mateix temps que té un paper destacat en el desenvolupament de la identitat social en general i, en particular, de la identitat ètnica. El llenguatge o el dialecte que els parlants usen proveeix les claus que permeten als altres determinar si els parlants són membres d'un endogrup o d'un exogrup (Gudykunst, 1988).

En aquests centres escolars, com hem dit, es porten a terme programes d'immersió lingüística al català, que és la llengua que majoritàriament parlen els professors a les classes. No obstant això, els alumnes



es neguen a usar aquesta llengua per comunicar-se entre ells, i els pocs que la parlen són considerats membres de l'exogrup pel grup majoritari castellanoparlant i són sancionats amb denominacions despectives com ara *polacos*, *catalufos*... Al mateix temps, molts professors constaten que en dirigir-se individualment als alumnes en castellà millora l'empatia, mentre que el fet de no canviar de codi lingüístic, en aquest cas, de no passar del català al castellà, en general produeix un cert allunyament entre alumnes i professors.

Amb tot, les actituds expressades públicament no són les mateixes que en privat; individualment, molts alumnes, amb un bon nivell acadèmic o amb un grau de maduresa suficient, malgrat la pressió del grup, no manifesten tenir cap problema vers el català ja que el veuen com una llengua que els podria oferir possibilitats d'ascens social.

### **Bilingüisme i escolarització**

Els alumnes d'aquests centres són, en la seva majoria, castellanoparlants; a l'escola són sotmesos al procés d'immersió lingüística, la qual cosa comporta un determinat nivell de bilingüisme.

Els efectes de l'escolarització en l'adquisició del bilingüisme poden diferir en funció del tipus de programa aplicat. La investigació demostra que un grup objecte d'escolarització, sigui minoria o majoria, pot afectar els resultats. En el cas de les minories, moltes formes d'educació bilingüe poden conduir a un tipus de bilingüisme

subtractiu o bé a una assimilació gradual. En aquest sentit, Cummins (1981) considera que el bilingüisme additiu —aquell que no té impacte negatiu en el manteniment de la primera llengua— és possible per als grups minoritaris quan la llengua L1 —en aquest cas el castellà— és oficialment reconeguda i rep suport institucional; els alumnes que es troben en aquesta situació estan motivats per a desenvolupar plenament la seva suficiència en ambdues llengües.

La recerca sobre aquesta temàtica demostra que el bilingüisme afecta el rendiment escolar també segons el programa que s'apliqui. En el cas que no es domini cap de les dues llengües, l'efecte és manifestament negatiu; és indiferent en el cas que es produeixi l'assimilació i és molt positiu quan s'aconsegueix el domini de les dues llengües. Contràriament a les teories tradicionals que consideraven que el bilingüisme podria produir dificultats d'aprenentatge, s'ha demostrat que el bilingüisme real —és a dir, el domini d'ambdues llengües— beneficia l'individu emocionalment ja que permet un ajustament no traumàtic a la cultura d'origen familiar i a la cultura de la majoria, al mateix temps que afavoreix el desenvolupament intel·lectual i el rendiment acadèmic. D'aquesta manera, cal recordar que assolir un control sobre dos sistemes lingüístics incideix positivament en el desenvolupament intel·lectual en general, per exemple: habilitat a analitzar el llenguatge i a esdevenir conscient del seu funcionament; destreses

acadèmiques relacionades amb la llengua (per exemple, llegir i escriure); desenvolupament conceptual general; pensament creatiu; sensibilitat a comunicar les necessitats de l'interlocutor (Cummins, 1981). A més a més, es facilita el procés integrador d'una o més llengües noves.

El fet que en aquests centres hi hagi una incidència més alta de fracàs escolar, no s'ha d'atribuir solament a qüestions lingüístiques. Si fos així, les causes podrien ser: 1. els alumnes tenen dificultats d'aprenentatge derivades del fet que la llengua d'instrucció no és la llengua materna; 2. no s'aplica un programa bilingüe adient. En el primer cas, seria negar el fet que els programes d'immersió lingüística portats a terme des de quasi el principi de l'escolarització permetin que els alumnes adquireixin una competència comunicativa en llengua catalana que els capaciti per continuar els estudis en aquesta llengua sense problemes de comprensió. En el segon cas, s'ha de reconèixer que es detecten deficiències tant en el domini de la llengua catalana com en el de la castellana.

