

ELECCIÓN DE LENGUAS DE CASA A LA ESCUELA. UN ANÁLISIS A PARTIR DE LAS REDES SOCIALES

*Carles de Rosselló i Peralta*¹

Universitat de Barcelona

Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació (CUSC-UB)

1. Presentación²

Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado entre un grupo de preadolescentes de Barcelona. El objetivo de la investigación es cuantificar su uso diario de catalán y castellano. Por esta razón nos basamos en las interacciones diádicas en los dos códigos como unidad de análisis. La hipótesis principal es que la *norma de subordinación del catalán* (Vila, 1996: 185) no es extensible a todos los centros educativos de Barcelona y su área metropolitana. La existencia de esta norma está estrechamente vinculada a: a) la condición lingüística ambiental, b) la condición lingüística de la escuela, y c) la composición sociolingüística de la clase. Más adelante clarificaremos estos conceptos.

Una de las características de este estudio es la variable usada para analizar los resultados de la sección 4.4 (*Uso del catalán por ámbitos: de la familia a la escuela*). Los estudios de las redes sociales han experimentado desde los años 40 una rápida evolución, aunque en la sociolingüística catalana continúa siendo una unidad de análisis infrautilizada. Definimos la red social de una persona (ego) como el total de vínculos que establece tanto con los seres más próximos como con aquellas personas con las cuales interacciona esporádicamente. Puesto que la calidad de los vínculos varía de acuerdo con la afectividad, Milardo (1988) distingue entre *red de intercambio* y *red interactiva*. La red de intercambio se caracteriza por estar formada por personas – normalmente familiares y amigos íntimos– con quien ego intercambia crítica, ayuda o

¹ Para cualquier comentario o sugerencia sobre el presente artículo, puede escribir a: Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació (CUSC-UB). Gran Via de les Corts Catalanes, 585. 08007 Barcelona. Teléfono: 93 4037065. Fax: 93 4035698. Correo electrónico: cusc@pcb.ub.es

² Este artículo se ha beneficiado de una ayuda del proyecto PB98-1175 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Tampoco hubiera sido posible llevar a cabo la investigación sin la colaboración del Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació (CUSC). Agradezco a los profesores Francesc Xavier Vila y Albert Bastardas sus comentarios a los escritos previos de este artículo.

consejo. La red interactiva está formada por personas con las cuales ego no espera compensación alguna, a pesar de que las interacciones pueden darse diariamente. Por razones que explicaremos en el apartado 4.4, en este estudio solamente nos centramos en la red de intercambio. La configuración de las redes de los informantes se definieron en el transcurso de la observación participante, que tuvo lugar en una escuela por un periodo de cuatro meses durante el año 2000 (véase apartado 4.1 *Metodología de la recogida de datos*). Como bien señalan Li Wei, Milroy & Ching (2000: 192), el análisis de las redes sociales “can be carried out only after a period of ethnographic observation in the community, in order to discover basic patterns of interaction and informal social organisation”.

Este artículo se estructura de la siguiente manera: en el apartado 2 se describen algunos de los aspectos básicos del barrio de Sant Andreu, la justificación de la elección de la escuela y las características del grupo-clase. En el apartado 3 se sintetizan las funciones y expectativas que la escuela como institución debe cumplir, y también las limitaciones que impiden llevar a cabo todas estas funciones. En el apartado 4 se explica la metodología de la recogida de datos y el índice utilizado para cuantificar el uso de catalán y castellano. Además se analiza el uso de las dos lenguas tanto en la escuela (a partir de datos observados) como en las redes sociales (a partir de datos declarados). En el último apartado se exponen las principales conclusiones del estudio.

2. Descripción de la zona, la escuela y el grupo-clase

Sant Andreu del Palomar está situado al noreste de Barcelona. Su población es de 49.766 personas³, de las cuales un 60,3% son nacidas en la capital. Por origen geográfico, el segundo contingente más importante son los nacidos en Andalucía (9,2%), el tercero los nacidos en el resto de Cataluña (7,7%), y finalmente los procedentes de Castilla y León (5,2%). Sant Andreu cambió radicalmente como resultado de la inmigración de los años sesenta. Más allá del incremento demográfico, el cambio se materializó en una importante transformación de la fisonomía del barrio: mientras que núcleo histórico se mantuvo bastante estable tanto desde un punto de vista arquitectónico como de composición social, la parte remodelada acogía población

³ Departament d'Estadística (1997).

foránea en grandes bloques de pisos. La primera consecuencia de estos cambios es que el barrio quedó dividido en dos sectores lingüísticos: en el núcleo histórico la gente del barrio “de toda la vida”, mayoritariamente catalanohablantes; y en la parte nueva, la gente procedente del resto del Estado, castellanohablantes. En ningún caso hablamos de dos sectores claramente diferenciados, y de hecho, con el paso de los años la división va difuminándose lentamente. Sin embargo, todavía es vigente la percepción de oír más una lengua que la otra dependiendo de la zona del barrio en la que uno se encuentre.

La escuela Baliarda⁴ se encuentra en la zona más castellanizada de Sant Andreu. Tres motivos justifican la elección de esta escuela para el presente estudio: en primer lugar, el hecho de haber una sola clase por curso con un número reducido de alumnos, la cual cosa permitió observar a los estudiantes de manera más específica. En segundo lugar, la composición lingüística de la clase, con un porcentaje similar de niños de lengua primera catalana (siete) y L1 castellana (nueve), más otros tres bilingües familiares. Y en tercer lugar, el cumplimiento de la política lingüística educativa del gobierno catalán.

