

---

# Immigració, immersió en català i rendiment escolar: dos estudis revisats

## Immigration, Catalan language immersion and school performance: two research studies reviewed

---

Lluís Garcia Sevilla<sup>a</sup> i Gemma Garcia Higón<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Secció de Ciències Biològiques, Institut d'Estudis Catalans.

A/e: [LGarcia@iec.cat](mailto:LGarcia@iec.cat)

<sup>b</sup> Professora d'educació primària i secundària jubilada.

A/e: [gemma@caminar.info](mailto:gemma@caminar.info)

Data de recepció de l'article: 25 de maig de 2017

Data d'acceptació de l'article: 16 d'octubre de 2017

DOI: 10.2436/20.3007.01.104

### Resum

Després de repassar, aportant-hi dades empíriques, que la llengua del país és la porta d'entrada dels immigrants a la societat receptora, són revistats dos estudis sobre el reeiximent acadèmic i la immersió en català. El primer estudi examina els expedients acadèmics d'una escola vallesana d'educació general bàsica (EGB) des de set anys abans de la *Llei del català* del 1983 fins al curs 1983-1984. El segon és una enquesta sobre adaptació al país a estudiants de diversos instituts de les Balears, ja sota el règim de la Llei de normalització del català a les Balears del 1986. En ambdós casos hom relaciona els resultats acadèmics en funció de la llengua familiar (català o castellà) o dels indicadors d'integració. Com a conclusions: 1) L'adquisició de la llengua catalana no compleix una simple funció comunicativa sinó que principalment facilita l'adquisició de la cultura subjectiva del país. 2) La immersió escolar en català millora, com més va, més, els rendiments dels infants d'immigrants de la resta d'Espanya. 3) El progrés acadèmic, en instituts balears de secundària, està relacionat positivament i significativa amb l'ús de la llengua catalana i amb la integració dels alumnes a la cultura subjectiva del país.

### Paraules clau

Immersion lingüística, català, immigrant, rendiment escolar, integració, cultura subjectiva.

### Abstract

After considering, with the provision of empirical facts, the assertion that a country's language is the gateway to the host society for immigrants, two research studies on academic success and Catalan language are reviewed. The first study deals with the academic records in a primary school in the Vallès region in the period extending from seven years before the enactment of the Catalan Language Law of 1983 up to the school year 1983-1984. The second study is a survey among students from different Balearic secondary schools on their adaptation to the country during the period under the Catalan Normalisation Law of the Balearic Islands enacted in 1986. In both cases the academic results are presented on the basis of the mother tongue (Catalan or Spanish) or of integration indicators. The following conclusions are reached: 1) The acquisition of the Catalan language has not a mere communicative function but above all it facilitates the acquisition of the subjective culture of the country. 2) Increased Catalan language immersion at school improves proportionally the academic results of the children of Spanish immigrants. 3) School progress, in Balearic high schools, is positively and significantly correlated to the use of the Catalan language and to students' integration into the subjective culture of the country.

### Keywords

Language immersion, Catalan, immigrant, school performance, integration, subjective culture.

### Introducció

L'any 1983 s'engegaren al Departament de Psicologia Mèdica de la Facultat de Medicina de la Universitat Autònoma de Barcelona un seguit d'estudis sobre la nostra realitat sociocultural (Garcia *et al.*, 1983b). Llavors, la immigració desde la resta de l'Espanya era un fenomen molt rellevant socialment i la seva integració constituïa un gran repte. La dificultat de l'empresa era molt evident, atesa la dominació política forana, que imposava i imposa la preeminència de la llengua castellana (Garcia i Grande, 2012) i la manca de suport polític al català (Garcia, Joan i Suay, 2017). Als països amb estat propi l'escolarització en la llengua del país és el procediment usual per a integrar específicament els fills dels immigrants. Aquesta escolarització és el procediment comú perquè els infants nouvinguts aprenguin, parlin i escriguin la llengua del país receptor, més ràpidament i millor com més petits arriben, passant la majoria de vegades per l'ús de dues llengües: la pròpia i la del país d'acolliment. Aquest procediment s'engegà tot just a partir del 1975, amb la mort de Franco, en

algunes escoles en nombre creixent fins que es va implantar de forma generalitzada a partir del 1983, quan el Parlament de Catalunya aprovà per unanimitat la Llei de normalització lingüística, també coneguda amb el nom de Llei del català (Llei 7/1983, de 18 abril): «els centres d'ensenyament han de fer de la llengua catalana el vehicle d'expressió normal» (p. 10), tot i que amb moltes dificultats i limitacions.

Dels estudis engegats, dos ens semblen encara ben rellevants: d'una banda, l'estudi seqüencial dels efectes de la molt pionera catalanització d'una escola sobre el rendiment escolar dels infants d'immigrants castellanoparlants (Garcia i Pérez, 1986b) i, de l'altra, la relació, en estudiants d'educació secundària, entre grau d'integració a la societat receptora i rendiment acadèmic (Joan, 2001). Aquest treball en proporciona una visió integrada i en preserva escrupolosament les fonts i les dades si bé en millora el tractament estadístic.

### **La llengua, porta d'entrada dels immigrants a la societat receptora**

El conjunt de productes, transformacions i degradacions, juntament amb les intenses relacions interpersonals humanes que es generen dins el grup, constitueixen la cultura. Si bé la cultura humana és universal, en el sentit que tots els humans en segregen i hi viuen immersos, és diversa segons les èpoques i els llocs. En definitiva, cada cultura humana és el producte de l'acció històrica d'un grup humà assentat a un territori. Així, podem parlar de «relacions d'equivalència», és a dir, accions, productes i transformacions que, si bé es donen en totes les cultures, es presenten d'una manera peculiar a cada una d'elles (Bunge, 1981). La part més important d'aquest conjunt de relacions d'equivalència, o cultura, és l'anomenada *cultura subjectiva*, dita així per distingir-la de la cultura física o directament observable: tipus d'arquitectura, d'agricultura, etc. Fonamentalment, la cultura subjectiva comporta el coneixement i la valoració positiva de la pròpia cultura; és, doncs, un autoreconeixement: un gran conjunt de pautes i d'expectatives de comportament cap als altres humans, com per exemple l'organització familiar o la idea de l'amistat. I la cultura subjectiva és diversa segons els temps i els llocs, i la nostra, la catalana, es caracteritzaria per ésser una cultura de la feina, de l'esforç, de l'estalvi i del compromís, com la de la majoria de nacions emprenedores d'Europa. Hom requereix anys i un entorn favorable per a

aprendre aquestes pautes i expectatives, d'ací que la dificultat major en el canvi cultural que han de superar els immigrants provingui de la readaptació a la cultura subjectiva i no pas a l'objectiva.