Les causes d'aquest alt índex de fracàs escolar s'han d'atribuir, a més a més, a altres circumstàncies. En primer terme, cal tenir present que l'alumne arriba a la institució escolar amb una o més llengües determinades, però sobretot amb un bagatge cultural i un marc conceptual que, independentment de les seves aptituds innates, són la base sobre la qual es fonamentaran els nous coneixements. Aquest bagatge inicial s'adquireix en un procés de socialització que, bàsicament, es produeix en interrelació amb el medi familiar i el social més proper i que condiona, en un grau significatiu, la capacitat d'aprenentatge posterior. En aquest període, no és tan important la llengua que s'utilitza per comunicar-se com la quantitat i la qualitat de la comunicació. El fet que els alumnes, de vegades, no entenguin el que s'explica a classe no és perquè no entenguin el català; la raó cal buscar-la en el fet que el seu medi social més proper no els ha proporcionat una base prou sòlida per a l'assentament dels coneixements de tipus formal que

s'imparteixen a l'escola. Així doncs, coincideixo amb Cummins (1981) a afirmar que, amb vistes a un bon desenvolupament intel·lectual i cognitiu, la qualitat i la quantitat de comunicació és més important que la llengua que s'utilitza en la interacció nen-adult en la primera infància.

### **Etclasse**

Els alumnes dels centres escolars sobre els quals hem fixat la nostra mirada pertanyen a una categoria social que comprèn la intersecció entre ètnia i classe social, la qual cosa, en terminologia antropològica, és coneguda com "etclasse".

Aquests alumnes són castellanoparlants perquè els pares pertanyen a la primera o a la segona generació d'immigrants procedents de la resta de l'Estat espanyol. En aquest sentit, podríem dir que en aquests barris es viu la consciència d'una identitat ètnica diferent a la catalana. Quan aquí es parla de grups ètnics no ens referim a grups amb continguts culturals específics, sinó a grups d'adscripció, en els quals les diferències de contingut cultural solament són significatives quan ho són per als actors mateixos. D'aquesta manera, Fishman (1989) considera l'etnicitat com un element que no ha de ser necessàriament conscient o constituir una dimensió destacada de la vida diària —això s'anomenaria etnonacionalisme—, sinó que és més una dimensió que té a veure amb el "nosaltres" versus els "altres" i viceversa.

Si bé a les societats menys complexes "cultura" coincideix amb "etnicitat" (hi ha maneres ètniques de vestir, de construir...), a una societat occidental contemporània les diferències de contingut cultural entre grups estan, fonamentalment, marcades per la pertinença a un grup d'edat, de gènere, de classe social i/o professional, més que el fet de pertànyer a un grup ètnic determinat. En el nostre cas, la identitat ètnica, més que estar definida per la cultura d'origen familiar (gallega, andalusa...), es construeix a partir de diferents variables; una d'aquestes, i que té un pes específic notable, és la consciència de pertànyer a una classe social determinada, amb un es-

tatus baix pel que fa a poder econòmic, polític i cultural. Les persones més refractàries a parlar català s'autodefineixen com a "espanyols", però no com a identitat oposada a la catalana, sinó a partir del discurs polític i territorial que considera Catalunya com espanyola i que reivindica l'espanyol com la llengua de tot l'Estat.

No obstant això, el rebuig a la llengua catalana també neix com a resultat de diversos elements referits a la consciència de classe; en aquest sentit, cal destacar que el català és percebut com una llengua que vol ser imposada per una classe dominant a través de la institució escolar. En aquest sentit, es pot percebre una relació recíproca entre llenguatge i identitat ètnica; és coneguda la influència recíproca que hi ha entre la utilització d'un llenguatge i la formació d'una identitat ètnica i, a la vegada, la identitat ètnica també determina les actituds envers el llenguatge i el seu ús. En el cas que aquí estem analitzant, aquesta relació s'estén a la consciència de classe social i per tant, d'etclasse. Recordem que per "etclasse" s'ha entès un grup d'adscripció que funciona de la mateixa manera que el grup ètnic, però inclou consideracions socials més àmplies com la distribució desigual del poder i la riquesa. D'algun manera, es pot dir que hi ha la consciència de l'"estigma" que representa ser castellanoparlant i, a la vegada, de classe social baixa: això esdevindrà, a la fi, una defensa.

