

Dones i transmissió lingüística en llars d'origen immigrant. Impactes, reptes i oportunitats

*Women and language transmission in immigrant households.
Impacts, challenges and opportunities*

Paquita SANVICÉN-TORNÉ

Grup d'Estudis sobre Societat, Salut, Educació i Cultura. Universitat de Lleida

Data de recepció: 3 d'abril de 2016

Data d'acceptació: 19 de juliol de 2016

RESUM

És reconegut que les pràctiques lingüístiques en el context familiar tenen un paper clau perquè una llengua sigui o no transmesa de pares a fills. En les llars d'origen immigrant amb infants i joves escolaritzats en català, la reproducció d'aquesta llengua va vinculada al grau de competència educativa i lingüística que tinguin els progenitors. Aquest article reflexiona sobre el rol matern en aquest escenari lingüístic. Alhora, s'aproxima a les problemàtiques vivencials que afecten mares i fills quan elles no entenen ni parlen català o quan persisteixen dificultats de comprensió no resoltes. Les dades són el resultat d'una microinvestigació exploratòria sobre una mostra reduïda de mares i filles. Les participants són dotze nord-africanes i llatinoamericanes assentades a Lleida des de fa gairebé una dècada o més, de diversos perfils formatius i coneixements de català. Quatre són mares que intenten desenvolupar el seu projecte personal. Les vuit restants són noies acabades d'entrar a la universitat i les mares respectives. Els resultats, recollits a partir d'un qüestionari de preguntes obertes, evidencien la necessitat d'investigar i identificar els condicionants i problemàtiques resultants de poder utilitzar o no el català. Constaten el paper decisiu de les mares i del domini que tinguin del català en el fet que aquest sigui, o no, usat i transmès de casa als joves. Alhora, les joves informants aporten arguments útils per tal que les mares d'origen immigrant sense motivació s'interessin per aprendre'l.

PARAULES CLAU: transmissió lingüística intergeneracional de mares a filles d'origen immigrant, joves universitàries d'origen immigrant, ús i aprenentatge del català.

ABSTRACT

It is acknowledged that linguistic practices within the family context are a key factor in language transmission (or non-transmission) from parents to children. In immigrant households with children and young people schooled in Catalan, the daily use of this language is linked to the degree of education and linguistic competence of the parents. This article reflects on the role of the mother figure in this linguistic scenario. At the same time, it tackles the experiential

issues that affect mothers and children when mothers do not understand or speak Catalan or when comprehension difficulties remain unresolved. The data are the result of a small-scale exploratory research study on mothers and daughters. The participants are twelve North African and Latin American women who moved to Lleida more than a decade ago. They have different educational profiles and diverse commands and knowledge of Catalan. Four of them are mothers who are trying to develop their own personal projects. The remaining eight are young women who have just entered college and their mothers. The results, obtained through an open-ended questionnaire, highlight the need to investigate and identify the constraints and resulting problems of being able or not to use Catalan. In addition, they confirm the crucial role of mothers and of their command of Catalan on the use of this language at home and on its transmission to young people in the family context. The informants also provide useful arguments to convince unmotivated immigrant mothers to learn the language.

KEYWORDS: intergenerational language transmission between immigrant mothers and daughters, undergraduate women of immigrant origin, learning and use of Catalan.

1. INTRODUCCIÓ

Els canvis en l'escenari poblacional, cultural i lingüístic del tombant de segle han comportat la necessitat d'analitzar la transmissió lingüística intergeneracional de la llengua catalana mirant més enllà del contacte entre català i castellà. L'arribada i el progressiu assentament d'un nombre important de població estrangera han incorporat com a elements d'estudi la diversitat i pluralitat de les llengües que ara comparteixen espais d'ús (Llompart, 2013; Vila, Sorolla i Larrea, 2013). Pujolar, estudiant els canvis lingüístics dels joves, fa referència a la diversitat de situacions en què els parlants de distintes llengües decideixen transitar de l'una a l'altra (Pujolar, 2010). Com ha assenyalat Vila, constatar la influència d'aquesta realitat ha significat una etapa nova per a la recerca sociolingüística (Vila *et al.*, 2013). Els canvis dels escenaris poblacionals i lingüístics han suposat també canvis profunds en les accions de política lingüística des de la proximitat.¹

Schieffelin i Ochs (1986, citats per Llompart, 2013: 49) afirmen que el coneixement cultural i les creences es transmeten de generació en generació i que la família és el nucli més important per a aquesta transmissió. Una part significativa de la recerca en els darrers temps s'ha dedicat a analitzar els comportaments lingüístics dins del nucli familiar en les llars d'origen estranger. Igual que en les trajectòries escolars i vitals el suport familiar és fonamental, també ho és en les identifications i tries lingüístiques dels joves (Pàmies *et al.*, 2014; Flors, 2015). La composició familiar, l'origen, les opcions i actituds dels pares envers la llengua catalana, entre d'altres, són aspectes rellevants per a la seva transmissió i continuïtat tal com mostren les estadístiques (Torrijos, 2008; Solé i Torrijos, 2015).

1. Programa «Lletres per a tothom»; plans d'entorn; aules d'acollida lingüística, primera edició dels plans d'acolliment lingüístic per a adults desenvolupats pel Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL) en el curs 2004-2005 amb set ciutats pilot, Lleida entre elles.

L'entorn i la influència familiar són elements d'anàlisi obligats tant en els estudis sobre integració com en els que analitzen les trajectòries de la segona generació. Tanmateix, hi ha poques investigacions que se centrin a identificar la incidència que tenen el pare i la mare, i la seua competència en les llengües autòctones en les tries i identificacions que fan. La conscienciació dels pares sobre el paper que les llengües de la societat de recepció tenen en la seua pròpia trajectòria social i laboral i en la dels seus fills és un factor que considerem rellevant. Molla ha analitzat el cas de llars no catalanoparlants d'origen que trien el català com a llengua de comunicació intrafamiliar en conviure en espais en què la representació de la llengua catalana és alta (Molla, 2006). Fins i tot en aquests espais, la transmissió demana que els adults que empenyen el model de canvi siguin competents lingüísticament en català.

La família, sigui del model que sigui, transmet valors i normes, i intenta guiar l'encaix dels fills en la societat on viuen. En el cas de les d'origen immigrant, les trajectòries són més complexes i heterogènies ja que es mouen entre àmbits de cultura i llengües locals i transculturals. Els trets de la transmissió lingüística de les llengües autòctones creiem que divergeixen segons quina és la vinculació que hi tenen, especialment els adults. Els joves coneixen les llengües allòctones i les autòctones; els seus progenitors, en segons quins casos sí, i en segons quins, no. El grau de competència és també desigual (Solé i Torrijos, 2015). Circumstàncies que repercuteixen d'alguna manera, sens dubte, en els escenaris lingüístics intrafamiliars.

En resseguir la fecunda nòmina d'estudis sociolingüístics que tracten el paper de la família en aquest procés, s'observa que, en general, és analitzat com un tot compacte en el qual el binomi «pares i mares» és interpretat com un nucli homogeni. La realitat supera aquesta mirada estàtica. L'observació quotidiana permet copsar la complexitat i diversitat dels models de famílies d'origen estranger existents: llars amb diferents generacions, dones soles, dones amb fills... Com ha assenyalat Artal, fruit de divorcis o del retorn dels marits al lloc d'origen, els nuclis monomarentals que es queden aquí amb els fills són cada cop més una realitat (Artal, 2006). En aquests casos, les dones continuen portant tot el pes de la llar i de l'educació a casa.

A més a més, l'accepció del concepte *família* com un tot minimitza i deixa de banda les diferències que hi ha entre el rol de cada membre i, en especial, del paper diferencial que adopta cadascú, quan hi ha els dos. En els col·lectius marroquins i llatinoamericans hi ha clares diferències. El paper de les dones marroquines és especialment important d'analitzar. El que tenen com a agents educatius en el si del nucli familiar l'han de jugar amb els condicionants educatius i culturals que tenen segons el seu territori d'origen. Nogensmenys, en les llars d'origen immigrant, la competència lingüística, les possibilitats de ser o no agents de socialització i transmissió de català als seus fills, està fortament influenciada per raons de gènere.²

2. Les dades aportades complementen i amplien les conclusions de recerques paral·leles, com ara Paquita SANVICÉN (2016), «Dones marroquines i aprenentatge del català. Anàlisi sociològica des d'una perspectiva de gènere», *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 26, p. 269-284.

La microinvestigació que nodreix aquest article hi aprofundeix. Tot i que la presència de les dones és estadísticament rellevant en els moviments migratoris recents, el paper que tenen en la transmissió lingüística està escassament estudiat (Llompert, 2013; Martos, 2015). Quan s'observen les dinàmiques a la pràctica, s'evidencia el seu protagonisme i també les dificultats a què han de fer front (Llorent i Terron, 2013). Assegurar que tinguin oportunitats d'aprendre català a les dones que pateixen més desigualtats per raons d'origen és una aposta per a la seua integració efectiva i també per incentivar la transmissió lingüística en les generacions joves, com es pretén demostrar en aquest article.