El xoc cultural és el que experimenta una persona en ésser introduïda, no passatgerament, dins un ambient humà, cultural, diferent del seu, ço és, no hi està adaptada. Quan l'establiment, de durada indefinida dins una altra cultura, és fet per un grup nombrós de persones que comparteixen la mateixa cultura i que viuen d'esquena a la societat receptora, interactuant mínimament amb la cultura del país, el xoc cultural produït és mínim o no es presenta. Tal és el cas de les «colònies turístiques» d'estrangers, rics i/o jubilats, que hi ha a ca nostra. En aquests casos, cal que el nombre de persones trasplantades sigui suficient per a reproduir, amb major o menor fortuna, les relacions d'equivalència de la cultura trasplantada.

Emperò, els immigrants no en són, de «colonials turístics», encara que puguin mostrar-ne tendències (restaurants típics, festes, associacions i cases de reunió específiques, etc.) i encara que estiguin superestructuralment protegits per un estat culturalment propi, per la senzilla raó que es veuen obligats a conviure i a relacionar-se amb la cultura i els naturals del país i, per tant, a adaptar-s'hi. Malauradament, en aquestes circumstàncies d'immigració protegida per un estat culturalment propi, com en el cas dels immigrants de diferents parts d'Espanya a ca nostra, l'estat no reporta cap benefici a l'immigrant, ans al contrari, en dificulta la seva readaptació i augmenta, consegüentment, la durada de la pressura del xoc cultural i, de vegades, la seva intensitat per manca d'aprenentatge de les respostes adaptatives.

Cal esmentar un cas especial: el de la *bombolla colonial* dins la qual es troben, durant part de la seva infantesa, els fills d'immigrants *protegits* per un estat culturalment propi i que domina la societat receptora. És, per exemple, la situació dels fills i filles dels immigrants d'origen castellanoparlant de ca nostra. Com el món d'un infant es limita a la pròpia família i com la immensa major part de la informació que arribaria de fora de ca seva (llibres, televisió, ràdio) seria de la cultura pròpia de la família, l'infant viuria com dins una «bombolla» que l'aïlla de la cultura del país on viu. L'únic que passaria, respecte al xoc cultural, és que el patiria més tard, en sortir de la «bombolla» de ca seva, en anar a l'escola. I com més diferent fos l'escola respecte a

la realitat cultural del país receptor, com més *colonial* fos l'escola, el xoc i la readaptació culturals s'esdevindrien més tard i en condicions més adverses, és a dir, de gran, quan la persona ja no s'hi adapta tan fàcilment o no s'hi adapta gens.

Els estudis empírics permeten quantificar l'«esforç» que els immigrants han de fer per a adaptar-se a les diverses relacions d'equivalència de la societat receptora. La determinació i quantificació del conjunt de les variables que constitueixen el xoc cultural s'aconsegueix mitjançant el mètode psicofísic d'estimacions subjectives d'intensitat amb un estímul patró (Stevens, 1966), aplicat a variables psicosocials. En substància, el mètode implica la comparació entre una situació a la qual cal adaptar-se (en el nostre cas, el matrimoni) i d'altres situacions socials: el subjecte ha de decidir si és més fàcil, o més difícil, adaptar-se al matrimoni que no a una altra situació proposada. Usualment, els subjectes avaluats han experimentat aquestes situacions o, si no és el cas, se'ls demana que s'imaginin la situació. El matrimoni, d'altra banda, introdueix un tipus de situació generalment desitjada i acceptada, fugint així d'estimacions només negatives. Amb aquestes comparacions hom pot ordenar, de major a menor, el grau d'adaptabilitat de l'immigrant a les diverses relacions d'equivalència de la societat receptora. A més, assignant a la situació patró, el matrimoni, un valor arbitrari (500 punts) també és possible quantificar, per comparació, el *valor* de cada situació a la qual cal adaptar-se. Així, un valor de 1.000 seria el doble del matrimoni. En aquests tipus d'estudis, hom també mesura l'impacte cognitiu, avaluat des de +3 (impacte extremament positiu) a -3 (impacte extremament negatiu), passant per un impacte de 0, és a dir, que no n'hi ha hagut, ni de positiu ni de negatiu.

La taula 1 (Garcia *et al.*, 1984b) mostra els resultats de la mesura de les variables del xoc cultural obtingudes comparant usuaris autòctons i immigrants d'un ambulatori de l'Institut Català de la Salut del barri de Sant Oleguer de Sabadell, un barri on la població autòctona i la immigrada d'altres parts d'Espanya eren devers al 50% i de nivell sociocultural comparable. La mostra consistí en quatre grups iguals d'homes i de dones, catalans amb una mitjana d'edat de 39,1 anys (SD = 8,03)<sup>1</sup> els homes i de 31,2 anys (SD = 16,55) les dones, i immigrants de diferents parts d'Espanya amb una

<sup>1</sup> SD o DT, desviació típica. Mostra la variació o "dispersió" que hi ha respecte a la Mitjana.

mitjana d'edat de 40,3 anys (SD = 14,93) els homes i de 44,1 anys (SD = 15,65) les dones. La comparació estadística entre els naturals del país (N = 48) i els immigrants (N = 47) permet identificar i quantificar adequadament el xoc cultural dels immigrants.