Els alumnes que es troben en aquesta situació, són conscients de pertànyer a un grup determinat, amb unes característiques desfavorables relacionades amb el seu baix nivell socioeconòmic i sociocultural. Per tal d'assolir una identitat social positiva, cercaran una diferenciació positiva del grup al qual pertanyen; d'aquesta manera, en la mesura en què la identitat social negativa es conjura, es pot fiar la seguretat i els valors positius dels membres del grup amb la seva identitat, de manera que així siguin més tolerants amb els membres d'altres grups (Gudykunst, 1988). En aquest sentit, és interessant destacar que els alumnes que no tenen pro-

blesmes a l'hora de parlar català acostumen a tenir un grau de maduresa personal i intel·lectual més desenvolupat que els altres. En aquest sentit, el català es relaciona amb un estatus social de prestigi i el seu coneixement és necessari per accedir pràcticament a la majoria de llocs de treball. D'això són conscients els pares dels alumnes, la majoria dels quals es manifesten a favor de l'ús del català a l'escola ja que aquest és vist com un mitjà de promoció social: es mostren orgullosos que els seus fills el puguin parlar. Com hem assenyalat, els alumnes amb un nivell acadèmic relativament bo manifesten en privat certa tendència a parlar el català, sobretot fora de l'escola però, fins i tot, els més reticents deixen clar que no és la llengua que utilitzen de manera espontània. Amb tot, en les entrevistes manifesten certa complaença a afirmar que, si volen, poden parlar el català.

La situació és diferent quan la pressió del grup entra en acció; aleshores entren en acció mecanismes relacionats amb la consciència d'etclasse, la qual cosa genera una tendència contrària als objectius que el programa d'immersió lingüística vol assolir: l'ús del català com a mitjà de comunicació entre els alumnes o, almenys, amb els professors.

Des d'una anàlisi social més àmplia, la negativa —individual i grupal— a parlar català per part dels alumnes amb un rendiment acadèmic més baix, la negativa —individual i grupal— s'interpreta com una adaptació a una situació social determinada lligada a tot el que significa l'etclasse: la impossibilitat de traspasar un determinat nivell socioeconòmic i cultural. S'adopta, així, una actitud conformista, tot i ser conscients de l'estigma que representa ser no-més castellanoparlant. Tot plegat, comporta que no hi ha una motivació per fer el pas per parlar català ja que no veuen possible cap tipus d'ascens social.

## Adolescència

L'adolescència, entesa com a part del cicle vital intermedi entre la infància i l'edat adulta en la qual es contempla l'individu com a incapacitat i massa precoç per assu-

mir responsabilitats adultes, és una creació, que s'acosta a la invenció, de les societats occidentals que es va acabar d'establir a finals del segle XIX. A partir d'aquest moment, els adolescents són percebuts com excedent i es converteixen en éssers passius i dependents. En aquest sentit, el món de l'adolescent, no és un món creat per ells mateixos, sinó que és un món creat per a ells.

La situació socioestructural que viu l'adolescent condiona la recerca d'una identitat positiva, aquest la troba juntament amb el seu grup d'edat establint una subcultura i adoptant una identitat que té l'aspecte de final o definitiva; en aquest sentit, el que més importa i condiona la seva conducta en aquest període són els individus — el grup d'edat— que viuen la mateixa situació de dependència, aquells que comparteixen les mateixes experiències, que van a l'escola, es mouen en els mateixos llocs de trobada del barri, etc. És en aquesta època quan, potser per l'absència d'interacció amb grups diferents, la pressió de l'endogrup es fa més forta.