La clase estaba compuesta por 19 alumnos (7 niños y 12 niñas) de edades comprendidas entre 10 y 11 años. A pesar de algunos cambios, el núcleo de la clase estaba formado fundamentalmente por los mismos alumnos desde P3. La mayor parte de ellos vivían en Sant Andreu, otros dos en barrios adyacentes y uno cerca del centro de Barcelona. Esta proximidad geográfica les permitía verse fuera del horario escolar, ya que algunos compartían actividades deportivas o lúdicas, mientras que otros aprovechaban para quedar y hablar de sus cosas o ir a estudiar a la biblioteca municipal.

3. Expectativas y limitaciones de la escuela en Cataluña

El control del sistema educativo fue uno de los principales caballos de batalla del gobierno catalán durante los años de la Transición. Paralelamente a las negociaciones con Madrid para conseguir plenas competencias en este ámbito, en el parlamento de Cataluña los grupos políticos intentaban alcanzar una postura común sobre la ley de normalización lingüística (Argelaguet, 1999). Esta ley ha tenido una importancia crucial en la educación. El objetivo era –y continúa siendo– garantizar el aprendizaje del

⁴ El nombre de la escuela y el de todos los alumnos han sido modificados.

catalán y del castellano con un uso preferencial del primero como lengua vehicular de instrucción⁵. Desde hace casi veinte años, el sistema escolar catalán ha basado buena parte de sus esfuerzos en fomentar una triple acción respecto a la adquisición de la competencia lingüística: en primer lugar, recuperar la lengua minorizada; en segundo lugar, enseñar las dos lenguas oficiales, y en tercer lugar, poliglótizar al alumnado en diferentes lenguas extranjeras. Además de esta triple acción, existe una cuarta expectativa que se sobreentiende que es también la escuela la responsable de llevarla a cabo: la potenciación del catalán como lengua de uso interpersonal entre los estudiantes. Sin embargo, diferentes investigadores han demostrado que el incremento de la competencia lingüística y el uso predominante de una lengua como medio vehicular de instrucción, no son necesariamente factores clave para adoptar un código para los usos interpersonales (Vila, 1996; Heller, 1994, 1999; Vila & Vial, 2002).

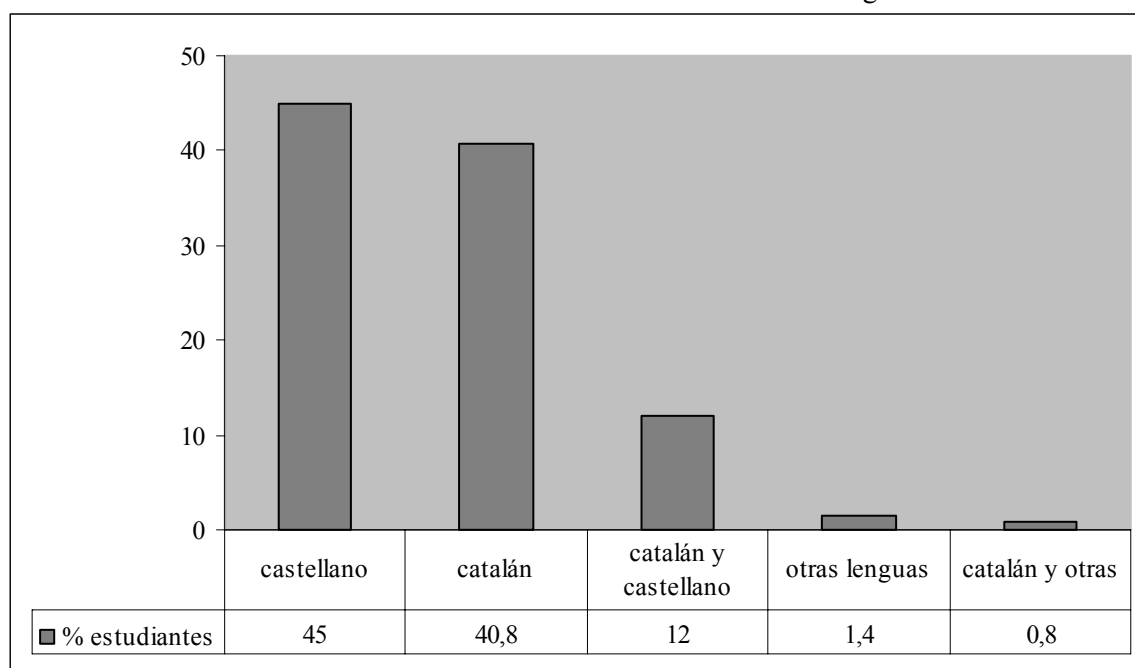
De acuerdo con el censo de 1996, alrededor de 80.000 estudiantes de primaria y secundaria, de edades comprendidas entre 5 y 19 años, declararon que no sabían hablar en catalán (Vila, 2000: 57). Debido a la distribución geográfica de la sociedad catalana, estos estudiantes viven esencialmente en Barcelona y su área metropolitana. La importancia de esta cifra no tendría que pasar desapercibida: primero porque la escuela es la principal institución de bilingüización, y la no-coloquialización del catalán durante el periodo escolar hace difícil su plena adquisición en otros ámbitos sociales. Y segundo, en Barcelona y su área metropolitana se concentra alrededor del 70% de la población catalana y por lo tanto es aquí donde se decide en gran medida el futuro de la lengua.