TAULA 1

*Ordre, impacte i valor de les variables del xoc cultural en immigrants de llengua castellana*

VARIABLE	ORDRE	IMPACTE	VALOR
La llengua catalana que hom parla	<b>1***</b>	+1	1.126
El transport metropolità	2	+0,4	863
Les idees sobre les coses que ofenen o fereixen la gent	<b>3**</b>	0	508
El matrimoni	4	+2,1	500
El grau d'intimitat o reserva de la majoria de la gent	<b>5**</b>	+0,2	490
L'ambició de la gent	<b>6**</b>	+0,2	457
El sentit de l'humor de la majoria de la gent	<b>7***</b>	+0,9	544
La densitat demogràfica	8	+0,1	584
Les pròpies oportunitats per a establir contactes socials	<b>9***</b>	+1,1	744
El ritme general de vida	<b>10***</b>	+1	433
El sentit d'unitat i d'obligació entre els membres d'una família	<b>11***</b>	+0,8	861
L'amistat i hospitalitat que mostra la gent	<b>12**</b>	+1,5	786
La forma com la gent sent i actua cap als amics	<b>13**</b>	+1,1	393
El nombre de paisans de la mateixa regió de procedència	14	+0,6	523
El grau d'amistat i intimitat entre dones i homes	<b>15*</b>	+0,5	433
El tipus de menjar	<b>16***</b>	+0,9	387
La puntualitat de la majoria de la gent	17	+1	377
La independència i la llibertat que semblen tenir les dones	<b>18*</b>	+1	287

Diferències significatives (\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ ) entre els rangs mitjans dels immigrants (N = 47) i dels naturals del país (N = 48) (U de Mann-Whitney).

FONT: Garcia *et al.* (1984b).

En primer lloc, cal destacar la constància en tots els estudis fets (Spradley i Phillips, 1972; Garcia *et al.*, 1984b) de la llengua com a primer i més potent pressurador del xoc cultural. Abonant aquesta importància, tenim la unanimitat del reconeixement de

la llengua com a *estressador psicosocial*, perquè aquesta és indispensable per a l'establiment de relacions socials (Lambert, 1975; Barger, 1977; Bhatnagar, 1980; Strubell, 1981). En l'estudi sobre immigrants espanyols (Garcia, Jiménez, Muntaner i Balada, 1984a), l'efecte estressador de la llengua es fa sentir sense distinció en tots els tipus d'immigrants, senyal que el procés de readaptació, d'integració, era excessivament lent, com caldria esperar de la no existència de cap sistema públic d'acolliment en la llengua i cultura pròpies del país.

La llengua, d'altra banda, no compleix sols un paper instrumental de comunicació. Si aquest fos just el seu paper, no s'explicaria com pot mostrar-se tan *estressadora*, perquè els immigrants de la resta d'Espanya de ca nostra bé poden usar llur llengua en la comunicació amb els autòctons. El que succeeix és que la llengua és el vehicle principal de la cultura subjectiva i això fa que tingui un paper preeminent entre els aglutinadors socials. A més, la importància de la llengua augmenta a mesura que ho fa l'edat del subjecte (Garcia *et al.*, 1983a). Tot això indica que la llengua cobra més valor a mesura que creix el camp d'acció social de la persona en qüestió (Garcia, 1986). Com a sistema de comunicació complex, el domini d'una llengua implica un aprenentatge d'anys, des dels nivells fonètics fins als sintàctics i estilístics, cosa que suposa unes interaccions interpersonals de llarga durada dins el si d'una comunitat humana específica. Com a conseqüència de tot el que s'ha dit, la llengua no sols és la principal relació d'equivalència d'una cultura humana, sinó que n'esdevé el marcador més potent, en tant que idioma o llengua peculiar d'una comunitat. Per això, el nom de la llengua tendeix a identificar les societats humanes naturals més complexes, les nacions.

En segon lloc, cal destacar de la taula 1 que els immigrants consideren positiva la readaptació a llur nou país. Les readaptacions més desitjades són un bon exemple del que comentàvem suara sobre la llengua com a vehicle principal de la cultura subjectiva: «l'amistat i hospitalitat que mostra la gent», «les pròpies oportunitats per a establir contactes socials», «la forma com la gent sent i actua cap als amics», «la llengua que hom parla», «el ritme general de vida», «la puntualitat de la majoria de la gent» i «la independència i la llibertat que semblen tenir les dones». Aquests resultats són els esperables en qualsevol col·lectiu d'immigrants i són confirmats per

d'altres de metodologies sociològiques. Així i per exemple, la majoria dels immigrants castellanoparlants a Mallorca, enquestats el 1987, volien saber parlar català i pràcticament tots ells (exactament el 95%) volien que llurs fills i filles parlessin, llegissin i escriguessin en català (Sureda *et al.*, 1986). En aquest cas, els immigrants adults, si bé consideraven molt positiu aprendre la llengua del país, no havien trobat facilitats per a fer-ho, per mor de la feina, o ho trobaven personalment molt difícil, i per això desitjaven que llurs fills i filles ho fessin en una edat més apropiada per a aprendre una nova llengua i durant llur temps de formació.

Remarquem el conjunt de les cinc variables estadísticament significatives i de major impacte positiu, perquè dibuixa perfectament la situació d'integració dels immigrants de llengua castellana a la cultura subjectiva catalana. En primer lloc d'importància «l'amistat i hospitalitat que mostra la gent» (+1,5), una actitud dels catalanoparlants que s'ha mostrat rellevant al llarg de la història amb unes quantes tongades d'immigrants de diversos països, com es demostra amb l'abundància de llinatges forans entre la nostra població (Moll, 1987), i especialment la gran abundància de patronímics occitans, perquè molts de llinatges considerats *autènticament* catalans provenen d'Occitània, i la llarga i actual sèrie de patronímics espanyols (Fernàndez, Rodríguez, López, etc.) entre els quals els dels autors d'aquest treball, tots dos de llengua materna espanyola i d'una clara catalanitat actual. En conclusió, aquesta variable d'acolliment, potenciada per la segona variable en importància, «les pròpies oportunitats per a establir contactes socials» (+1,1), permeten l'accés a la cultura subjectiva de llur nou país, sintetitzades en les altres tres variables importants: «la forma com la gent sent i actua cap als amics» (+1,1), «la llengua que hom parla» (+1) i «el ritme general de vida» (+1), síntesi dels valors culturals autòctons que hem descrit més amunt.