Les motivacions que han empès a dissenyar aquesta investigació tenen a veure amb els diferents espais de treball dels autors: l'ensenyament universitari de sociologia a primers cursos de grau i la impartició de català per a adults en els nivells inicials i bàsics. Tots dos escenaris permeten tractar realitats que sovint escapen a les estadístiques.

Les converses amb les joves que entren a la universitat evidencien neguits identitàris i competencials lingüístics poc estudiats fins ara (Sancho, Hernández, Arrazola *et al.*, 2014). Les entrades i sortides d'algunes de les escoles de primària de la ciutat amb majoria d'alumnat de famílies d'origen forà són observatoris importants. Permeten copsar les relacions comunicatives de mares i filles. Alhora, les inquietuds expressades reiteradament per responsables d'associacions de mares i pares d'alumnes (AMPA)³ doten de dimensió humana les xifres que semblen constatar que les marroquines arribades de zones rurals són les més afectades per no tenir assolits els nivells socioinstructius necessaris en el model de societat on ara viuen. El padró no aporta dades que ens permetin obtenir una radiografia dels nivells d'instrucció formal de les dones d'origen estranger. Tanmateix, la realitat quotidiana ens atansa a quantitats importants que no tenen estudis o no saben llegir ni escriure ni en les llengües pròpies ni en les autòctones. Després d'una dècada d'acollida lingüística a l'escola per als fills, emergeix amb força la realitat dels adults, mares majoritàriament, que no entenen ni parlen català, sovint tampoc castellà. En aquest sentit, el darrer recull estadístic fet sobre els nivells d'instrucció i analfabetisme, del 2011, constata que entre la població estrangera la taxa d'analfabetisme escrit —entès aquest referit als codis oficials— de les dones duplica la dels homes (les literacitats relacionades amb l'oralitat no formen part d'aquest estudi).⁴

Tot i així són elles, no pas els homes, qui més manifesten la voluntat d'aprendre, i d'aprendre català. Les estadístiques ho corroboren. Les dades del curs de català per a adults i del Voluntariat per la llengua (V×L) del Servei Local de català de Lleida mostren que cada any hi ha més dones marroquines inscrites que homes. El 2015, per posar-ne un exemple, es van apuntar al V×L dos homes i disset dones. En els cursos de català del curs 2014 la relació és trenta-vuit homes i setanta-quatre dones, i en el

3. Els autors han tractat aquests neguits en la comunicació «Dones marroquines al capdavant de les AMPA. Noves mirades, reflexions i inquietuds sobre la interrelació famílies-escola-comunitat» al Congrés Internacional Família i Escola (Lleida, octubre 2015).

4. INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA (2011). *Recull estadístic sobre analfabetisme*. Catalunya.

del 2015 és encara superior. Passa d'igual manera amb les persones llatinoamericanes, cosa que, si més no, fa qüestionar la creença popular que ni els uns ni els altres s'interessen per aprendre català.⁵

Una part sabem que ho intenten, empeses per les ampes i per altres dones de la seua xarxa de relacions, per ajudar els fills. Tanmateix, quan no hi ha hagut algun grau d'escolarització bàsica formal, tenen dificultats afegides. Molt sovint comencen i, per circumstàncies diverses, ho han de deixar al cap de poc. Un dels elements que les condicionen són les mancances educatives bàsiques. Les desigualtats d'origen, educatives i lingüístiques són elements limitadors. D'una banda, com a dones per poder-se desenvolupar i avançar socialment i laboralment amb autonomia; de l'altra, com a mares per poder construir espais de socialització lingüística a la llar que reforci l'aprenentatge escolar i vital dels fills.

Bourdieu ja va demostrar que les llengües tenen un valor de mercat i els grups que litiguen en els marcs socials no tenen el mateix accés ni la mateixa disponibilitat dels recursos per actuar-hi en igualtat de condicions (Bourdieu, 2001). Aquest article incideix en alguns d'aquests aspectes. S'hi presenten els resultats d'una microinvestigació exploratòria que pretén aprofundir en la complexitat lingüística i en els efectes que té en el si de llars de famílies d'origen estranger. S'interessa per l'experiència viscuda entre mares i filles i centra l'òptica d'anàlisi a identificar les pràctiques comunicatives familiars que relaten. Alhora, indaga en la percepció de l'impacte que, segons la seua opinió, té el grau de coneixement de català de les mares. Es recullen les dades de l'estudi de cas que, com a fase exploratòria d'una investigació posterior, s'ha desenvolupat el mes de febrer de 2016. Aquesta primera fase pretenia testar l'interès d'incidir en els aspectes mencionats més amunt i, alhora, provar l'adequació dels perfils triats com a objecte d'estudi i de les eines metodològiques.

Els resultats, tot i la limitació del grup estudiat, aporten elements interessants que demostren el paper determinant que tenen en la transmissió les competències de les mares i, alhora, el paper actiu de les filles grans com a motivadores seues i com a agents de suport per a la transmissió del català als seus germans petits. Tot i que la mostra obtinguda és petita, l'interès de les aportacions de les dones que hi han participat assenyalava aspectes prou interessants per continuar aprofundint-hi.

2. OBJECTIUS

S'han formalitzat tres objectius com a elements d'investigació. El primer està relacionat amb el nivell de competència lingüística de la figura materna en les interrelacions quotidianes en les famílies ja assentades d'origen marroquí i llatinoamericà. En concret, es pretén identificar, a partir de la descripció feta per les persones que respo-

5. Es poden consultar les dades específiques per nivells i procedències en les memòries del Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL), en l'apartat «Transparència. Informació institucional. Memòries» de la seua pàgina web (<http://www.cpnl.cat/transparencia/memories.html>).

nen el qüestionari, quina o quines llengües s'usen en l'espai privat i quins són els accents predominants; si només s'usen les d'origen o si hi ha intercanvis multilingües i incorporació de les llengües del territori. En aquest sentit es vol identificar específicament si el català hi és o no present. Es vol saber, alhora, quins membres usen unes llengües o unes altres i amb qui. Al voltant d'aquests usos, es pretén veure si hi ha elements causals que els determinen o afavoreixen. Entre aquests elements es vol incidir especialment a esbrinar si la mare té un rol determinant i, si és així, quin és.

El segon objectiu traçat planteja aproximar-se a la dinàmica vivencial de mares i fills resultant d'aquestes interaccions lingüístiques. Es parteix de la hipòtesi que els desequilibris competencials poden tenir afectacions en la dinàmica familiar; per tant, es vol identificar si és així, i si ho és, quines es donen. S'identifica com a nucli d'anàlisi les situacions en què elles tenen menys competència oral i escrita en català que els fills. A partir de la tipificació de les possibles afectacions resultants de la distància lingüística en el si de la convivència i del seu desenvolupament vital, es pretén identificar una tipologia d'elements que puguin servir com a arguments positius envers l'aprenentatge del català.

El tercer objectiu, derivat de l'anterior, pretén identificar quina és la vivència de les filles, què n'opinen i saber si poden actuar com a agents actius en la formació de les seues mares.

3. METODOLOGIA

3.1. *Els perfils objecte d'estudi*

En el disseny i la tria dels perfils d'estudi s'ha tingut en compte, d'una banda, el caràcter inicial exploratori de la microinvestigació i, de l'altra, les possibilitats d'accés a perfils de dones poc estudiats fins ara. S'ha comptat amb dotze dones. Quatre d'elles han estat triades directament: són mares de llars marroquines i llatinoamericanes amb fills petits i adolescents i de coneixement del català entre mitjà i alt. Tenen un nivell d'estudis alt i són representants del que s'ha definit com a *dones pont*, reconegudes com a model per a altres dones dels col·lectius de què formen part (Sanvicén, 2016: 271).

Les vuit restants són quatre universitàries i les seues mares. En general, en la recerca sociolingüística catalana s'ha fet èmfasi en estudis de joves d'origen immigrant de primària i de secundària sobretot. La segona generació està entrant a l'ensenyament superior i les trajectòries estan poc analitzades encara. Per això, en el nostre cas, s'ha demanat la participació a joves universitàries membres de llars d'origen immigrant on han construït tot el seu procés. S'han triat alumnes de primer i segon d'un grau universitari d'estudis socials. La tria s'ha fet aleatòriament, segons els cognoms.⁶ Elles mateixes diuen que pertanyen a la classe social baixa i mitjana-baixa, estudien

6. La fitxa universitària no recull dades d'origen ni de lloc de naixement.

amb beca i treballen per pagar-se els estudis. Aquestes dades són significatives, ja que, sumades a l'origen familiar, mostren el seu grau de compromís amb l'aprenentatge. Un factor aquest que cal tenir en compte per tal com ha pogut influir en el tipus de respostes que han donat. Se'ls ha demanat que incorporessin les mares a l'estudi i que els passessin elles el qüestionari. Volíem complementar les opinions reflexionades de les *dones pont* amb altres de trajectòries i nivells socioinstructius distints.