El hecho de que el medio de instrucción de las asignaturas sea el catalán mientras que el castellano se mantiene como la lengua mayoritaria de los patios en muchas escuelas de esta zona, nos lleva a hablar de limitaciones: ¿qué factores impiden que la escuela contribuya a una mayor adopción del catalán como lengua de uso interpersonal?

⁵ Este extremo lo refleja la Ley 1/1998, de 7 de enero, de política lingüística: el artículo 20.2 declara que “Los centros de enseñanza de cualquier nivel deben hacer del catalán el vehículo de expresión normal en sus actividades docentes y administrativas, tanto internas como externas”. Por otro lado, el artículo 21.3 defiende que “La enseñanza del catalán y del castellano debe tener garantizada una presencia adecuada en los planes de estudio, de forma que todos los niños, cualquiera que sea su lengua habitual al iniciar la enseñanza, han de poder utilizar normal y correctamente las dos lenguas oficiales al final de la educación obligatoria”.

En primer lugar hay un factor de tipo demolingüístico: debido a los grandes flujos migratorios procedentes de regiones monolingües castellanas que Cataluña recibió durante el período 1955 a 1975, actualmente hay más niños de L1 castellana que de L1 catalana. De acuerdo con los últimos datos procedentes del Servei d'Ensenyament de Català, los niños nacidos en 1992 se distribuían lingüísticamente durante el curso escolar 1995-96 como representa el Gráfico 1. La mayoría de parejas lingüísticamente homogéneas continúan transmitiendo su propio código a los hijos, y eso explica que en las escuelas de Barcelona y su área metropolitana –que es donde se instalaron principalmente las personas procedentes de Andalucía, Aragón, Castilla, etc.– haya más población castellanohablante que catalanohablante.

Gráfico 1. Distribución de estudiantes de acuerdo con su lengua familiar.



Fuente: Torres (2001)

La segunda causa hay que vincularla con lo que Vila & Vial (2002) denominan, por un lado, la *condición lingüística ambiental* (CLA), y por el otro, la *condición lingüística del centro* (CLC). La primera condición hace referencia al contexto lingüístico que rodea la escuela. El argumento principal es que si este contexto tiende a ser catalanófono será más fácil adquirir competencia en esta lengua, y viceversa. Siguiendo a Vila y Vial, determinamos la CLA a partir del censo lingüístico.

Tabla 1. Comparación de las medias de conocimiento de catalán entre la población de Barcelona y la de Sant Andreu de Palomar. Población a partir de 2 años. 1996. Porcentajes.

	Lo entiende	Lo habla	Lo lee	Lo escribe	No lo entiende
Sant Andreu	97,0	78,5	76,3	45,8	3,0
Barcelona	96,4	77,7	76,0	45,5	3,6

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el Idescat.

Sant Andreu obtiene unos porcentajes en las habilidades lingüísticas que superan ligeramente la media de la ciudad. El uso social del catalán y del castellano es absolutamente presente en la vida diaria del barrio, y en consecuencia también en la vida del alumnado. Por su parte, la CLC pone de relieve la importancia de la composición sociolingüística de la escuela como factor determinante para comprender en qué dirección se resuelve el contacto lingüístico.

La tercera causa puede determinarse a partir de la teoría de la adaptación interpersonal de Giles *et al.* (1973). Diferentes estudios llevados a término en territorios monolingües demostraron que la manera de hablar cambia en función del interlocutor. Así, se puede imitar su acento regional, adecuar el ritmo del discurso o respetar los turnos de silencio para disminuir las diferencias entre el interlocutor y nosotros, y que a la vez nos valore positivamente. Giles se plantea cómo funciona esta relación de similitud-atracción entre miembros de grupos etnolingüísticos distintos y llega a las mismas conclusiones: la adaptación interpersonal, o dicho en otros términos, la convergencia lingüística persigue la aprobación social. En Cataluña, la norma que impera entre miembros de los dos grupos lingüísticos mayoritarios es la convergencia hacia el castellano. Esto es así porque tanto para unos como para otros, el castellano es percibido como el código no marcado, el código que todo el mundo entiende y habla, y por tanto, el que ofrece más garantías que la comunicación interpersonal se resolverá con éxito.

La última de las causas vincula la elección de la modalidad estándar o coloquial con la elección de un código. Bastardas (2000 [1996]), siguiendo a Corbeil, distingue entre *comunicaciones institucionalizadas* (o formales) y *comunicaciones individualizadas* (o informales). La base de la diferenciación es que no todas las comunicaciones pueden adscribirse dentro de un mismo plano social, la cual cosa remite a la distribución funcional según la lengua. Por ejemplo, una interacción entre maestra y alumna en un ambiente académico exige un grado de formalidad superior al de dos

amigos que juegan durante el recreo. Las interacciones verticales (maestra-alumna), pues, se circunscriben al plano formal. Mantener conversaciones en el plano formal implica adoptar básicamente el estándar. Si el profesorado es el responsable de enseñar la lengua en la variedad más formal, no puede convertirse a la vez en el encargado de transmitir la variedad coloquial porque ésta queda reservada principalmente para las interacciones horizontales (los dos amigos de nuestro ejemplo). Pues bien, ya hace tiempo que se ha detectado que las interacciones verticales acostumbran a resolverse en catalán, y cómo esta lengua ha ido ganando una imagen asociada a la vida más académica de la escuela. En cambio, el castellano ha ido consolidando posiciones como lengua mayoritaria en las interacciones horizontales. El reciente estudio de Vila & Vial (2002) corrobora tal percepción: el análisis de las grabaciones efectuadas en situaciones quasi-espontáneas en 52 escuelas repartidas por toda Cataluña confirma que el 60% de los enunciados son en castellano, mientras que el catalán alcanza sólo el 34%.