En tercer lloc, cal destacar de la taula 1 els valors extremament alts de les variables del xoc cultural, que en total sumen 9.796 unitats (patró «matrimoni» = 500). Si n'excloem les referents al que podríem anomenar *xoc metropolità* (1.447), el fet de viure dins la densa conurbació del barcelonès («el transport metropolità» i «la densitat demogràfica»), hi restaria el que podem anomenar *xoc nacional*. Així, el xoc nacional que pateixen els immigrants castellanoparlants a Catalunya sumaria en total

8.349 unitats, cosa que el fa 5,8 vegades més intens que el xoc metropolità. El xoc nacional seria, en definitiva, l'«esforç» per a adquirir la cultura subjectiva catalana.

A continuació es provarà de mostrar que la immersió en català, com ha estat apuntat al començament, permet transmetre, no sols la llengua catalana, sinó també la cultura subjectiva catalana, transmissions que milloren el rendiment escolar dels infants dels immigrants.

### **L'escola de Castellbisbal (1976-1984)**

La recerca «Poblacions lingüístiques i rendiment acadèmic. Impacte del canvi de llengua vehicular sobre el fracàs acadèmic» (Garcia i Pérez, 1986b) és interessant per diversos motius. Perquè tracta directament de les conseqüències que la catalanització de l'escola té sobre els fracassos escolars dels fills i filles d'immigrants castellanoparlants. Perquè incideix en el cas dels fills dels immigrants «embombollats» dins un ambient familiar i informatiu d'esquena al país on han nascut i on han arribat de ben petits. Perquè l'escola i la vila estudiades eren, llavors, de majoria ambiental i cultural immigrada espanyola, persones, en general, de nivell econòmic i cultural inferior al dels autòctons.

El mètode de la recerca consistí en la recollida i estudi dels expedients acadèmics de vuit cursos correlatius, en el decurs del període de la Transició, des del curs 1976-1977 fins al 1983-1984. S'analitzaren totes les actes de l'avaluació de final de juny i de materials recollits (informes, historials, etc.) sobre els alumnes. El propòsit de la recerca era observar la freqüència de fracassos escolars (alumnes sense qualificació global, perquè els resten pendents sectors de recuperació) en funció de la llengua familiar dels alumnes al llarg d'un procés de catalanització escolar lent, per tímid, però constant.

Davant el repte d'introduir la llengua pròpia del país, el català, com a llengua de l'escola —quan fins llavors havia estat únicament l'espanyol—, els docents de l'escola de Castellbisbal, i incloent-hi la recercadora principal, es qüestionaren fins a quin punt aquest canvi lingüístic afectaria negativament els rendiments acadèmics dels alumnes hispanoparlants. La taula 2 mostra els resultats globals de la recerca sobre la

catalanització de l'escola de Castellbisbal (Garcia i Pérez, 1986b), producte de l'estudi de 914 historials acadèmics, tots els dels alumnes de l'escola.

TAULA 2  
*Percentatge de la llengua familiar dels alumnes, proporció entre nombre d'alumnes ESP i CAT, percentatge de fracàs escolar i diferència en el percentatge de fracàs per cursos*

Curs		Llengua familiar	N ESP- N CAT	Fracàs escolar	Fracassos ESP-CAT
1976- 1977	CAT	39 %	1,60	24 %	27 %
	ESP	61 %		51 %	
1977- 1978	CAT	37 %	1,73	20 %	26 %
	ESP	63 %		46 %	
1978- 1979	CAT	35 %	1,90	28 %	20 %
	ESP	65 %		48 %	
1979- 1980	CAT	34 %	1,95	20 %	24 %
	ESP	66 %		44 %	
1980- 1981	CAT	32 %	2,09	20 %	23 %
	ESP	68 %		43 %	
1981- 1982	CAT	31 %	2,20	20 %	24 %
	ESP	69 %		45 %	
1982- 1983	CAT	30 %	2,36	23 %	13 %
	ESP	70 %		36 %	
1883- 1984	CAT	31 %	2,23	25 %	16 %
	ESP	69 %		41 %	

Nota: N ESP: castellà com a llengua familiar"; CAT: català com a llengua familiar".

FONT: Garcia i Pérez (1986b).

Durant els dos primers cursos estudiats (1976-1978), l'escola, quant a la llengua vehicular, era totalment en castellà, amb una pronúncia de papissot (ceceo) d'aquesta llengua, pronúncia molt diferent de la fonètica dels nois immigrants (molt majoritàriament andalusos) i de la dels nois naturals del país. Durant aquests dos primers cursos estudiats, el català era ensenyat només dues hores setmanals i només als cicles mitjà i superior, i no al cicle inicial ni al parvulari, que abasten edats més primerenques i, per tant, més apropiades per a aprendre una nova llengua, sigui

l'autòctona o el castellà. Per tant, ni el *ceceo* ni l'ús tímid del català no poden explicar que en aquesta circumstància —escola espanyola per llengua i continguts, on els catalanoparlants, a més, eren una minoria (39 % i 37 %)— els hispanoparlants mostressin un tan alt percentatge (51 % i 46 %) de fracàs escolar, més del doble que el dels catalanoparlants (24 % i 20 %). En definitiva, malgrat que l'ús de la llengua castellana podria afavorir els hispanoparlants i perjudicar els catalanoparlants, els resultats mostren just el contrari. Així, doncs, serien d'altres variables les responsables de les clares diferències en els resultats escolars. Tot passa com si els hispanoparlants fossin els cronològicament *petits* i els catalanoparlants els *grans* dins els nascuts el mateix any natural (Garcia i Pérez, 1986a; Garcia i Pérez, 1994) i que als *petits* se'ls plantejessin aprenentatges que superen llurs disposicions i capacitats.