Partíem de la hipòtesi que les estudiants aportarien diversitat de perfils materns, cosa que diversificaria i enriquiria l'estudi, tot i el nombre reduït de participants. Així ha estat: les mares són nascudes a Larraix, Nador, Orà i Quito. La segona hipòtesi de partida era que tindria interès provocar una reflexió conjunta entre mares i filles en el si de la llar, com hem pogut comprovar directament.⁷ Els resultats mostren que, en un disseny posterior, caldrà completar les dades recollides per mitjà de qüestionari amb entrevistes en profunditat amb el binomi filla-mare, ja que les mares han respost per mediació de les filles. Les joves tenen una certa experiència metodològica prèvia. Així, tot i que en alguns casos han hagut de traduir, llegir i anotar directament, els coneixements que tenen ens permeten confiar en la rigorositat que han aplicat a la recollida fidel de les respostes materns.⁸

Cinc de les vuit estudiants amb qui es va contactar van enviar les respostes dins el període indicat. En un cas el retorn va ser incomplet. Finalment, s'han tractat les respostes de les quatre estudiants que van enviar els dos qüestionaris.

Les característiques bàsiques de perfil de les dotze dones estudiades queden resumides en les taules 1, 2 i 3.

TAULA 1
Identificadors i perfil bàsic del grup estudiat A (dones pont)

<i>Identificador (Id)</i>	<i>País i lloc de naixement</i>	<i>Any de naixement (edat)</i>	<i>Any d'arribada</i>	<i>Estudis</i>
C-mar	Marroc (Tiflet)	1967 (49)	2007	superiors màster
S-mar	Marroc (Tetuan)	1972 (44)	2003	superiors màster
H-llat	Paraguai (Encarnación)	1969 (47)	2002	superiors màster
U-llat	Colòmbia (Bogotà)	1961 (55)	2006	diplomatura màster

Identificadors: mar: marroquina, llat: llatinoamericana, alg: algeriana.

7. En un cas, ens han arribat comentaris complementaris per via de missatge de veu. Per a la mare informant era important fer arribar tot l'abast dels matisos que no havia pogut plasmar en l'escrit. L'acte i el contingut del relat demostren no només la importància que té per a ella la llengua i l'educació i benestar dels fills, sinó també la capacitat de posar en joc estratègies de superació si tenen oportunitats i motivació.

8. Cal fer constar l'agraïment a les informants, no només per participar en la microrecerca, sinó també per accedir a fer-ho amb una metodologia no habitual.

TAULA 2
Identificadors i perfil bàsic del grup estudiat B (mares de les universitàries)

<i>Identificador (Id)</i>	<i>País i lloc de naixement</i>	<i>Any de naixement (edat)</i>	<i>Any d'arribada</i>	<i>Estudis</i>
K-mar	Marroc (Larraix)	1969 (47)	2001	sense estudis
L-mar	Marroc (Nador)	1971 (45)	2009	bàsics
A-alg	Algèria (Orà)	1966 (50)	1991	equivalent a l'ESO
N-llat	Equador (Quito)	1964 (52)	2006	equivalent a batxillerat

Identificadors: mar: marroquina, llat: llatinoamericana, alg: algeriana.

TAULA 3
Identificadors i perfil bàsic del grup estudiat C (joves universitàries)

<i>Identificador (Id)</i>	<i>País i lloc de naixement</i>	<i>Any de naixement (edat)</i>	<i>Any d'arribada</i>	<i>Estudis</i>
FK-mar (filla de K-mar)	Marroc (Larraix)	1994 (22)	2001	1r curs universitat
FL-mar (filla de L-mar)	Marroc (Nador)	1996 (20)	2009	2n curs universitat
FA-alg (filla d'A-alg)	Lleida	1994 (22)	—	1r curs universitat
FN-llat (filla de N-llat)	Equador (n. c.)	1990 (26)	2007	1r curs universitat

Identificadors: mar: marroquina, llat: llatinoamericana, alg: algeriana.

3.2. *Mètodes i eines d'investigació*

L'eina utilitzada ha estat el qüestionari administrat i recollit per correu electrònic. Se n'han elaborat dos de diferents: l'un per a les filles i l'altre per a les mares. La metodologia i el perfil de les informants possibilita identificar coincidències i diferències, per això alguns dels apartats, amb les adaptacions corresponents, es repeteixen en els dos qüestionaris. De les mares es recullen, entre d'altres, dades generals, perfil d'estudis i lingüístic, ús de llengües familiars; relació i suport lingüístic als fills; opinió sobre la importància del coneixement de català; grau de relació entre coneixement del català i suport educatiu, complexitat de la transmissió; percepció sobre la pròpia competència, causes per no aprendre català o dificultats per fer-ho. De les filles, entre d'altres, dades generals; estudis; coneixement de llengües; comunicació amb cada membre de la família; suport dels pares a les tasques escolars i coneixement del món;

valoració de la situació, opinió sobre la necessitat del coneixement de català dels pares i sobre els arguments que podrien fer que aprenguessin català. Cadascun conté un apartat final per a comentaris.

3.3. *Limitacions metodològiques i potencialitats*

Tot i l'interès que tenen els resultats, la mostra reduïda amb què s'ha treballat no permet arribar a generalitzar-los. Conscients d'això, un cop escrita la primera versió d'aquest article, s'ha deixat llegir a altres noies i mares de diferents perfils. Els comentaris rebuts ens ratifiquen en la idea inicial que són aportacions vàlides que reflecteixen no poques realitats familiars actuals. En aquest sentit, la microinvestigació, tot i que és un estudi exploratori de cas, mostra línies d'anàlisi interessants sobre les quals cal aprofundir. Som conscients que la mostra s'ha fet amb perfils majoritàriament de dones motivades envers l'aprenentatge; tot i així, l'estudi i els resultats ratifiquen la potencialitat de l'opinió i l'acció dels perfils d'informants triats. Així doncs, la metodologia s'ha complementat amb la inclusió de l'autoreflexió sobre afirmacions pròpies per part de les informants.

4. RESULTATS

4.1. *Competència lingüística de les mares en una mostra de llars familiars heterogènies*

Tot i que el grup estudiat és reduït, exemplifica una part de l'heterogeneïtat de les realitats familiars existents. U-llat està casada amb un català i conviu amb la parella i els sogres també catalans. La família de N-llat és reagrupada i conviu amb el marit, la filla i la néta. C-Mar va arribar a Lleida amb el marit i els fills. Ell, per motius laborals, ha retornat fa uns mesos al seu país i ella ha decidit quedar-se a Lleida amb els joves, ara adolescents. Mantenen un estret contacte diari amb el marit i pare per via telefònica i Skype.

El nombre i l'edat dels fills i filles que tenen són també diversos. A més de la universitària, a la llar conviuen infants o adolescents, d'edats que demanen més atenció paterna. Dels casos estudiats, les tres mares llatinoamericanes tenen entre un i dos fills. De la resta, d'origen nord-africà, dos superen aquest nombre i són famílies nombroses.

Dels cinc que té K-mar, de quaranta-set anys i nascuda a Larraix, un no supera els sis anys. Destaca aquest perfil perquè, com a dona, és l'exemple de nombrosos casos que trobem a les escoles en què estem en contacte:⁹ dones originàries de zones rurals

9. Els autors estan vinculats a la formació de català per a adults de nivell oral i inicial en col·laboració amb les AMPA en diferents escoles de primària que tenen entre el 80 % i el 90 % de concentració d'alumnat d'origen estranger.

del nord d'Àfrica, sense estudis, competents en les seues llengües pròpies, encara en període de fecunditat activa, amb fills de mesos o que enceten l'escolarització o primària i altres fills més grans. En aquests casos, també en el de K-mar, els fills grans fan de *language brokers*, mediadors i traductors culturals en les situacions de la vida quotidiana (Llompert, 2013).

Segons el testimoni de les informants, el comportament lingüístic familiar mostra els escenaris lingüístics actuals més rics i complexos que dècades enrere (Alarcón, 2015; Solé i Torrijos, 2015). Les famílies marroquines, en general, ja tenen un grau més elevat de coneixements d'idiomes que els llatinoamericans abans d'arribar aquí. Els fills també. Tot i que és només un cas, el de K-mar, que no té estudis, evidencia una relació entre el capital educatiu i el domini de llengües. Excepte en la llar d'U-llat mixta, d'autòctons catalanoparlants, en la resta, independentment de si els cònjuges dominen altres llengües, predomina la d'origen: àrab o castellà. Igualment en la comunicació entre pare i mare. Les relacionals amb la resta de la família són també les d'origen.

Tanmateix, les respostes identifiquen aspectes que sovint queden invisibilitzats. Si comparem les famílies, es constata que les que coneixen més idiomes són les d'origen marroquí i algerià. Les filles parlen tants idiomes com els germans i en tres dels casos encara un més. Es veu, com ja han posat de manifest alguns estudis, que és la filla, i no el fill, qui arriba a la universitat (Pàmies *et al.*, 2014). Amb l'excepció de la filla de C-mar, adolescent que domina cinc idiomes, en la resta de casos qui en parla més és la universitària.