4. Presentación de los datos

4.1. Metodología de la recogida de datos

El estudio etnográfico permitió seguir al alumnado en diferentes ámbitos dentro de la escuela, desde el más formal, la clase, hasta el más informal, el patio. Esto permitió recoger cuál era la lengua habitual de relación en las interacciones diádicas en la mayoría de casos. Como criterio base se determinó que si la lengua de relación era consistente independientemente del ámbito, por lo mínimo en tres situaciones en las que el investigador fuera presente, el código de interacción entre esos dos alumnos se daba ya por consolidado. Como señala Vila (1996: 193), en Cataluña la elección lingüística se negocia en función de la persona y es constante en el tiempo y el espacio. Si las observaciones recogidas eran inferiores a tres, las celdas de las tablas de los apartados siguientes han quedado en blanco. Posteriormente se pasó un cuestionario con el objetivo de que cada alumno relacionara cada una de las personas que conforman su núcleo familiar y su red social de intercambio con una de las dos lenguas, o con las dos si era el caso. Con las entrevistas realizadas antes de finalizar el trabajo de campo se acabaron de concretar aspectos de la elección lingüística de cada interacción.

Tanto en las situaciones presenciadas por el investigador –usos observados– como en los cuestionarios –usos declarados– había cinco posibilidades de elección de

código: C (en catalán); C(e) (sobre todo en catalán); C/E (a veces en catalán y a veces en castellano); E(c) (sobre todo en castellano); E (en castellano). Esta elección metodológica tiene una ventaja y una limitación que no pueden pasarse por alto. La gradación en cinco opciones facilita cuantificar el uso del catalán y del castellano – como veremos más adelante–, pero la elección de cada una de las cinco opciones, sobre todo en los usos declarados, corresponden a la percepción subjetiva de cada informante, de manera que inevitablemente se producen sesgos.

4.2. El Índice de Producción Oral de Catalán

La clasificación del alumnado según su origen lingüístico no es sinónimo del nivel de uso que hacen de las dos lenguas, ya que esto depende de diferentes condicionantes. Con el propósito de cuantificar el número de interacciones en catalán y en castellano en los tres ámbitos investigados, es decir, el núcleo familiar, la red de intercambio y la escuela, hemos utilizado el Índice de Producción Oral de Catalán (IPOC), basado en el *Catalan Output in the Family Index* de Vila (1996). Sobre la base de los usos declarados en el cuestionario del núcleo familiar y de la red de intercambio, y de los usos observados en la escuela, las elecciones lingüísticas de los alumnos fueron puntuadas con los valores siguientes:

- C = 1 (valor que representa un uso exclusivo del catalán);
- C(e) = 0,75 (valor que representa un uso mayoritario del catalán);
- C/E = 0,5 (valor que representa un uso parecido de los dos idiomas);
- E(c) = 0,25 (valor que representa un uso mayoritario del castellano);
- E = 0 (valor que representa un uso exclusivo del castellano).

La obtención de los resultados para el IPOC consiste en sumar las respuestas de la pregunta del cuestionario “en qué lengua hablas tú” con cada uno de los familiares y amigos, y dividirlos por el número de personas citadas. La construcción de este tipo de indicadores ayuda a clasificar la realidad de manera rápida, aunque simplifican los hechos y no permiten profundizar en el fenómeno que se está estudiando si no se acompaña de una metodología cualitativa. A pesar de esta evidente limitación, el uso de este índice se justifica por la necesidad de establecer un mismo criterio que ayude a categorizar el fenómeno del contacto lingüístico.

La clasificación se hizo en función de la lengua inicial de cada alumno. Esta es la base sobre la que se construye todo el análisis posterior de los datos. Los estudiantes que puntuaron con un valor igual o menor que 0,25 han sido considerados de L1 castellana; los que puntuaron entre 0,26 y 0,74 han sido considerados bilingües

familiares; mientras que los que puntuaron con un valor igual o superior que 0,75 han sido considerados de L1 catalana.

Tabla 2. Clasificación del alumnado según su lengua inicial.

	<i>Chicos</i>		<i>Chicas</i>	
		IPOC		IPOC
≤ 0,25 (L1 castellano)	Jordi Víctor Edu	0 0,12 0	Sandra Montse Míriam Marta Irene Eli	0,12 0,07 0 0,20 0,16 0,25
0,26 – 0,74 (Bilingües)	Sergi David	0,45 0,5	Cristina	0,5
≥ 0,75 (L1 catalán)	Genís Lluc	1 1	Esther Núria Àstrid Alicia Pilar	0,83 1 1 1 1

4.3. Análisis de los datos

Una vez agrupados según la lengua inicial, la siguiente fase consistió en observar el código de interacción en las conversaciones diádicas entre iguales. Esto es lo que refleja la siguiente escala de implicación (véase aquí abajo), y que iremos desglosando en los próximos apartados. De entrada hay que destacar que sobre un total de 342 interacciones posibles se recogieron 254 (74,2%). De éstas, 80 son en catalán (31,5%), 2 son mayoritariamente en catalán (0,8%), 6 con alternancias de código constantes (2,4%), 6 son mayoritariamente en castellano (2,4%) y 160 en castellano (63%). Los alumnos están alineados de acuerdo con el uso de los dos idiomas: más arriba y más a la izquierda de la escala, más uso del catalán; y al contrario, cuanto más abajo y más a la derecha de la escala, más uso del castellano.