En aquesta etapa, l'aspecte extern és d'una importància fonamental alhora d'establir la xarxa de relacions. La manera de mostrar-se als altres, i per tant de vestir, simbolitza l'adscripció a un grup determinat, i per això, és l'element que servirà per categoritzar la gent en diferents grups. En funció de la manera de vestir-se, encreçar-se i, molt sovint, el tipus de música que prefereixen, seran considerats com a membres d'un grup o d'un altre, seran *skin heads*, *grunge*, *pijos*, *hippies*, *heavies* o "gent normal"... Normalment, però, l'estètica predominant en aquests centres és pròxima als *skin heads*, que anomenen també *rapados* combinada amb la tendència de portar roba de marques conegudes com més cares millor. Cadascun dels grups esmentats, a més a més de compartir unes tendències estètiques comunes, se suposa que participen d'una ideologia i d'una visió del món determinades. No obstant això, els alumnes entrevistats no semblen tenir una consciència clara dels continguts ideològics de les diferents formacions ja que

la seva experiència social és tan limitada que encara no els ha permès la construcció conscient d'una cosmovisió i d'un ethos o sistema de valors morals i ètics que esdevingui guia i justifiqui la seva conducta.

En aquest context, el que més importa en aquest període és el fet de compartir una estètica externa que delimiti les xarxes d'interacció i ordeni la seva experiència i la relació amb els altres, marcant els límits entre l'endogrup i l'exogrup. Per les mateixes raons també presenten un nivell de tolerància molt baix vers el fet diferencial. La diferència acostuma a provocar rebuig, arribant, en alguns casos, a desembarcar en violència, com és el cas de les actituds racistes o xenòfobes.

D'aquesta manera, els grups més definits i més reticents a parlar el català en aquests centres són els anomenats *skinheads* o la seva traducció a l'espanyol *rapados*, i solen anar vestits amb pantalons i samarretes arrapades, botes militars i el cap rapat en el cas dels nois, i lluen banderes espanyoles i signes feixistes com la creu gammada i al·lusions a Hitler i Franco que, segons les seves mateixes afirmacions i encara que no demostren un coneixement històric d'aquests personatges, són els seus ídols. A més a més de declarar-se racistes, el seu comportament és molt agressiu i intimidatori quan van en grup, i arriben a agredir individus pertanyents a ètnies diferents i, algunes vegades, a altres joves que parlen el català. Encara que els més violents són minoria, la seva presència condiona molt els altres grups. Aquests no estan tan clarament delimitats ni manifesten unes característiques externes tan evidents. La subcultura d'adolescent d'aquests alumnes es construeix sobre les seves experiències quotidianes i les seves interaccions socials reduïdes als companys de la mateixa edat que comparteixen barri i escola i que, per exemple, veuen els mateixos canals de televisió, de manera que són Tele 5 i Antena 3 les cadenes més freqüents.

En relació amb aquesta subcultura, la llengua catalana és vista com un element aliè i els catalanoparlants com a pertan-

*Diverses variables (grup social, grup d'edat, ètnia, espai, etc.) fan que certes identitats dels alumnes esdevinguin, en molts casos, radicalment allunyades dels paràmetres culturals i educatius generals*



tellanoparlant els impedeix la interacció amb els primers.

### **Ser alumne d'institut**

L'etnografia escolar aporta noves perspectives a l'anàlisi de la institució escolar. Hi ha molts estudis que contemplen l'escola més com un lloc d'establiment, elaboració i intensificació de lligams socials que no pas com un lloc d'aprenentatge de coneixements curriculars estandarditzats (Díaz de Rada, 1996).

En totes les activitats que es porten a terme a l'escola (classes, actes esportius, reunions, parlar amb els companys, fer bromes...), els estudiants tendeixen a formar grups d'amistat que, per a molts, són la veritable dimensió de la seva vida quotidiana. En aquest sentit, és interessant destacar que la perspectiva des de la qual els estudiants contemplen el temps que passen a l'escola difereix de la que pot tenir un professor, els pares o qualsevol observador extern. Pels primers, independentment de les qüestions acadèmiques, el més important són les interaccions amb els seus companys: aconseguir l'acceptació del grup en general o dels petits grups d'amistat en particular. Per aconseguir això saben que seran acceptats o rebutjats segons el seu comportament i la seva aparença externa. Els alumnes d'un institut semblen anar uniformats i les úniques variacions en la indumentària estan vinculades a la seva adscripció a un grup o a un altre, essent la individualitat, en la majoria dels casos, sancionada amb la marginació.