L'escolarització assegura que els fills i filles hagin après català, encara que els progenitors no el parlin ni l'entenguin. Pel que fa als pares, homes, tots viuen a Catalunya des de fa més d'una dècada i en el moment de passar el qüestionari tenien feina. Cap dels tres marits d'origen estranger¹⁰ no el parlen, tot i que l'entenen.

Pel que fa a les mares, totes fa entre set i quinze anys que són aquí. Les quatre que hem tipificat com a *dones pont* tenen un capital cultural i social superior a la resta, saben parlar i escriure català, amb diferents graus de competència: C-mar reconeix alguns problemes de conjugació i pronúncia; H-llat diu que en segons quins contextos li costen algunes paraules. S-mar i U-llat manifesten un bon nivell competencial oral i escrit. Les seues parelles són del seu mateix país d'origen però no parlen català, elles sí (taules 4 i 5).

De les quatre mares de les universitàries que han respost, només una manifesta tenir una competència inicial en català. N-llat és d'origen llatinoamericà i té un nivell d'estudis equivalent a batxillerat, superior a les altres tres. Com mostra la taula 2, de les tres restants, una no té estudis, l'altra els té bàsics i A-alg, l'equivalent a ESO. Encara que són poques dones es constata, com mostren diferents investigacions, que la competència comunicativa en les llengües autòctones està relacionada amb el nivell de capital cultural que tenen les dones.

10. El cas d'U-llat és diferent de la resta: ha format una nova família mixta amb parella catalana.

TAULA 4
*Competència en llengües (CL) dels membres integrants de la llar familiar
 descrita per les informants (dones pont)*

<i>Id</i>	<i>CL del pare</i>	<i>CL de la mare</i>	<i>Nombre de fills (edat)</i>	<i>CL dels fills</i>	<i>Nombre de filles (edat)</i>	<i>CL de les filles</i>	<i>CL de la filla¹¹ que ha respost el qüestionari*</i>	<i>Altres membres del nucli familiar</i>
C-mar	àrab francès amazic	àrab francès castellà català	1 (17)	àrab català castellà anglès	1 (14)	àrab català castellà anglès alemany	—	—
S-mar	àrab castellà	àrab castellà català	1 (10)	àrab castellà català	—	—	—	—
H-llat	castellà català (entén)	castellà català francès	—	—	2 (18) (21)	castellà català anglès francès	—	—
U-llat	català (autòcton)	castellà català	—	—	1 (26)	castellà català	—	català ¹² castellà

4.1.1. Escenaris d'interrelació a casa i moments per al canvi lingüístic

Si observem la relació que hi ha entre el perfil de les informants i la competència en llengües dels membres integrants, es constata que la convivència lingüística en el si de les famílies és diversa segons quins actors entren en joc.

Pujolar i Puigdevall han estudiat els escenaris de canvi lingüístic entre parlants de català i castellà i constaten que hi ha una multitud de moments en què els parlants transiten d'una llengua a una altra amb naturalitat (Pujolar, 2010; Pujolar i Puigdevall, 2015). En el cas de la mostra que estudiem, parlants de diferents llengües, a més del català i el castellà, és interessant veure que sembla que les llengües principals d'ús depenen de les competències comunes dels dos pares. Els fills són encara més plurilingües i estan escolaritzats en català. En els casos estudiats, aquesta llengua només hi és present quan la mare la sap parlar. Una de les limitacions del qüestionari és que no s'ha preguntat en quines situacions s'usa una llengua o una altra. Tan-

11. Aquesta casella identifica el domini de llengües de la filla que ha respost el qüestionari. La resta de germans i germanes estan identificats en les altres caselles. Quan hi ha més d'una filla, s'identifica l'edat de l'estudiant enquestada amb un asterisc (*).

12. En el cas d'U-llat, a «Altres membres del nucli familiar» s'inclou la família de línia directa del marit, nascuts a Lleida i catalans.

TAULA 5
*Competència en llengües (CL) dels membres integrants de la llar familiar
 descrita per les informants (mares de les universitàries)*

<i>Id</i>	<i>CL del pare</i>	<i>CL de la mare</i>	<i>Nombre de fills (edat)</i>	<i>CL dels fills</i>	<i>Nombre de filles (edat)</i>	<i>CL de les filles</i>	<i>CL de la filla que ha respost el qüestionari^{13*}</i>	<i>Altres membres del nucli familiar</i>
K-mar	àrab castellà	àrab i castellà bàsic No entén ni parla català.	1 (27)	àrab català castellà francès	4 (6) (16) (21*) (25)	àrab català castellà francès	àrab català castellà francès anglès	—
L-mar	àrab castellà francès	àrab castellà	—	—	1 (19*)		àrab català castellà francès	—
A-alg	àrab francès castellà	àrab francès castellà	2 (17) (22)	català castellà àrab francès	2 (15) (22*)	català castellà àrab francès anglès	català castellà àrab francès anglès	—
N-llat	castellà	castellà català (nocions bàsiques)		—	2 (20) (26*)	castellà català	castellà català anglès	català ¹⁴ castellà

mateix, en la síntesi descrita gràficament en la taula 7 s'observa que en les llars de les universitàries la relació quotidiana majoritàriament depèn de la llengua al·lòctona comuna dels pares.

Pujolar, González i Martínez van incorporar el concepte de *muda* a la interpretació dels canvis lingüístics que els individus decideixen fer quotidianament. Els autors defineixen aquesta mudança com «l'adopció de l'ús social d'una llengua que fins aleshores no parlava, un canvi en la llengua que parlava amb coneguts o contextos concrets, o un canvi de les regles a partir de les quals una persona decidia amb quina llengua parlava en ocasions determinades» (Pujolar, González i Martínez, 2010: 67). En el relat de les nostres informants trobem també aquests moments de mudança conscient de la llengua d'ús. Així, són interessants d'assenyalar els casos de K-mar i de N-llat. En el primer, els fills sí que parlen en català. Relacionant-ho amb altres res-

13. Aquesta casella identifica el domini de llengües de la filla que ha respost el qüestionari. La resta de germans i germanes estan identificats en les altres caselles. Quan hi ha més d'una filla, s'identifica l'edat de l'estudiant enquestada amb un asterisc (*).

14. En el cas de N-llat, a «Altres membres del nucli familiar» s'inclou la néta, nascuda a Lleida.

TAULA 6

Usos de les llengües entre els membres de la família descrits per les informants (dones pont)

<i>Id</i>	<i>Llengües comunes a la llar</i>	<i>Llengües que parla amb la parella</i>	<i>Llengües que parla amb els fills</i>	<i>Llengües que parla amb la resta de la família</i>	<i>Llengües entre els fills</i>	<i>Llengües entre els fills i la mare</i>	<i>Llengües dels fills amb la resta de la família</i>
C-mar	àrab	àrab	àrab català (una mica) castellà	àrab	català castellà	àrab català (molt poc) castellà	àrab
S-mar	àrab castellà	àrab	castellà català	àrab	castellà català	àrab castellà català	àrab castellà
H-llat	castellà	castellà	castellà sobretot	castellà	castellà	castellà català (a vegades)	castellà
U-llat	català castellà	castellà català	castellà	castellà català	fill únic	castellà	castellà català

TAULA 7

Usos de les llengües entre els membres de la família descrits per les informants (mares universitàries)

<i>Id</i>	<i>Llengües comunes a la llar</i>	<i>Llengües que parla amb la parella</i>	<i>Llengües que parla amb els fills</i>	<i>Llengües que parla amb la resta de la família</i>	<i>Llengües entre els fills</i>	<i>Llengües entre els fills i la mare</i>	<i>Llengües dels fills amb la resta de la família</i>
K-mar	àrab	àrab	àrab	àrab	català castellà àrab	àrab	àrab
L-mar	àrab	àrab	àrab francès (a vegades)	àrab	—	àrab	àrab
A-alg	àrab castellà	àrab	àrab castellà	àrab	castellà	castellà àrab	àrab francès
N-llat	castellà	castellà	castellà català (a vegades paraules)	castellà	castellà	castellà	castellà

postes que ella i la seua filla han donat i amb l'edat dels fills, es pot intuir que es tracta de moments de suport escolar o acadèmic en què es necessita utilitzar català. Les «vegades que usa paraules en català» a les quals fa referència N-llat, que tot just en sap algunes, es donen en el context de converses forçades per la seua néta de quatre anys, que s'expressa majoritàriament en català. La padrina decideix fer l'esforç i canviar el castellà que parla habitualment per la llengua que parla la nena.

En un sentit semblant, identifiquem el cas de la seua filla FN-llat. Ella ha decidit parlar castellà a la universitat i en la vida professional i social majoritàriament. Quan ha aportat respostes com a mare que és de la nena de quatre anys, constata que muda el castellà quan està amb ella i parla «catalán con mi hija porque en el cole le enseñan más catalán que castellano». La necessitat de la petita és el motor del canvi d'usos en la família quan la mare pot parlar català. S'observa que les filles creen espais de resocialització diversos en el si de la llar i que utilitzen diferents llengües també en aquests contextos en funció del moment, del motiu i dels interlocutors. Tot i la migradesa de la mostra i de la diversitat que tot i així aporta, la mare té un paper nuclear en la presència del català a la llar.