Escala implicacional. Lengua de interacció en conversacions diádicas entre iguals.

	PIL	AST	LLUC	ALI	NUR	EST	GEN	IRE	SAN	ELI	JOR	CRI	DAV	EDU	MAR	MIR	SER	MON	VIC
PIL		C	C	C	C	C	C	C	C	C		C	C	E(c)		C		C	
AST	C		C	C	C	C		C		C	C		E(c)	E					E
LLUC	C	C		C	C	C	C		C		C	C	C/E	C/E	C	E	E	E	E
ALI	C	C	C		C	C	C	C	E	C	C/E		E						E(c)
NUR	C	C	C	C		C		C	C	C			C(e)	C	E	E	E	E	E
EST	C	C	C	C	C		C	E	E	E	E	E	E	E		E	C	E	
GEN	C		C	C		C							E	E	E	E	E	E	E
IRE	C	C		C	C	E						E	E	E	E	E			E
SAN	C		C	E	C	E				E				E	E				E
ELI	C	C		C	C	E			E		E	E	E	E	E	E	E	E	E
JOR		C	C	C/E		E				E			E	E	E		E	E	
CRI	C		C			E		E		E			E	E	E	E	E	E	E
DAV	C	E(c)	C/E	E	C(e)	E	E	E		E	E	E		E	E	E	E	E	E
EDU	E(c)	E	C/E		C	E	E	E	E	E	E	E	E		E	E	E	E	E
MAR			C		E		E	E	E	E	E	E	E	E		E	E	E	
MIR	C		E		E	E	E	E		E		E	E	E	E		E	E	
SER		E	E		E	C	E			E	E	E	E	E	E	E		E	
MON	C	E	E	E(c)	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
VIC			E	E			E	E	E	E		E	E	E				E	

4.3.1. Lengua de relación intragrupal

Hablamos de lengua intragrupal para referirnos al código que miembros de un mismo grupo lingüístico utiliza para interactuar entre ellos. A través del análisis del código de relación intragrupal observaremos si hay una modificación de las elecciones lingüísticas tradicionales, cosa que al mismo tiempo permitirá ver si hay indicios de un proceso de sustitución lingüística. Las normas de uso de las dos lenguas mayoritarias en Cataluña en las interacciones intragrupal han permanecido muy estables (Vila, 1996), y no hay signos que demuestren un cambio en este ámbito: el catalán es la lengua de relación entre catalanohablantes y el castellano lo es entre castellanohablantes (véanse las Tablas 3 y 4).

La Tabla 3 muestra la lengua de uso en interacciones diádicas entre los iguales de L1 catalana. Durante las observaciones no se prestó atención a quién era la persona que iniciaba la conversación, de manera que la Tabla 3 –como la 4 y la 5– puede leerse tanto vertical como horizontalmente. Otro motivo que permite examinar la tabla de arriba abajo o de izquierda a derecha es que todos los miembros de L1 catalana interactúan entre ellos exclusivamente en catalán. En concreto, de las 42 interacciones posibles, hay 38 representadas (90,4%), que son las que fueron observadas directamente por el investigador. De este total de 90,4% de interacciones recogidas se demuestra la consistencia de uso del catalán como lengua intragrupal.

Tabla 3. Lengua de relación intragrupal entre el alumnado de L1 catalana de 6º de primaria de la escuela Baliarda.

	ESTHER	GENÍS	LLUC	NÚRIA	ÀSTRID	ALÍCIA	PILAR
ESTHER		C	C	C	C	C	C
GENÍS	C		C			C	C
LLUC	C	C		C	C	C	C
NÚRIA	C		C		C	C	C
ÀSTRID	C		C	C		C	C
ALÍCIA	C	C	C	C	C		C
PILAR	C	C	C	C	C	C	

Por su parte, de las 72 interacciones posibles entre el alumnado de L1 castellana se observaron 53 (73,6%). Al igual que pasaba con el alumnado de lengua inicial catalana, entre los iguales de L1 castellana el uso del castellano en las interacciones intragrupal es absolutamente consistente.

Tabla 4. Lengua de relación intragrupal entre el alumnado de L1 castellana de 6º de primaria de la escuela Baliarda.

	SANDRA	MONTSE	JORDI	MÍRIAM	MARTA	VÍCTOR	IRENE	EDU	ELI
SANDRA		E			E	E		E	E
MONTSE	E		E	E	E	E	E	E	E
JORDI		E			E			E	E
MÍRIAM		E			E		E	E	E
MARTA	E	E	E	E			E	E	E
VÍCTOR	E	E					E	E	E
IRENE		E		E	E	E		E	
EDU	E	E	E	E	E	E	E		E
ELI	E	E	E	E	E			E	

La Tabla 4 refleja cómo el modelo escolar actual, con el catalán como lengua principal de instrucción, no conlleva el abandono del castellano en aquellos alumnos que proceden de familias de lengua primera castellana. Así pues, parece claro que tanto entre el alumnado de lengua inicial catalana como de lengua inicial castellana se perpetúan los mecanismos que permiten a cada grupo funcionar internamente con su código respectivo.