A partir del curs 1978-1979, el català i castellà són les llengües de les activitats extraescolars i les llengües docents de les assignatures impartides, de manera que cada assignatura era impartida només en una de les dues llengües. Progressivament el català va substituint el castellà en tots els àmbits, docents i extraescolars. Durant els dos darrers cursos estudiats (1982-1984), el català era ja l'única llengua vehicular del parvulari i del cicle inicial, fora de l'assignatura de llengua espanyola (dita eufemísticament *castellana*) i la llengua principal dels cicles mitjà i superior i de totes les activitats extraescolars. Quant a l'ensenyament de les llengües, al parvulari, per evitar la presentació sobtada d'una llengua desconeguda, l'espanyola era introduïda progressivament i a un nivell baix als catalanoparlants, i viceversa per als infants de família hispanoparlant.

A la taula 2, en tots els cursos, hi podem observar una proporció més gran d'alumnes de llengua espanyola, proporció que augmenta al llarg dels cursos estudiats. Clarament, en els vuit cursos estudiats, els alumnes de llengua catalana mostren un nivell de fracàs inferior (mitjana 22,5 %, SD 2,9) als de llengua espanyola (mitjana 38,5 %, DE 3,5). També hi podem observar que el percentatge de fracassos escolars dels fills i filles dels autòctons no sofreix una variació perceptible al llarg dels cursos, malgrat estar en minoria a l'aula. Podríem, doncs, atribuir aquests fracassos dels nois fills d'autòctons a característiques, personals i familiars dels alumnes i/o de la pròpia organització escolar. Quant a les variables de l'organització escolar, ja hem comentat

més amunt l'efecte dels *petits* cronològics dins un sistema de cursos anuals i, en aquest apartat, cal remarcar que el fracàs dels alumnes de llengua catalana és inferior al 33,3% que caldria esperar d'aquest efecte, efecte que no es mostra clarament en els castellanoparlants d'origen. A més a més, en cadascun dels cursos les proves de  $\chi^2$ , publicades en el treball original, mostren que el percentatge de fracassos dels fills d'immigrants és significativament superior al dels fracassos dels naturals del país, fracassos atribuïbles al baix nivell cultural de llurs famílies (en definitiva, atribuïbles a una cultura subjectiva que no afavoriria el rendiment escolar). Tanmateix, al final de la sèrie de cursos estudiada, el percentatge de fracassos dels fills i filles d'immigrants disminueix a prop d'un 10%, respecte dels catalans quan l'escola estava gairebé totalment catalanitzada (Fracassos ESP – Fracassos CAT, taula 2). És a dir, la catalanització de l'escola millora el rendiment dels fills d'immigrants.

Aquest efecte es deuria a l'aprenentatge de la cultura subjectiva del país i a la identificació amb l'ambient cultural circumdant, breu, a la integració, integració que significa que, molt probablement, han adquirit els valors de la nostra cultura nacional (feina, esforç, estalvi, compromís). Aquest procés d'integració els estava vedat quan vivien dins la «bombolla» familiar. En sortir de la família, en obrir-se al món circumdant, la diferència de rendiment escolar amb relació als autòctons seria una conseqüència de llur manca d'adaptació. La catalanització de l'escola els hauria facilitat l'adaptació. Aquesta adaptació probablement hauria reeixit més si el percentatge d'alumnes catalans no hagués disminuït a mesura que augmentava la catalanització de l'ensenyament. En altres mots, la cultura subjectiva del país no sols s'adquireix formalment a l'aula, sinó també informalment al pati i al carrer amb els companys de jocs. En definitiva, els alumnes fills de la immigració, malgrat aquestes circumstàncies lingüístiques extremament desfavorables, s'han adaptat als valors culturals del país receptor. La constatació que la integració al país afecta molt positivament els escolars fills i filles d'immigrants, féu que llurs pares i mares acceptessin de molt bon grat la catalanització de l'escola. I féu que els docents s'avancesin a aplicar la Llei del català abans de la seva promulgació, atès que, contràriament al que temien, la catalanització de l'escola millorava el rendiment dels infants de la immigració.

La taula 3 resumeix els resultats de la catalanització progressiva de l'escola, comparant els dos primers cursos (1976-1978), quan l'escola era totalment nacional espanyola, i els dos darrers cursos (1982-1984), quan l'escola de Castellbisbal havia assolit un important nivell de catalanització un any abans de l'aprovació de la Llei del català. Els dos primers cursos fracassaren el 49 % dels fills d'immigrants i els dos darrers cursos el 39 %, una millora d'un significatiu 10 %.

TAULA 3

*Percentatges d'èxit i de fracàs escolars segons la llengua familiar dels alumnes, tot comparant els dos primers cursos estudiats, no gens catalanitzats, i els dos darrers, els més catalanitzats*

<b>Cursos</b>	<b>Llengua</b>	<b>ÈXIT</b>	<b>FRACÀS</b>
1976-1978	<b>CAT</b>	78 % (N = 248)	22 % (N = 70)
	<b>ESP</b>	51 % (N = 271)	49 % (N = 257)
1982-1984	<b>CAT</b>	76 % (N = 234)	24 % (N = 75)
	<b>ESP</b>	61 % (N = 436)	39 % (N = 273)

Nota: "CAT: Alumnes amb el català com a llengua familiar; ESP: Alumnes amb el castellà com a llengua familiar".

FONT: Garcia i Pérez (1986b).

La taula 3 constituïda per dues taules 2×2 entre llengua (CAT/ESP) i èxit/fracàs permet d'avaluar conjuntament l'associació entre llengua catalana i èxit, d'una banda, i llengua espanyola i fracàs, de l'altra, mitjançant un coeficient de contingència (Cc), així com la mesura de la força d'aquesta associació mitjançant el càlcul del  $\chi^2$  de la taula. Així, es demostra que el Cc disminueix des dels dos primers cursos estudiats i els dos darrers: cursos 1976-1978, Cc = 0,2563 ( $\chi^2 = 59,49$ ), i cursos 1982-1984, Cc = 0,1366 ( $\chi^2 = 18,75$ ), coeficients que mostren que l'associació entre llengua catalana i èxit escolar i llengua espanyola i fracàs ha disminuït, un coeficient de 0 significaria que les llengües no es relacionen amb l'èxit i el fracàs.