A les taules 6 i 7 es veu que el català apareix només en dues interaccions: entre germans, i entre mare i fills. Quan la mare l'entén però no el parla, els fills no se li adrecen en català. Així, sols hi ha interrelació lingüística entre generacions quan comparteixen el domini de la llengua oral. Des del punt de vista de l'objectiu final de la investigació, aquesta és una dada rellevant i útil per a la planificació lingüística. Constata la necessitat de vertebrar accions perquè la quantitat de dones d'origen immigrant que encara no l'han pogut assolir puguin adquirir-lo.

Igualment interessants són els escenaris lingüístics que mostren els casos de L-mar i K-mar, en què les filles tenen una alta competència. Per a la primera no tenir germans significa no poder usar català en cap moment de les relacions familiars. Per a la segona, l'ús queda relegat a la comunicació entre germans ja que, en paraules de la mare, «s'han d'ajudar mútuament». Aquesta és una dada sens dubte interessant que exemplifica el paper d'agent de canvi que tenen les filles grans respecte dels més petits, també escolaritzats aquí com ho han estat elles. Tot i que caldria aprofundir aquest aspecte de la investigació, es pot apuntar que quan la mare no té competència lingüística en la llengua autòctona les noies supleixen el seu paper d'ajuda als seus germans petits en les tasques acadèmiques, igual que ho fan com a mediadors i traductors culturals, com queda reflectit més endavant.

4.2. Les vivències de poder comunicar-se o no

A les mares se'ls ha preguntat per l'experiència d'haver d'ajudar els fills en les tasques escolars, d'explicar-los les notícies, el que passa a la ciutat i al món; per la importància que donen al domini lingüístic per comunicar-s'hi i, en general, per com viuen la situació quotidiana de poder o no relacionar-se amb els fills i filles en la llengua amb què estan escolaritzats i que és la d'ús social en la ciutat on viuen.

El conjunt de les respostes comparteixen la percepció que tenir o no un bon nivell és un element determinant per a una bona interrelació comunicativa entre mares i fills. Alhora, fan aflorar elements d'autopercepció interessants com la incomoditat i la inseguretats en la relació perquè no comparteixen el mateix nivell de competència lingüística. El contingut del relat escrit ens atansa a un aspecte vivencial de les relacions lingüístiques estudiat pels professionals de la salut: la confiança de dominar el codi lingüístic com un element de benestar o malestar personal (Figuerola *et al.*, 2011).

Les respostes a les preguntes sobre les dificultats són les més extenses del qüestionari. La mostra no és significativa dels orígens representats i no s'observen diferències. Tanmateix, és interessant que tant les nord-africanes com les llatinoamericanes reflecteixen sensacions i moments que tenen a veure amb disfuncions i malentesos fruit dels desequilibris comunicatius existents. El relat escrit de les informants exemplifica sentiments de vulnerabilitat que expressen de maneres diferents. Si s'analitza el contingut destaca que en gairebé totes, siguin llatinoamericanes o marroquines, apareix de manera explícita la sensació d'inseguretats respecte a l'interlocutor que té major competència lingüística amb expressions com «no me siento segura» o «em sento insegura». La manera literal com ho escriuen queda reflectida en els exemples següents:

«No me siento segura, me da vergüenza mi mala pronunciación y no quiero que nadie se burle.» (N-llat)

«De vegades que no tinguem el mateix nivell de coneixements provoca situacions de tensió quan jo no he entès bé el contingut o quan hi ha paraules que no estan clares. [...] A vegades em sento insegura parlant català per la meua pronunciació i el desconeixement que tinc sobre vocabulari determinat.» (C-mar)¹⁵

Com a conseqüència d'això identifiquen, derivades del diferent nivell de comprensió, tibantors en les relacions maternofilials relacionades d'una banda amb el rol d'«expert» que prenen els fills respecte a la mare:

«No em sento gens de segura perquè, la veritat mai he llegit res en català, només paraules aïllades. [...] Els fills en saben, jo no. Provoca problemes perquè no entens el que diuen entre ells i no saps si és una cosa bona o dolenta.» (K-mar)

Aquesta distància pot provocar sentiments de superioritat o inferioritat en moments determinats, que expressen amb frases com [em parlen català quan] «[la filla] quiere hacerse la superior».

15. En el cas de C-mar s'han corregit les respostes; en els casos de K-mar i H-llat, la mare ha dictat a la filla les respostes en la seua llengua i aquesta les ha transcrit en català. També estan revisades lingüísticament.

«Con mi hija hablamos árabe, pero a veces, cuando quiere hacerse la superior, empieza a hablar en catalán.» (L-mar)

Igualment quan, com diu H-llat, «em volen fer una broma», aprofitant la possibilitat que no entengui el que diuen a la mare i, potser fins i tot, li ho tradueixin amb un altre significat:

«Sí, en saben més que jo i provoca situacions complicades com quan em parlen català per fer-me bromes o m'han de traduir alguna cosa.» (H-llat)

Alhora, expliciten que comporta situacions difícils, ja que «provoca problemas con ellos», «provoca situaciones de tensión», «hay malos entendidos»..., fins i tot la sensació d'impotència que es desprèn del relat de N-llat:

«El hecho de que mis hijos sepan más catalán que yo provoca problemas con ellos muchas veces cuando hay fuga de información y malos entendidos [...]. Mis dificultades son que no entiendo muchas palabras y más tardamos en que me lo expliquen a poder ayudarlos. [...]» (N-llat)

Val a destacar l'aportació complementària de L-mar. Explica que quan la filla va arribar a la ciutat necessitava el seu suport i no l'hi va poder donar: «me sentía como discapacitada», fins i tot com si estigués parlant d'un problema físic o fisiològic. Tanmateix, la seua preparació li va permetre desplegar estratègies extralingüístiques per ajudar-la i donar-li suport. Ara, que la filla universitària és autònoma, reconeix la problemàtica de quan era nena i manifesta que el procés hauria estat millor i més fàcil si hagués sabut català. En aquell moment no podia ni ajudar-la a corregir els deures. Ara, encara, sovint no pot acabar de «entender exactamente lo que quiere o lo que debe hacer en sus tareas».

En sis dels vuit casos hi ha acord en el fet que ser més competents en català els faria sentir més segures a l'hora de relacionar-se amb els fills. Les dues que han contestat negativament són llatinoamericanes amb estudis superiors. S'ha preguntat també si els seus fills i filles els han demanat que n'aprenquin. A la mare algeriana i a tres de les quatre marroquines sí, repetidament. En canvi, les llatinoamericanes diuen que no, mai. En el seu cas poden suplir els *handicaps* amb la llengua castellana.

4.2.1. Les vivències des del punt de vista de les filles

De les quatre estudiants que han respost, tres són de família marroquina i una llatinoamericana. Totes parlen i escriuen més llengües que els pares i les mares: una mitjana de quatre. Superen la mitjana FA-alg, filla d'algeriana nascuda a Lleida, i FK-mar,¹⁶

16. Identifiquem les filles amb la lletra F ('filla') escrita davant de l'identificador de la mare respectiva.

nascuda a Larraix, que en parlen cinc. La vivència de l'aprenentatge del català és distinta segons cada trajectòria. FA-alg el va aprendre d'infant a l'escola bressol. FK-mar en arribar, el 2001 amb cinc anys, a l'aula d'acollida. Les altres dues, FL-mar, nascuda a Nador, i FN-llat, de l'Equador, van haver de superar problemes i no van començar l'aprenentatge fins al cap de dos i tres anys d'haver arribat a Lleida, respectivament.

FN-llat va arribar el 2007 amb el castellà com a llengua materna, que li va permetre comunicar-se des del primer moment amb la societat receptora. L'acolliment lingüístic en català va ser més complex: «Cuando llegué a Lleida a estudiar bachillerato, no tuve una buena iniciación a la lengua en el instituto. En normalización lingüística tampoco encontré el soporte que buscaba porque al estar en los dieciséis-dieciséis años no podían hacer nada».¹⁷ Fins al 2010 no va poder començar un curs de català, que va combinar amb autoaprenentatge.

FL-mar va arribar a Lleida el 2009. Segons el seu relat: «A finals (d'aquell any) vaig escoltar per primer cop el català i vaig anar a la biblioteca a demanar llibres. A causa d'algunes dificultats no em van facilitar entrar a l'institut. En vaig aprendre sobretot per mi mateixa. El 2010 vaig començar a desenvolupar-me en català malgrat els inconvenients de l'idioma». A més del seu propi esforç, el suport d'algun professor i dels pares, sobretot de la mare, tot i que no entenia català tampoc, van ser decisius.

Totes, tanmateix, tenen una bona competència en català i l'usen encara que FN-llat parla i escriu majoritàriament en castellà perquè s'expressa millor.