El otro elemento interesante de analizar es el comportamiento lingüístico de los bilingües familiares. Recordemos que dentro de este grupo quedaron incluidos aquellos alumnos que declararon que tanto el catalán como el castellano tenían una presencia importante en el conjunto de sus conversaciones diarias dentro del núcleo familiar. Pues bien, a pesar de este bilingüismo familiar, la Tabla 5 muestra como todas las interacciones diádicas presentan un comportamiento absolutamente homogéneo de convergencia al castellano.

Tabla 5. Lengua de relación intragrupal entre el alumnado de L1 bilingüe familiar de 6º de primaria de la escuela Baliarda

	SERGI	CRISTINA	DAVID
SERGI		E	E
CRISTINA	E		E
DAVID	E	E	

Entendemos que esta última tabla es la que cuestiona más abiertamente la capacidad de influencia del actual sistema escolar sobre el comportamiento lingüístico de los individuos. Más allá de la figura del maestro como pieza indispensable para dotar al alumnado de competencia lingüística y como claro referente de interlocutor en lengua

catalana, queda patente que hay una serie de factores sociales, lingüísticos y psicológicos que operan por encima de la persona y que se escapan del control académico.

A la vista de los resultados obtenidos en el grupo bilingüe, el razonamiento más plausible para explicar este comportamiento de convergencia hacia el castellano – además de los factores restrictivos escolares vistos en el apartado 3– pasa por observar más detenidamente el índice de producción oral en los núcleos familiares. Las puntuaciones obtenidas en el IPOC revelan que ninguna de las tres personas que declaran proceder de familias lingüísticamente mixtas obtienen una puntuación mayor de 0,5: mientras que dos alumnos (Cristina y David) manifiestan que en su núcleo familiar hay un uso muy parejo de los dos códigos, Sergi es bilingüe de tendencia castellanohablante (obtiene una puntuación de 0,45). A la vista de la tabla 5 parece evidente que los bilingües familiares se categorizan a sí mismos como castellanohablantes, y en consecuencia utilizan el castellano para interactuar entre ellos.

A falta de más estudios que corroboren o desmientan esta tendencia entre el alumnado procedente de familias lingüísticamente mixtas, apuntamos posibles causas que explicarían su comportamiento lingüístico. Un primer argumento sería que no se corresponde el uso real de los dos códigos con su percepción, es decir, con el uso que ellos dicen hacer. De hecho, a la vista de la tabla 5 tendríamos que categorizar a estos miembros como pertenecientes al grupo de L1 castellana. Un segundo motivo podría ser que para que la interacción entre dos bilingües familiares se resuelva en catalán hace falta que puntúen más alto en el índice de producción oral dentro de los núcleos familiares (nadie supera el 0,5). Dicho de otra forma, si entre los interlocutores hay dudas sobre el origen lingüístico del otro (a causa por ejemplo de rasgos fonéticos característicos), la negociación tiene más posibilidades de resolverse en castellano. Finalmente, un tercer aspecto pasa, simplemente, por dejarse llevar por la tendencia mayoritaria, por la lengua que es más hablada por los compañeros de la escuela.

4.3.2. Lengua de relación intergrupala

En este apartado veremos en qué lengua se resuelven los encuentros intergrupales, aquellos en que dos miembros de grupos lingüísticos distintos interaccionan dentro del ámbito escolar. Hemos agrupado los bilingües familiares con

los de L1 castellana, puesto que hemos visto que el comportamiento intragrupal en ambos casos es idéntico. En las interacciones intergrupales, la norma sociolingüística que ha regido la elección de lenguas se basa en la convergencia lingüística al castellano (Boix, 1993). Dicho en otros términos: son mayoritariamente los catalanohablantes los que cambian de código para interactuar con los castellano hablantes. Más recientemente, Vila (1996) rebautizó este acomodamiento lingüístico con el nombre de *norma de subordinación del catalán*. Esta norma se mantiene con fuerza, a pesar de la extensión de las competencias lectoescritoras en catalán entre los jóvenes de lengua inicial castellana. Sin embargo, y como comprobaremos a continuación, esta norma está sujeta a matices importantes.

De las 84 interacciones diádicas posibles fueron recogidas 57 (véase la tabla 6). Se distribuyen de la manera siguiente: 21 (36,8%) en catalán; 1 (1,8%) mayoritariamente en catalán; 3 (5,3%) con alternancias de código constantes; 3 (5,3%) mayoritariamente en castellano; y 29 (50,9%) en castellano.

Tabla 6. Lengua de relación intergrupala entre el alumnado de L1 castellana y el de L1 catalana de 6º de primaria de la escuela Baliarda.