### Una mostra d'instituts d'ensenyament secundari (IES) balears (1999-2000)

És ben bo de concloure, amb l'estudi de l'escola de Castellbisbal, que el millor sistema per a integrar culturalment fills i filles d'immigrants, o per a immigrants joves, és llur escolarització en la llengua del país. Tanmateix, en la situació política actual, «els processos que ara anomenam de “normalització” lingüística són una batalla infructuosa per a trobar un cert estatus per al català dins un espai social i polític on només la llengua castellana pot campar lliurement. És una feina descoratjadora, com la de Sísif: una vegada conquerida una fita, fàcilment és desfeta pel poder dominant» (Garcia, Joan i Suay, 2017). Ja hem repassat les condicions adverses per al català de l'escola de Castellbisbal, amb aules amb aclaparadora majoria hispanoparlant (taula 2), amb la inevitable propensió a emprar la llengua castellana per part dels mestres i professors. Emperò, i a diferència del cas de Castellbisbal, la situació als IES balears seria pitjor per mor de les actituds i les realitzacions de les autoritats educatives autonòmiques balears de llavors, no gens partidàries de catalanitzar de bon de veres els centres d'ensenyament.

En plena vigència de la Llei de normalització del català a les Balears del 1986, Joan (2001), durant el curs 1999-2000, féu una enquesta, per escrit i anònima, a estudiants de diversos IES balears sobre possibles indicadors d'integració a les Illes Balears i el progrés o el fracàs en els estudis (*Integració sociocultural a Eivissa i progrés acadèmic*). L'enquesta era un seguit de preguntes amb resposta dicotòmica (taula 4). Els subjectes enquestats foren 400 estudiants d'ensenyament secundari, independentment de si eren autòctons o fills d'immigrants espanyols, de dos instituts d'Eivissa —IES Santa Maria d'Eivissa (N = 100) i IES Sa Blanca Dona (N = 100)—, l'únic de Formentera —IES Marc Ferrer (N = 100)—, i de dos de Mallorca —un de Palma, IES Joan Alcover (N = 50), i el de Santanyí, IES Santanyí (N = 50). Per tal de maximitzar els resultats, el responsable de cada institut trià aleatòriament un 50% d'estudiants de la seva mostra que havien superat el curs anterior i el 50% que no havien promocionat curs. En definitiva, el *progrés acadèmic* implicava seguir els estudis, amb més o menys brillantor, però, en qualsevol cas, a un ritme normal (des d'un punt de vista temporal i de rendiment acadèmic). Per contra, el fracàs escolar, la manca de *progrés*

*acadèmic*, era aplicat als estudiants que repetien curs durant el curs 1999-2000, tant si havien repetit cursos anteriors com si no. En curt, *aprovat*s i *suspesos*.

La recerca de Joan (2001), a diferència de la de Castellbisbal, és intencionada, perquè intenta de provar directament la hipòtesi que com més aculturació nacional, com més cultura subjectiva catalana, millors resultats en els estudis. D'altra banda, la població estudiada i el sistema escolar són ben semblants als de la fase final estudiada (1982-1984) de Castellbisbal: centres educatius públics amb el català com a llengua vehicular i amb una allau d'immigració andalusa que deixa dins les aules dels instituts els alumnes catalanoparlants en una minoria del 36 %, semblant a com eren a Castellbisbal els nois i noies catalanoparlants (taula 2), cosa que crea dins els dos casos un ambient sonor a l'aula, i sobretot al pati d'esbarjo, fonamentalment hispanoparlant.

Dels instituts estudiats només al de Santanyí, rural i amb un 40 % d'al·lots i d'al·lotes catalanoparlants, el català era realment la llengua majoritària de l'activitat acadèmica i extraescolar; la resta d'instituts no complia els requisits mínims de catalanització, amb l'extrem escandalós del Joan Alcover de Palma, on tot l'ensenyament funcionava majoritàriament en castellà. Aquest punt de partida dels IES balears estudiats, semblant a la situació final de l'escola estudiada de Castellbisbal, fa encara més interessant la recerca de Joan, perquè inverteix la idea dels qui clamen que els pitjors resultats escolars dels fills i filles de la immigració castellanoparlant són deguts a la catalanització del sistema educatiu, tot demostrant la idea contrària: els pitjors resultats són deguts a llur insuficient catalanització.

La taula 4 resumeix els resultats de la recerca, mostrant els percentatges de progrés acadèmic («passar curs») segons el tipus de resposta (1 = més integració vs. 2 = menys integració) a cadascun dels indicadors d'integració. La taula s'ordena pel valor, de major a menor, del coeficient de contingència ( $C_c$ ) entre els tipus de resposta i el progrés acadèmic. Com en la recerca de l'escola de Castellbisbal, un  $C_c$  de 0 significaria que les dues respostes no es relacionen amb els percentatges de progrés, o dit d'una altra manera, un coeficient de 0 s'aconseguiria amb un 50 % de progrés per a les dues respostes, i un coeficient d'1, no assolit pràcticament mai, indicaria la relació matemàticament perfecta entre una categoria de resposta, la majoritària, i el progrés

acadèmic.