Seguint Everhart, a l'escola s'adquireixen dos tipus de coneixements: el coneixement reificat i el coneixement regeneratiu. El primer és un tipus de coneixement que emfatitza la relació causal i les parts components del que són els fets, l'acceptació dels quals forma part de la definició d'allò que es "coneix" que existeix; en conseqüència, els fets no són tractats com abstraccions problemàtiques, sinó més bé com a dades "rea.s", l'origen dels qual no es qüestiona. Aquest tipus de coneixement és de caràcter instrumental: un exemple clar és el fet de demanar als alumnes que

yents a l'exogrup. L'estatus d'adolescent i la situació derivada de l'etclasse a la qual pertanyen incideixen en la manca d'interacció amb la societat més àmplia, amb el seu món laboral i cultural. A més a més, per diverses qüestions (manca d'interès, manca de poder adquisitiu...) no acostumen a sortir del barri on viuen, la qual cosa fa que l'espai social en què es mouen sigui molt reduït; això els impedeix d'adquirir la consciència que el català és una llengua d'ús quotidià per a molta gent i que el fet de parlar-lo els beneficiaria socialment. Per a ells, el català solament és una llengua que els volen imposar des de fora.

Considerem que canalitzar els joves vers situacions institucionals estructurades amb la premissa que els adolescents són éssers inferiors i dependents els pot conduir a percepcions molt falses de la societat i, evidentment, no contribueix a fer que aquests adquireixin una educació compromesa i crítica que els permeti actuar amb responsabilitat. En aquest sentit és interessant destacar que alguns alumnes entrevistats individualment confessen la seva sorpresa davant el fet de ser sotmesos a situacions diferents a les quotidianes en les quals s'han de desplaçar a indrets diferents als habituals, com per exemple a l'examen de selectivitat — on es troben amb joves de diferent ascendència i procedència so-

cial —, i comprovar que el català no és solament la llengua que els "volen imposar" sinó que, a més a més, és una llengua que parlen altres joves com ells i, per tant, que hi ha altres categories socials diferents, categories que podrien esdevenir nous punts per afirmar-se i identificar-se.

Per altra banda, en la interacció social no solament s'utilitza una llengua determinada, la castellana, sinó una variant d'aquesta: l'argot. Han d'emprar certes expressions que han estat sempre formulades en castellà i que tenen una càrrega afectiva en el sentit que cohesiona l'endogrup: comparteixen un codi que els adults desconeixen... El fet que un jove es dirigeixi a l'altre en aquest argot produeix una empatia immediata. En canvi, el català que saben parlar els alumnes d'institut d'aquests barris es limita al català formal utilitzat en les classes pels professors i personal del centre. En no dominar l'equivalència catalana del seu argot, no poden utilitzar el català per comunicar-se amb el seu grup d'edat. Per a ells, parlar català, deixant de banda les consideracions esmentades, és utilitzar un codi formal i adult que dificulta l'acceptació dels companys; d'aquesta manera, hi ha un argot equivalent en català que és el que utilitzen catalanoparlants del mateix grup d'edat, però el desconeixen ja que el seu àmbit d'acció limitat al barri cas-

resolguin problemes plantejats prèviament pels professors amb l'objectiu que els superin i segueixin endavant... El segon tipus de coneixement, el regeneratiu, relacionat amb la funció socialitzadora de l'escola, és interpretatiu per naturalesa i el seu significat depèn del caràcter contextual de la situació social en què està basada, és a dir, del món natural. Aquest coneixement sorgeix de la interacció col·lectiva i el seu interès cognitiu es focalitza cap a la creació i clarificació de significats, l'obtenció de comunicació i la producció resultant de lligams col·lectius i mutus entre individus d'una comunitat.