		Alumnado L1 castellana y bilingües familiares											
		ELI	IRE	SAN	JOR	CRI	DAV	EDU	MAR	MIR	SER	MON	VIC
Alumnado L1 catalana	PIL	C	C	C		C	C	E(c)		C		C	
	LLUC			C	C	C	C/E	C/E	C	E	E	E	E
	NUR	C	C	C			C(e)	C	E	E	E	E	
	AST	C	C		C		E(c)	E				E	
	ALI	C	C	E	C/E		E					E(c)	E
	EST	E	E	E	E	E	E	E		E	C	E	
	GEN						E	E	E	E	E	E	E

El porcentaje de uso de catalán con miembros exgrupales observado en la escuela es claramente superior al que se puede contabilizar en otros ámbitos sociales de Barcelona y área metropolitana. Si precisamos los porcentajes de conversaciones resueltas en catalán, observamos como éstas no se distribuyen uniformemente entre el alumnado de L1 castellana o bilingües familiares. Eli e Irene son las que más utilizan su L2 para conversar con sus compañeros catalanohablantes. En el otro extremo se sitúa Víctor, el cual en las tres interacciones recogidas solamente usa el castellano. No obstante, esto no implica que este alumno no estuviese capacitado para hablar en catalán. De hecho éste era el único código que utilizaba, y fluidamente, tanto con la

tutora como con el propio investigador. Entre los miembros de L1 catalana, Pilar utiliza consistentemente el catalán con casi todos sus compañeros. Y como se puede comprobar, esto impulsa a los castellanohablantes y bilingües familiares a utilizarlo también. Lluç, Núria, Àstrid y Alicia también resuelven una buena parte de sus interacciones con el otro grupo lingüístico en catalán, y solamente Esther y Genís convergen –casi– sistemáticamente en castellano.

Los datos de la Tabla 6 nos permiten llegar a dos conclusiones. En primer lugar, a la vista de los resultados difícilmente podemos hablar que en este grupo-clase se cumple la norma de subordinación del catalán. El castellano pasa a ser el código de relación en el 50,9% de los casos, pero el catalán lo es en un 36,8%. Por lo tanto, los encuentros intergrupales no se resuelven convergiendo automáticamente al castellano, sino que la variación es mucho mayor. De hecho, solamente Genís y Víctor siguen la norma de subordinación del catalán. Por otra parte, los resultados confirman plenamente la teoría de la adaptación interpersonal de Giles. La necesidad de disminuir las diferencias con las personas del entorno diario comportó que no se observara ninguna interacción en la que cada alumno mantuviese su propio código. Insistimos que la convergencia, lejos de resolverse siempre en castellano, es más bien bidireccional, ya que si algún miembro de L1 catalana rompe la pauta habitual de adaptación al castellano, su compañero se ve impulsado a converger en catalán.

La última de las correspondencias describe las interacciones entre los compañeros de L1 castellana y los bilingües familiares. La Tabla 7 muestra una distribución predecible, teniendo en cuenta la elección de lenguas que hemos visto a lo largo de los apartados. La única lengua utilizada entre las personas de estos dos grupos es el castellano (21 interacciones observadas sobre un total de 27). Esto implica un dato ciertamente preocupante: el catalán *solamente* está presente en aquellas interacciones en las que hay miembros de L1 catalana.

Tabla 7. Lengua de relación intergrupala entre el alumnado de L1 castellana y el bilingüe familiar de 6º de primaria de la escuela Baliarda.

		Alumnado L1 castellana								
		SAN	MON	JOR	MIR	MAR	VIC	IRE	EDU	ELI
Bilingües familiares	SER		E	E	E	E			E	E
	CRI		E		E	E	E	E	E	E
	DAV		E	E	E	E	E	E	E	E

4.4. Uso del catalán por ámbitos: de la familia a la escuela

Dejando de lado el uso del catalán y del castellano en el ámbito escolar, en los cuestionarios se pedía al informante que relacionara las personas que configuraban su núcleo familiar y la red de intercambio con el uso de los dos códigos. El paso del ámbito más privado a otros progresivamente más públicos permitirá cuantificar si el número de interacciones en catalán y en castellano en diferentes contextos se corresponde a los porcentajes mostrados dentro de la escuela. Hemos delimitado la composición de la red de intercambio a aquellos familiares y amigos (pero no a los amigos del grupo-clase) que tengan vínculos afectivos muy estrechos con el informante y con los cuales se vea como mínimo una vez al mes –siguiendo la metodología de Li Wei (1994).

Además de cuantificar el uso del catalán y del castellano en el núcleo familiar, la red de intercambio y la escuela, en las tablas siguientes se ha añadido una última columna titulada *Ganancia de interacciones en catalán en la escuela*. A partir de esta columna se pretende observar si el paso del núcleo familiar a la escuela conlleva un aumento o un descenso en el número de interacciones en catalán. La decisión de dejar de lado la red de intercambio para medir el número de interacciones se justifica por el concepto que Lesley Milroy (1987) denomina de *vínculos débiles*. Éstos son propios de comunidades donde la población es socialmente o geográficamente móvil, y donde los individuos contraen un gran número de vínculos. En una ciudad como Barcelona, las personas pueden ubicar en un momento dado, una amistad dentro de su red de intercambio pero por diversos motivos puede salir también muy fácilmente. Por razón de mantener para cada alumno un número aproximado de contactos se ha considerado oportuno no incluir los valores de la red de intercambio en la última columna.

4.4.1. Miembros de lengua inicial catalana

La Tabla 8 pone de relieve que el catalán es la lengua de interacción predominante o exclusiva del núcleo familiar y de la red de intercambio de las personas clasificadas de L1 catalana. Esta presencia tan destacada del catalán se ve reducida, en varios grados, entre iguales dentro de la escuela (véase la columna *Compañeros grupo-clase*). Estos datos conllevan que la ganancia de interacciones en catalán en la escuela sea negativa para todos los miembros de lengua inicial catalana, porque ninguno de

ellos obtiene las cifras del núcleo familiar (ni, dicho sea de paso, las de la red de intercambio). En resumen, la media de interacciones en catalán que las personas de este grupo dejan de producir en la escuela se sitúa 32 puntos por debajo respecto del núcleo familiar.