TAULA 4

*Percentatges de progrés acadèmic, segons la resposta dicotòmica de 400 estudiants a un qüestionari d'estudiants d'indicadors d'integració, i coeficient de contingència entre el tipus de resposta i el percentatge de progrés acadèmic*

Indicador d'integració i tipus de resposta	Progrés acadèmic (%)		Coeficient de contingència
	Resposta 1	Resposta 2	
Preferència gastronòmica: cuina autòctona o cuina estàndard	88,5	11,5	0,6119
Pertinença a alguna associació: sí o no	81,3	18,8	0,5361
Ús del català amb el cercle d'amics: habitualment o no mai	63,5	36,5	0,4475
Llengua d'ús més habitual: català o espanyol	65,7	34,3	0,4200
Llengua familiar: català o espanyol	63,8	36,2	0,3861
Hàbit d'escriure en català: habitualment o no mai	63,1	36,9	0,3267
Capacitat d'ús del català: sense dificultats o amb dificultats	68,7	31,3	0,2508
Haurien de ser llengües de l'educació: català i espanyol o només espanyol	60,0	40,0	0,2310
La llengua dels mitjans de comunicació hauria de ser: català o espanyol	51,2	48,8	0,2259
Equip de futbol preferit: Barça o Real Madrid	52,6	47,4	0,0823

NOTA: Tots els coeficients de contingència són estadísticament significatius llevat del darrer.

FONT: Joan (2001).

La taula 4 demostra que els indicadors d'integració han estat ben triats: en tots, la resposta 1 (més integració) es relaciona amb un percentatge més alt de progrés acadèmic que no pas la resposta 2. Tots els coeficients de contingència són estadísticament significatius, llevat del darrer de la llista. Així, doncs, els alumnes que escullen un plat local a l'hora d'expressar les seves preferències gastronòmiques, que participen en alguna associació (juvenil, d'esplai, etc.), que usen el català dins llur cercle d'amics, que usen habitualment el català, que tenen el català com a llengua familiar i que escriuen habitualment en català mostren uns alts coeficients de contingència, i per això podem afirmar clarament que tenen més tendència a progressar acadèmicament que no pas aquells que responen el contrari. Quant als quatre primers indicadors —amb un percentatge de progrés escolar per a la resposta 1 superior al 63,8 % dels al·lots autòctons de llengua familiar catalana—, indicaria la

millora d'aquells al·lots i al·lotes que sense parlar català a ca seva, de fet, arriben a arrelar-se a fons, s'integren i reïxen en els estudis, aconseguint un sotil del 88,5 % de progrés acadèmic, que representarien devers un 25 % dels presumiblement fills o filles dels immigrants d'origen castellanoparlant.

### **Discussió i conclusions**

Cal remarcar que, en el cas de l'escola de Castellbisbal, l'estudi és anterior a la Llei del català, quan el sistema educatiu públic espanyol no estava dissenyat per a integrar els estudiants fills d'immigrants a llur nou país, Catalunya o les Balears, sinó per a conformar-los com a ciutadans de la nació espanyola. Llavors, senzillament fracassa. I, en aplicar-lo deliberadament als Països Catalans, tracta implícitament d'espanyolitzar els autòctons, tracta de tornar-los tan espanyols com els espanyols a llur territori nacional. I siguem clars: caldria estudiar la influència negativa i contrària a la integració, recerca que sembla que ningú no ha fet mai, dels milers de funcionaris docents que són professors amb plaça als nostres països, des de la primària a la universitat, que ni tan sols parlen català o que ho fan molt precàriament. Cal pensar, com a consol, que un percentatge, encara inconegut, d'ells s'integra al país per la mateixa dinàmica de l'ofici docent. Malgrat aquest disseny bàsic del sistema educatiu espanyol, la lluita política menada des dels Països Catalans ha aconseguit, en major o menor fortuna segons els territoris, una certa tolerància a la cultura i a la llengua pròpies, de manera que permet un cert grau d'integració dels fills i filles d'immigrants castellanoparlants i atenua la implacable i immisericordiosa espanyolització dels autòctons. La taula 4 també mostra com els alumnes, presumiblement fills d'immigrants a les Balears, es fan eco de les intencions de les autoritats de Madrid, quan declaren que l'espanyol hauria d'ésser la llengua dels mitjans de comunicació i que només l'espanyol hauria d'ésser la llengua de l'educació. Aquestes actituds, estadísticament, es relacionen (i ho fan significativament) amb un menor progrés acadèmic d'ells mateixos. Per contra, els alumnes presumiblement autòctons es decanten pel català i pel castellà al sistema educatiu i, més atenuadament, perquè els mitjans de comunicació han d'ésser en català. És a dir, acolliment a l'aula, la rèplica

de «l'amistat i hospitalitat que mostra la gent» de la taula 1, però el català a l'espai públic.

Com a conclusió principal, ens sembla provada la hipòtesi que la integració a la societat receptora s'associa significativament amb un major reeiximent escolar. Aquesta integració comportaria l'adquisició de la cultura subjectiva catalana, que valoraria positivament el treball i la feina ben feta, l'esforç, l'austeritat i el compromís, un tipus de cultura que d'una manera molt laxa s'ha denominat *ètica calvinista* i que és majoritària al conjunt d'Europa. Remarquem que l'adquisició d'aquesta cultura va més enllà de la simple adquisició de la llengua catalana i que els fills dels immigrants d'origen castellanoparlant que l'assoleixen no sols rendeixen més en les matèries lingüístiques, sinó també en la resta de matèries, com ara les matemàtiques o les ciències en general. En aquest sentit, cal recordar que els alumnes catalans i de llengua materna catalana tot sovint obtenen millors puntuacions, si n'exceptuem la fonètica, en llengua espanyola que els alumnes de llengua materna espanyola de Castella o d'Andalusia. Aquesta millora escolar dels fills dels immigrants s'ha volgut atribuir al *bilingüisme*, català i espanyol, dels alumnes amb més reeiximent. Certament, crida l'atenció que objectivament l'alumnat que reïx sembla tenir un domini raonable de totes dues llengües.