L'estudiant a l'escola és sotmès a un ritme que li han imposat des de fora. Després d'una classe d'una hora amb un professor/a, arriba una altra classe d'una altra hora amb un altre professor/a i així successivament fins que finalitza la jornada escolar. En aquest temps, els estudiants intenten apropiarse de porcions rellevants de la seva vida de manera que siguin ells qui les controlin i no els altres. Fer bromes a classe, rebel·lar-se i, en general, una conducta centrada en el seu grup, formen part d'aquestes estratègies d'autocontrol expressades en una varietat de formes que afecta la rutina diària de l'escola.

El comportament lingüístic dels alumnes en negar-se a parlar català i les seves actituds vers aquesta llengua són una dissidència del que esperen d'ells els adults en general i els professors en particular i, per tant, constitueix una estratègia més d'autocontrol, juntament amb els altres tipus de comportament que hem mencionat (fer bromes a classe, rebel·lar-se al professor...).

## Conclusions

Hi ha nombrosos models d'aprenentatge de segona llengua, però només el model intergrupl tracta en profunditat els efectes de les categories socials en l'adquisició del segon llenguatge i el canvi de codi lingüístic en interaccions socials. Aquest model té en compte la identificació amb el grup, la percepció de la vitalitat del grup així com de les seves fronteres i el grau d'i-

dentificació amb els altres grups.

La intersecció de les categories d'"etclasse", "adolescent" i "alumne" conformen un tipus d'identitat que constitueix la base d'un comportament lingüístic: l'ús del castellà i el rebuig a la llengua catalana. Aquest comportament lingüístic actua com a element diferenciador de l'exogrup: institucions, adults, professors.

La percepció de les fronteres del grup té un paper primordial a l'hora de condicionar el canvi de codi lingüístic. Els alumnes més donats a parlar català, conscients que el català és una llengua de prestigi, són els que perceben la possibilitat d'ascens social. Així mateix, hem comprovat que, moltes vegades, no fer un esforç, en el sentit de canviar de codi lingüístic i parlar la llengua no materna, significa una adaptació a una posició socioestructural determinada en la qual l'individu percep el seu sostre social i, veient la impossibilitat de traspassar-lo, adopta una actitud conformista.

En relació amb el grau d'identificació amb els altres grups hem considerat que la intersecció de les categories relatives a "etclasse", "adolescent" i "alumne", conformaven un tipus d'identitat molt allunyada a la representada pels professors que, a causa del fet que la seva interacció social es limita al barri de majoria castellanoparlant, són dels pocs amb els quals s'interrelacionen, que parlen català. La seva interacció social més àmplia amb la seva entrada al món laboral, a estudis superiors o a la universitat poden incidir en l'ampliació dels marcs de referència i, per tant, en la comprensió que el català no és sols la llengua que parlen els professors. En aquesta societat més àmplia poden arribar a trobar grups de parla catalana amb els quals es puguin identificar fàcilment i, aleshores, pot ser que es produeixi el pas cap a l'ús de la llengua catalana com a llengua de comunicació amb grups afins.

## Bibliografia

- CUMMINS, J. *Bilingualism and minority language children*. Toronto, Ontario: Language and Literacy Series OISE Press, 1981.
- CUMMINS, J. (1991) «Language Development and Academic Learning». A: L.M. Malavi i G. Duquette (eds). 1991.
- EVERHART, R. B. *Leer, escribir y resistir*. A: VELASCO MAILLO, H. M.; GARCÍA CASTAÑO, F. J.; DÍAZ DE RADA, A. (ed.). 1993.
- FISHMAN, J. A. *Language & Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.
- GUDYKUNST, W. B. (ed). *Language and Ethnic Identity. Multilingual*. Clevedon, Avon: Matters Ltd., 1988.
- MALAVI, L. M.; DUQUETTE, G. (ed.). *Language, Culture and Cognition. A collection of studies in First and Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 69: 1991.
- TAJFEL, H. (ed.). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- VELASCO, H. M.; GARCÍA CASTAÑO, F. J.; DÍAZ DE RADA, A. (ed.). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Editorial Trotta, 1993.