Les investigacions actuals destaquen la situació de desavantatge dels fills i filles de famílies d'origen immigrant, tot i que mostren que són les filles les que estan més compromeses amb els estudis i obtenen millors resultats, també en el cas de les noies de llars d'origen marroquí (Pàmies, 2014; Cer Migracions, 2014). Tot i que només són quatre casos i no ens permet arribar a extrapolar conclusions, és rellevant destacar que representen itineraris educatius d'èxit d'arribada a la universitat des de contextos, condicionants i estructures familiars diversos.

Totes han respost també a bastament les preguntes relacionades amb la necessitat, o no, que han tingut en la seua trajectòria escolar de suport del pare i de la mare i el paper que hi ha jugat el nivell dels coneixements de català d'aquests.

En tots els casos es manifesta que no han pogut rebre ajuda seua en les tasques escolars, majoritàriament expressades en llengua catalana, per les limitacions lingüístiques. El fil argumental que tracen constata que «com que no tenen coneixements sobre la llengua catalana, això els impedeix ajudar-me en certes coses» (FK-mar); «hi ha moltes paraules que no entenen, sobretot la mare. Ella té dificultats a l'hora d'entendre i sovint confon els significats» (FA-alg); «la llengua és important perquè gairebé totes les matèries que s'imparteixen són en català i els pares han de conèixer la llengua per poder ajudar els fills i per comunicar-se amb els altres» (FL-mar).

Se'ls ha preguntat també si, en alguna ocasió, han demanat als pares que aprenguin català i, si ho han fet, per quins motius. FL-mar ho ha demanat només a la mare ja

17. L'any 2007 encara no havia entrat en vigor la norma del CPNL que els fills procedents de reagrupament familiar que tinguessin setze anys podien matricular-se als cursos.

que, tot i que encara no ha fet el pas d'aprendre'l, li veu «una il·lusió que mon pare no té». La seua resposta és la més elaborada: «El primer pas l'hem de fer nosaltres que som immigrants, aprendre la llengua catalana i demostrar que la paraula *immigrant* no està relacionada en cap cas amb el concepte de discapacitat com a alguns els agrada dir. Estimar una identitat i una llengua mai és anar en contra d'una altra».

Com es veu, reapareixen en el discurs de les joves aspectes relacionats amb la manca de capacitat que també apunten les mares.

FN-llat no ho ha demanat a cap, però creu que és important perquè «pueden aprender y les daría un punto más de autonomía y de confianza».

Ens sembla rellevant que el coneixement de la llengua catalana aparegui sovint en el relat d'aquestes noies com un element que pot ajudar a trencar els estereotips socials negatius que van lligats habitualment a les dones marroquines. FK-mar afirma que totes les dones immigrants haurien d'aprendre català «perquè a les dones estrangeres les solen marcar com a persones incultes i sabent la llengua catalana poden demostrar que són cultes».

Les recerques ja han demostrat l'afectació que tenen per a les trajectòries inclusives dels joves de les segones generacions la imatge social creada i recreada també des de l'escola (Cer Migracions, 2014). Les mares són, majoritàriament, les que mantenen la relació entre el centre educatiu i la família. Tot i que no tenim suficients dades per fer afirmacions contundents, el relat de les informants i la nostra observació quotidiana ens aporten arguments que evidencien que el fet de tenir competència comunicativa en les llengües autòctones és un element fort que pot ajudar a desmuntar creences i idees preconcebudes. Com que és llengua vehicular de l'ensenyament reglat i de l'activitat extraescolar, la conveniència del domini del català és evident.

FK-mar i FA-alg, per la seua banda, fan referència al paper de mediadores lingüístiques i culturals que fan per suplir les mancances dels progenitors. FK-mar escriu: «En moltes ocasions els dic als pares que aprenguin català perquè així puguin anar a certs llocs com per exemple al metge per si sols i no tenir que demanar a algú que els acompanyi o portar els fills a fer de traductors, ja que aquests se salten classes per poder acompanyar-los». FA-alg, que també ha demanat al pare i la mare que aprenguin català, diu que ho va fer sobretot «quan tenien alguna tutoria amb professors que els parlaven en català i ells no ho entenien del tot, o quan havien de fer un tràmit a l'ajuntament, o simplement quan han d'emplenar algun formulari ja que sempre ho he de fer jo».

Les dues aportacions ens semblen molt interessants, ja que del sentit del redactat es desprèn un cert retret cap als pares. Llompart en la seua investigació sobre mares i filles adolescents constata que no hi ha consens en les investigacions per determinar si aquesta obligada funció de mediació que fan la viuen de manera positiva o negativa (Llompart, 2013: 51-52). Les respostes de les dues universitàries, transcrites literalment del qüestionari, sembla que mostren un sentiment ambivalent, si més no, per la càrrega i la responsabilitat de fer una funció d'adult que correspon als pares i que aquests podrien resoldre aprenent llengües.

4.3. *Aprendre o no català, per què? Noves propostes i arguments*

L'anàlisi anual de les fitxes de l'alumnat dels cursos de formació de català per a adults mostra que a la pregunta «motius per inscriure-us», homes i dones, siguin de la procedència que siguin, marquen les caselles genèriques *laborals* i *socials*. Des del punt de vista de la planificació lingüística, saber el motius personals de per què volen aprendre la llengua de la societat receptora és un objectiu important. Tanmateix, hi ha pocs estudis encara que s'aproximin a l'heterogeneïtat existent segmentant i aprofundint per grups, zones de procedència o gènere. La investigació de Peña que va estudiar la motivació dels adults llatinoamericans gironins (Peña, 2008) és una valuosa aportació en aquest sentit.

Des de l'òptica que seguim en aquesta microinvestigació ens interessa identificar, en els casos que no tenen competència, les causes reals del perquè no l'han pogut aprendre i els arguments que aporten. Tot i que la mostra és reduïda, les respostes matisen els estereotips socials existents i visibilitzen una realitat complexa que demana una anàlisi més profunda.

Peña demostra que sense motivació no hi ha esforç ni aprenentatge (Peña, 2008). En el nostre cas, algunes de les mares, com L-mar, diuen que la influència filial els ha esperonat a intentar resoldre els seus *handicaps* lingüístics i han començat a anar a classe. D'altres mostren el reconeixement de la necessitat i el desig de fer-ho, tot i la impossibilitat d'encetar un aprenentatge lingüístic.

En l'apartat anterior ja s'ha vist que totes manifesten un alt grau de conscienciació sobre la necessitat i la utilitat d'aprendre català i saber-s'hi comunicar. Tot i que estar conscienciat és un element motivador poderós per emprendre qualsevol procés, per ell mateix no és suficient i l'èxit arriba si el desig es pot combinar amb altres elements facilitadors.

Les càrregues familiars, la disponibilitat horària a tota hora que els imposa la inestabilitat laboral, l'edat, no tenir estudis, etc., són *handicaps* que elles mateixes assenyalen com els elements limitadors que els han afectat per no haver pogut aprendre català: «Els meus arguments són que no tinc temps per la feina i que tinc cinquanta anys, ja sóc gran» (A-alg).

És interessant el que escriuen K-mar i L-mar, que rebaten amb l'experiència pròpia el «no volen». Un dels arguments genèrics i universals que s'utilitza en la formació d'adults per incentivar l'aprenentatge és l'argumentari instrumental: per trobar feina o per poder comunicar-se millor en l'entorn laboral. El seu testimoni ens aporta evidències sobre les limitacions d'aquest argument. L-mar constata que per treballar no el necessita:

«No es no querer, es no poder. Cuando lo necesitaba no había los recursos para aprender y ahora que los hay no hay tiempo para la formación. El trabajo, la familia. En mi trabajo no me hablan catalán. Puedo decir alguna palabra suelta esforzándome.» (L-mar)

K-mar, a més de la manca d'ús a la feina, assenyala que costa molt més perquè per aprendre'l —a diferència del castellà, que l'aprenen amb relacions que tenen— l'han d'estudiar i, sense escolarització prèvia, ho veu molt difícil. Del seu relat destaquem la frase «els fills entenen la situació» que fa èmfasi en la idea reiterada per les informants que serien capaces d'aprendre'l si no tinguessin *handicaps*.

«Els fills entenen la situació. El problema no és perquè no vull aprendre sinó que al no haver estudiat en la vida em dificulta molt les coses. A més, al treball t'acostumes a parlar només en castellà.» (K-mar)

En el qüestionari adreçat a les filles, se'ls preguntava: «Des de la teua vivència a casa, quins són els aspectes limitadors?». Destaca primerament com a argument la manca de necessitat d'ús social expressada en frases com «el castellà el parla tothom i no li cal fer l'esforç» (FL-mar); «el castellà és el que s'usa a tot arreu» (FA-alg), «no se'ls demana enlloc i no és necessari» (FN-llat). En segon lloc, la dificultat de l'aprenentatge: «aprendre un nou idioma és difícil i mai s'acaba de saber a la perfecció» (FA-alg), «aprendre costa un gran esforç» (FK-mar); «no tenir cap estudi ho impedeix» (FK-mar). Després, apareixen les càrregues familiars i la manca de temps: «moltes dones treballen i/o tenen fills» (FA-alg); «aprendre demana un temps que a vegades no tenen» (FN-llat). Finalment, es fa referència a les polítiques de l'Administració: «perquè no hi ha els recursos necessaris» (FK-mar).