Fa molt de temps que proposàrem d'estudiar el bilingüisme d'una manera objectiva (Garcia *et al.*, 1975), per tal de poder denunciar els sistemes educatius que no menessin a un bilingüisme «coordinat», on la persona bilingüe manté separades les dues llengües, de manera que totes dues llengües conserven llurs característiques morfològiques, fonològiques i semàntiques. Lamentablement, com ja mostraren les recerques de Viladot (1981), els «bilingües» que produïa el nostre sistema educatiu tendien a fusionar les dues llengües pel seu significat, especialment en favor de la semàntica espanyola (la llengua dominant políticament) de la mateixa manera i al mateix ritme que observem clarament com s'espanyolitza la fonologia catalana. Cal denunciar la manca de planificació i d'implementació de matèries escolars que discriminin entre les dues llengües a tots els nivells en comptes d'ensenyar les nocions gramaticals d'una manera unitària. Amb aquest confús i confusionari sistema d'ensenyament de les dues llengües, potser sí que els nostres «bilingües» tenen més

habilitats lingüístiques, més facilitat per a aprendre una tercera llengua, ja que estan acostumats a usar dos mots diferents (català i castellà) per al mateix significat (en castellà) i d'ací els ve la facilitat d'aprendre un tercer mot en una altra llengua. Serien, doncs, «bilingües subordinats» a l'espanyol, un bilingüisme que perjudica molt greument la llengua catalana. Però aquesta habilitat lingüística no facilitaria ni el raonament verbal ni el quantitatiu, bases de tot aprenentatge juntament amb l'esforç, i, per tant, origen del reeiximent acadèmic. En conclusió, al nostre sistema educatiu són els dits «bilingües» qui més bé se'n desfan acadèmicament; així, doncs, els dits «bilingües» són, en definitiva, d'una banda, els catalans i, de l'altra, els immigrants integrats, aquells qui fan feina i s'esforcen.

### **Bibliografia**

- Barger, W. K. (1977). Culture change and psychosocial adjustment. *American Ethnologist*, 47, 471-495.
- Bhatnagar, J. K. (1980). Linguistic behaviour and adjustment in French and English schools in Montreal. *International Review of Applied Psychology*, 29, 141-158.
- Bunge, M. A. (1981). *Scientific materialism*. Berlin: Reidel.
- Garcia, G., i Pérez, J. (1986a). Importancia de la edad cronológica sobre el rendimiento académico en edades tempranas. *Comunidad Educativa*, 142, 20-21.
- (1986b). Poblacions lingüístiques i rendiment acadèmic. Impacte del canvi de llengua vehicular sobre el fracàs acadèmic. *Butlletí dels mestres*, 5, 20-22.
- (1994). Edad cronológica de inicio de la EGB y rendimiento académico. *Revista de Ciencias de la Educación*, 160, 517-524.
- Garcia, L. (1986). Psicología del proceso de minorización de las lenguas sin estado propio. Dins J. I. Ruiz Olabuenaga i J. Agustín Ozamiz (dir.), *Hizkuntza Minorizatuen Soziologia*, 343-346. Donostia: Ttartalo.

- Garcia, L., Balada, F., Muntaner, C., i Strubell, M. (1983). Language and friendship in young catalans. Second International Conference on Social Psychology and Language, 18-22 de juliol, Bristol.
- Garcia, L., Duran, N., Ferré, N., Garau, A., Flores, T. de, Manzanares, M. J., Pérez, M., i Tobeña, A. (1975). Projecte de mesura psicofisiològica del bilingüisme. *Perspectiva Social*, 6, 139-155.
- Garcia, L., Gomà, M., Martí, A., Muntaner, C., Pérez, J., Tobeña, A., Torrubia, R., i Trullàs, R. (1983b). Treballs del Departament de Psicologia Mèdica (1983-1984), 3. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Garcia, L., i Grande, I. (2012). *L'invent de l'espanyolitat: La construcció pseudocientífica de l'espanyolitat*. Barcelona: Fundació Catalunya Estat.
- Garcia, L., Jiménez, S., Muntaner, C., i Balada, F. (1984a). El xoc cultural dels immigrants a Catalunya: Resultats qualitius. *Annals de Medicina*, 70, 108-111.
- Garcia, L., Joan, B., i Suay, F. (2017). En tenir les eines, farem la feina. *Revista de Catalunya*, 297, 85-104.
- Garcia, L., Muntaner, C., Coyo, T., Lledó, N., Balada, F., Trullàs, R., i Martí, N. (1984b). Experiències vitals pressuradores de la població immigrant i no-immigrant de Catalunya. Dins R. Guerrero (ed.), *El procés d'emmalaltir* (p. 253-264). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Garcia, G., i Pérez, J. (1990). *Impacte de la normalització lingüística en el rendiment acadèmic a l'EGB*. Memòria per a la CIRIT no publicada, 103 p. Unitat de Psicologia Mèdica, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gomà, M., Garcia, G., i Pérez, J. (1991). Rendimiento académico en tres niveles de enseñanza en función del sexo. *Psiquis*, 12, 34-44.
- Joan, B. (2001). *Integració sociocultural a Eivissa i progrés acadèmic*. Eivissa: Mediterrània-Eivissa.

Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. *Education in immigrant students: issues and answers*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Llei 7/1983, de 18 d'abril, per a la normalització lingüística a Catalunya, DOGC 322 (22 abril 1983) i BOE 112 (11 maig 1983).

Moll, F. de B. (1987). *Els llinatges catalans*. Palma de Mallorca, Editorial Moll.

Spradley, J. P., i Phillips, M. (1972). Culture and stress: a quantitative analysis. *American Anthropologist*, 74, 518-529.

Stevens, S. S. (1966). A metric for the social consensus. *Science*, 151, 530-540.

Strubell, M. (1981). *Llengua i població a Catalunya*. Barcelona: La Magrana.

Sureda, B., Artigues, A., Bibiloni, G., Cuyàs, M., Garau, V., Garcia Sevilla, L., Obrador, J., Oliver, G., Salvà, P., i Serra, B. (1986). *Enquesta sociolingüística a la població de Mallorca*. Palma: Universitat de les Illes Balears i Consell Insular de Mallorca.

Viladot, M. A. (1981). *El bilingüisme a Catalunya: Investigació i psicologia*. Barcelona: Laia.

Per citar aquest article:

Garcia, Ll., i Garcia, G. (2018). Immigració, immersió en català i rendiment escolar: dos estudis revisats. *Revista Catalana de Pedagogia*, 195-215.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>