Mares i filles coincideixen en la diagnosi: quan no s'aprèn és que no es pot. Aquest «no poder» recull una llista heterogènia d'aspectes no facilitadors, més enllà de la motivació, lligats a la família i als entorns.

Relacionat amb l'anterior, s'ha preguntat a les filles quins arguments creien que —en el supòsit que es donessin les circumstàncies perquè poguessin accedir a l'aprenentatge de català— serien útils per a altres dones com les seues mares. En la llista recollida destaquen les referències a poder ajudar els fills¹⁸ i a les possibilitats de promoció i integració.

Seguint els treballs de Gardner, Peña (2008) diferencia entre motivacions i orientacions, els factors externs que afavoreixen la motivació. L'autora elabora, a partir d'una extensa i detallada exploració d'autors i teories, una interessant relació entre les orientacions integratives i les instrumentals relacionades amb les decisions que es prenen aplicades a l'aprenentatge i la implicació personal. El seu treball permet observar que el model tipològic construït sobre motivacions i orientacions es formula enfocat cap a la societat de recepció i les expectatives que l'individu d'origen immigrant hi té dipositades.

Les respostes que han donat les filles, tot i amb la cautela amb què cal interpretar-les ja que és una mostra reduïda, incorporen nous arguments i valoracions que tenen un caràcter endogen. Apareixen, com és habitual, els instrumentals i pragmàtics «que

18. No descartem la possibilitat que aquestes respostes estiguin influenciades per l'enfocament del conjunt del qüestionari i per la finalitat aplicada de la investigació que s'ha explicat.

el català és important ja que estem a Catalunya. Saber català t'obre un món de possibilitats, ja siguin laborals o socials» (FK-mar). Tanmateix, hi ha no pocs comentaris que fan referència a l'orientació de les decisions per causes directament relacionades amb el fet de ser individu i persona —dona, autonomia, reconeixement, benestar— i amb el seu entorn íntim: família i rol matern.

Destaquen especialment les respostes de les marroquines, probablement perquè amb les seues famílies han viscut limitacions més profundes que les llatinoamericanes per raons comunicatives. De les respostes que fan èmfasi en l'apoderament i el creixement personal, destaquem: «que si parlen la llengua catalana canviaria moltíssim la seva vida, ja que ho abasta tot, respecte i llibertat» (FL-mar); «que es algo útil para crecer como persona» (FN-llat).

De les que fan referència al benestar familiar i el rol matern recollim les següents: «Si tens fills, és important saber català ja que els hi facilitaràs molt l'aprenentatge: és difícil tenir un nen i que et preguntis alguna cosa i tu no sàpiguis respondre-li», diu FA-alg fent referència a la sensació d'impotència a la qual les mares, com s'ha vist, també apunten.

FK-mar reitera la utilitat en l'encaix dels joves en la societat en la qual viuen i ser un més d'aquesta: «Que la llengua catalana els serà molt útil per poder ajudar els seus fills, relacionar-se amb la gent, poder veure i entendre les notícies, el que passa al seu entorn...».

En una de les respostes apareix el desconeixement de la problemàtica per part de les mares: «Ells/es no són conscients que és important tant per a ells com per als fills que és ajudar-los, i ajudar-se, a la integració en la societat» (FK-mar). Tot i que no es pot generalitzar, per ser només un cas, creiem interessant l'apel·lació a la manca de consciència paterna de la relació entre llengua catalana i ajuda dels fills per a la integració. La seua perspectiva és interessant, ja que és feta després d'una dècada d'haver arribat a la ciutat, d'haver fet el procés educatiu en una llengua diferent de la del context familiar, d'haver estat i ser encara mediatra cultural i lingüística de la mare i substituïda d'aquesta encara en el suport a les tasques escolars dels seus germans petits.

Igualment és interessant que FL-mar, que quan va arribar no va tenir una bona acollida lingüística a l'escola, destaquï en aquest punt la necessitat del treball conjunt escola-família: «La casa ha de treballar conjuntament amb l'escola. Hem de saber que el procés d'ensenyament i aprenentatge és el valor més preuat que tenim els individus» (FL-mar).

Significativament, FA-alg, que va néixer a Lleida i va poder anar a l'escola bressol, on va aprendre català, va retornar el qüestionari amb dues preguntes noves que ella havia incorporat i les corresponents respostes que ella hi havia afegit voluntàriament:

La primera pregunta era: «Com a filla, fas que els teus pares aprenguin català?, els n'ensenyes o t'és igual?». La resposta que ella mateixa va escriure és: «Quan feia primària sí que els ensenyava coses, principalment a traduir. Amb el temps quan vaig fer l'ESO vam fer una mena d'intercanvi: jo vaig començar a fer francès i ella m'ensenyava a pronunciar i entre les dos fèiem les traduccions dels textos al català. Ara ja no fem gran cosa, simplement si té dubtes l'ajudo».

La segona pregunta feta a si mateixa va ser: «T'afecta a la teua vida diària que els teus pares no sàpiguen català?». La resposta incorporada és llarga i detallada: «La veritat és que quan m'afectava era quan era petita, a l'escola sempre feien activitats en les que els pares havien de participar. Per exemple, un cop les mares havien de venir a l'escola a fer un pastís. Ella va vindre, quan els van donar la recepta era en català i pobreta la mare no l'entenia. Això quan era petita em feia sentir malament, per què totes les mares sabien entendre i ella no. Però avui en dia no m'afecta gaire, ja sóc gran i entenc per què passa. Quan era petita no ho entenia».

L'aportació espontània de FA-*alg* és interessant perquè ha volgut descriure específicament el moment en què més l'afectava aquesta distància lingüística existent entre la mare i l'escola, entorn socialitzador amb els seus iguals. Tot i que ens movem amb intuïcions inicials i dades escasses, l'experiència ens diu que el seu cas no és únic. El fet que relata és una de tantes activitats en què les mares són cridades a participar en el primer període escolar. El moment identificat és la primària, quan els models d'adult tenen més influència. Tot i que no podem disposar de dades oficials sobre la distribució de l'alumnat d'origen estranger en els centres de la ciutat ni de les concentracions en escoles i barris concrets, és sabut que n'hi ha que acullen entre un 85 % i un 90 % d'alumnat de famílies d'origen estranger a primària (Síndic de Greuges, 2008).

El *handicap* de la manca comunicativa entre mares i escola ja ha estat identificat anteriorment pels autors d'aquest article.¹⁹ Una propera investigació més àmplia ens ha de poder aportar dades més representatives; tot i així, el cas que aquí s'estudia indica que cal aprofundir en l'anàlisi de la situació comunicativa actual entre els pares, els fills i el professorat en les escoles de primària.

5. CONCLUSIONS

Tal com s'ha comentat en l'apartat metodològic, la mostra analitzada és limitada i els resultats no es poden generalitzar. Tanmateix, l'estudi ens ha permès comprovar les potencialitats, també les limitacions, que ofereix la metodologia usada en demanar que mares i filles responguin un mateix qüestionari, autoadministrat i compartit. Així doncs, amb la cautela obligada per tal com és un estudi de cas específic, l'anàlisi de les respostes del qüestionari suggereix les consideracions següents.

La radiografia lingüística que han fet les informants de les seues llars reflecteix el que ja mostren les estadístiques oficials: en les compostes per progenitors d'origen estranger que comparteixen una mateixa llengua es manté aquesta com la principal de socialització. Tot i que els joves llatinoamericans i marroquins tenen condicions distints, en general en els casos estudiats es mouen entre diferents espais vitals per als quals usen llengües i codis lingüístics distints. Unes habilitats que no poden

19. Vegeu «Dones marroquines al capdavant de les ampes. Noves mirades, reflexions i inquietuds sobre la interrelació famílies-escola-comunitat». Comunicació presentada al Congrés Internacional Famílies i Escoles (Lleida, setembre 2015).

tenir els seus progenitors quan desconeixen les llengües autòctones. En la investigació, les filles que parlen català possibiliten moments de canvi lingüístic en el si de la llar: quan la mare sap parlar poc o molt català i pot interactuar-hi en aquesta llengua, i quan les noies són les grans i han de donar als germans petits el suport escolar o vital comunicatiu que els pares no poden donar per desconeixement de la llengua.

Tot i que les dades analitzades pertanyen a microcosmos puntuals, es constata l'interès d'estudiar en profunditat, des de la proximitat, no sols com es donen les interaccions lingüístiques en el si de les llars sinó també quins impactes vitals tenen en els seus membres. L'interès principal de les respostes que s'han recollit rau en el fet que demostren l'existència de problemàtiques que queden ocultes entre les dades globals de la macroestadística. No compartir el mateix nivell de comprensió del codi pot provocar incomoditats vivencials que afecten els diferents membres de les famílies.

Encara que la mostra triada és reduïda i només s'ha preguntat a dones, creiem que les dades aportades serveixen per demostrar la significació que tenen en les interaccions i la transmissió lingüística en les seues llars. Així, les dotze realitats estudiades confirmen que, en el seu cas, el nivell d'estudis i la decisió presa d'aprendre o no català és determinant. Conversar amb els fills i filles, entendre's en català dins el nucli familiar i propiciar que sigui una llengua natural de socialització i transmissió en aquest àmbit sembla que està relacionat amb el fet que les mares l'entenguin i el parlin.

Igualment, les respostes mostren que la immersió escolar, tot i les dificultats pròpies de cada cas, és una acció educativa d'èxit. A la vora, però, s'intueix que l'acolliment lingüístic és encara un repte pendent d'aconseguir per als progenitors. Molt més per a les dones; més crític encara per a les marroquines que van arribar aquí fa una dècada o més i encara no han pogut aprendre les llengües que s'hi parlen. Quan hi ha mancances formatives i lingüístiques, l'acomodació s'està fent amb problemes de difícil superació. Els casos analitzats mostren que cal orientar accions específiques des de l'inici de l'escolarització dels fills per motivar els grups de mares limitades per les dificultats socioinstructives que encara no han pogut resoldre.

Un dels aspectes que es poden subratllar de les vivències recollides és la identificació del període en què la problemàtica comunicativa és viscuda de manera més intensa. Sembla que comprèn des de l'entrada a l'escola fins que són autònoms. Aquesta acotació temporal ens sembla una aportació interessant. D'una banda, perquè determina un període concret, i de l'altra, perquè assenyala la institució escolar com un espai de socialització referencial no només per als fills sinó també per als pares. Aquesta identificació ha de ser útil per dissenyar accions específiques d'acollida i acomodació lingüística en el si de les activitats de centre des d'una mirada d'educació inclusiva. L'escola té encara un important paper com a suport a l'acompanyament lingüístic que els pares, i mares sobretot, han de fer als fills i filles.

Tot i que, com s'ha dit reiteradament, el nombre que ha respost no representa el col·lectiu, les respostes aporten idees interessants sobre nous arguments que poden servir per motivar l'aprenentatge i canviar els estereotips i la imatge social que determinats grups de dones porten adscrits. El fet que totes comparteixin un alt grau de conscienciació sobre la utilitat de saber català com a eina de suport a la tasca educati-

va familiar i per relacionar-se millor és un fil d'oportunitats. Igualment són interessants les aportacions que relacionen el grau de consciència de la millora que suposa saber català amb la percepció positiva del propi benestar i el dels fills. Creiem que, treballat a fons, pot ajudar a vertebrar argumentaris i accions específiques que afavoreixin l'aprenentatge del català.

La realitat quotidiana mostra que l'argumentari usat tradicionalment per explicar els avantatges de saber català —el discurs pragmàtic de l'augment d'oportunitats socials i laborals— no arriba a sectors amplis de dones, de característiques socials, culturals, econòmiques i educatives determinades que no en perceben la utilitat ni en tenen oportunitat. Tanmateix, per als fills sí que és una necessitat que els pares tinguin competència lingüística en la llengua principal que aprenen a l'escola.

La consciència reflexiva de les filles envers la problemàtica descrita és una de les aportacions de l'estudi que creiem més rellevant. Des de l'experiència viscuda, relacionen el desig que les mares aprenguin català amb dimensions vitals: autonomia, seguretat, deixar de ser vistes com a immigrants, presa de consciència com a dones, ser descrites com a fortes i intel·ligents. Podria ser útil incorporar als argumentaris tradicionals els emocionals, lligats a l'apoderament com a persones i al benestar personal i familiar en la interrelació mares-fills. També, segons les informants, és important la llengua en tant que és una eina determinant de l'acoblament al territori i del present i futur compartits. Les actituds expressades suggereixen oportunitats innovadores en les accions de política lingüística, com ara la incorporació de les filles i fills que ja tenen competència lingüística com a agents actius de l'aprenentatge dels seus pares en projectes intergeneracionals.

Com a reflexió final, es constata la transcendència del nucli familiar, i el paper decisiu de les mares i el seu domini del català en el fet que sigui, o no, una llengua usada i normalment transmesa a casa a les generacions joves. Tot i les limitacions de l'abast de la microinvestigació desenvolupada, les informants orienten cap a la transformació de les dificultats en accions de planificació lingüística aprofitant com un actiu les motivacions vitals que expliquen. Amb un enfocament així, els fills i filles de les dones que encara no es poden comunicar podrien deixar de ser-ne la crossa, com a traductors i mediadors, i transformar-se en facilitadors actius de l'aprenentatge.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- ALARCÓN, Amado [et al.] (2015). *Anàlisi de l'enquesta d'usos lingüístics de la població 2013: Resum dels factors clau*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- ARTAL, Carmen; PASCUAL DE SANS, Àngels; SOLANA, Miguel (2006). *Trajectòries migratòries de la població estrangera a Catalunya: Les poblacions marroquina, equatoriana i pakistanesa*. Barcelona: Fundació Bofill: Secretaria per la Immigració.
- BOURDIEU, Pierre (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- CER MIGRACIONES (2014). «Característiques sociodemogràfiques, educació, mercat laboral i salut» [en línia]. Recercaixa 2011-2014. <<http://www.cermigracions.org>> [Consulta:

- 22 març 2016]. [Working paper project *Filles i filles de famílies immigrants a Catalunya: gestió de la interculturalitat per a la cohesió social*]
- FIGUEROLA, M. C.; SOLER, J.; ESPEJO, M. [et al.] (2011). *Multiculturalitat i Salut. II Jornada d'Actualització*. Lleida: Medicus Mundi Catalunya-Lleida.
- FLORS, Avel·lí (2015). «Joves i llengües a Catalunya. Un estat de la qüestió». A: CRU, Josep (coord.). «El paper dels joves en la revitalització lingüística». *Linguapax Review*, núm. 3, p. 11-29.
- LLOMPART, Júlia (2013). «De madres a hijas, de hijas a madres: el cambio en la transmisión intergeneracional de lenguas». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning language & Literature*, vol. 6, núm.3, p. 47-65.
- LLORENT, Vicente; TERRON, Teresa (2013). «La inmigración marroquí en España: género y educación». *Estudios sobre Educación*, vol. 24, p. 37-59.
- MARTOS, Judit (2015). *La implicació de les dones marroquines en l'educació dels seus fills: anàlisi des d'una perspectiva comparativa entre capitals culturals*. Treball de final de grau. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat d'Educació.
- MOLLA, Anna (2006). «No catalanoparlants d'origen que trien el català per comunicar-se amb els seus fills». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 46, p. 393-405.
- PÀMIES, Jordi; BERTRAN, Marta; PONFERRADA, Maribel; NARCISO, Laia; AOULAD SELLAM, Mustapha; CASALTA, Vicenç (2014). «Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya». A: GARCÍA, Magda (coord.). *Recerca i immigració VI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- PEÑA, Andrea (2008). *La motivació dels immigrants adults per aprendre català. Un estudi a la ciutat de Girona*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat. Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura.
- PUJOLAR, Joan; GONZÁLEZ, Isaac; MARTÍNEZ, Roger (2010). «Les mudes lingüístiques dels joves catalans». *Llengua i Ús: Revista Tècnica de Política Lingüística*, núm. 48, p. 65-75.
- PUJOLAR, Joan; PUIGDEBALL, Maite (2015). «Linguistic 'mudes': how to become a new speaker in Catalonia». *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 231, p. 167-187.
- SANCHO, Juana; HERNÁNDEZ, Fernando; ARRAZOLA, Judit; FENDLER, Rachel; PADILLA, Paulo; HERRAIZ, Fernando (2014). «Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional. Descolonitzant la mirada sobre l'altre». A: GARCÍA, Magda (coord.). *Recerca i immigració VI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- SANVICÉN, Paquita (2016). «Dones marroquines i aprenentatge del català. Anàlisi sociològica des d'una perspectiva de gènere». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 26, p. 269-284.
- SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2008). *Informe extraordinari: la segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Sindicatura de Greuges.
- SOLÉ, Joan; TORRIJOS, Anna (2015). «Què passa amb el català? Creix o decreix? Una lectura aplicada de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013». *Llengua i Ús: Revista Tècnica de Política Lingüística* [Barcelona: Generalitat de Catalunya], núm. 57, p. 89-103.
- TORRIJOS, Anna (2008). «Caracterització sociolingüística dels joves a Catalunya: alguns factors que expliquen els usos lingüístics». *Noves SL: Revista de Sociolingüística*. <<http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm08hivern/docs/torrijos.pdf>> [Consulta: 19 març 2016].

VILA, Francesc Xavier; SOROLLA, Natxo; LARREA, Imanol (2013). «Les vies per a l'aprenentatge lingüístic del jovent d'origen marroquí establert a Catalunya». A: VILA, Xavier; SALVAT, Eulàlia (ed.). *Noves migracions i llengües*. Barcelona: Agrupación de Editores y Autores Universitarios: Universitat de Barcelona, p. 147-198.