Tabla 8. Cuantificación de interacciones en catalán dentro del núcleo familiar, la red de intercambio y la escuela entre los miembros de L1 catalana.

	Núcleo familiar	Red de intercambio	Compañeros grupo-clase	Ganancia de interacciones en catalán en la escuela
Pilar	1	1	0,95	-0,05
Àstrid	1	0,95	0,75	-0,25
Núria	1	1	0,70	-0,30
Lluc	1	1	0,69	-0,31
Alicia	1	1	0,67	-0,33
Esther	0,83	0,58	0,44	-0,39
Genís	1	1	0,36	-0,64
Media				-0,32

4.4.2. Miembros de lengua inicial castellana⁶

Como era de suponer, los miembros de este grupo utilizan mayoritariamente el castellano en el núcleo familiar. Sin embargo, a diferencia de sus compañeros de L1 catalana, éstos declaran utilizar más su L2 con sus padres y hermanos. La red de intercambio, en cambio, es claramente castellanohablante para la mayoría de estos alumnos, con las únicas excepciones de Marta y Víctor. Irónicamente, ellos dos son los que menos utilizan el catalán en clase, e incluso lo hablan más fuera de la escuela según nuestros datos. Como hemos visto anteriormente, estamos ante un grupo-clase donde la norma de subordinación del catalán no se cumple, pero a la vez, una media de sólo 0,07 puntos de ganancia de interacciones en esta lengua se revela insuficiente. Insuficiente para alumnos como Jordi, Edu o Miriam, que puntúan 0 en el núcleo familiar y en la red de intercambio y que obtienen unos resultados bajos entre los compañeros del grupo-clase. Por lo tanto, parece bastante difícil que todo el alumnado castellanohablante de esta clase llegue a coloquializar su L2, mientras que esta opción parece mucho más factible entre los miembros de L1 catalana, a excepción, quizás, de Pilar.

⁶ Montse ha quedado excluida de este análisis porque durante la entrevista no aportó ningún elemento definitivo que permitiese situarla en uno de los tres grupos lingüísticos; es decir, no se pudo determinar la validez de los datos declarados, a pesar de que su L1 parecía ser claramente la castellana. Su resultado entre los compañeros del grupo-clase fue de 0,07 puntos.

Tabla 9. Cuantificación de interacciones en catalán dentro del núcleo familiar, la red de intercambio y la escuela entre los miembros de L1 castellana.

	Núcleo familiar	Red de intercambio	Compañeros grupo-clase	Ganancia de interacciones en catalán en la escuela
Jordi	0	0	0,25	0,25
Sandra	0,12	0	0,30	0,18
Irene	0,16	0	0,33	0,17
Edu	0	0	0,10	0,10
Miriam	0	0	0,09	0,09
Eli	0,25	0	0,28	0,03
Marta	0,20	0,25	0,08	-0,12
Víctor	0,12	0,41	0	-0,12
Media				0,07

4.4.3. Bilingües familiares

Los datos que presentamos para los bilingües familiares confirman las interacciones en las dos lenguas no sólo con cada uno de los padres, sino incluso con los hermanos u otros parientes residentes en el núcleo familiar. Por otro lado, también vale la pena destacar la heterogeneidad lingüística de la red de intercambio, pero como ésta no parece modificar excesivamente el número de interacciones en catalán en la escuela. Respecto del núcleo familiar, los bilingües pierden una media de 37 puntos de interacciones en catalán.

Tabla 10. Cuantificación de interacciones en catalán dentro del núcleo familiar, la red de intercambio y la escuela entre los bilingües.

	Núcleo familiar	Red de intercambio	Compañeros grupo-clase	Ganancia de interacciones en catalán en la escuela
Sergi	0,45	0,5	0,08	-0,37
Cristina	0,5	1	0,17	-0,33
David	0,5	0	0,15	-0,35
Media				-0,35

5. Conclusión

En este artículo hemos categorizado el alumnado de una clase en función de su lengua inicial. Esta clasificación ha permitido constatar que en el ámbito intragrupal el catalán es el código usado entre los catalanohablantes y el castellano lo es entre los castellanoahablantes. Hemos puesto también de manifiesto que las prácticas lingüísticas de los bilingües familiares en la escuela se resuelven en castellano. Creemos que los

datos que aportamos respecto a los bilingües familiares son importantes, porque en esta clase, su comportamiento lingüístico es el que desequilibra el número de interacciones a favor del castellano. De corroborarse esta tendencia entre los bilingües, estaríamos asistiendo *de facto* al engrosamiento del grupo de lengua primera castellana. Y esto, en la práctica, comportaría una decantación aún mucho más acusada favorable al uso del castellano. Sin embargo, ahora mismo este razonamiento no deja de ser una mera hipótesis.

En el ámbito intergrupar, la norma de subordinación del catalán solamente la podemos aplicar a dos alumnos (Víctor y Genís), si la entendemos como la convergencia automática al castellano. Este dato contrasta con otros estudios llevados a cabo como el de Vila (1996), en el que sí que se producía la convergencia lingüística en casi todas las interacciones. Por lo tanto, la norma de subordinación del catalán no es extensible a todos los encuentros de miembros de lengua inicial diferente. Más bien queda restringida a condicionantes de tipo sociolingüístico, como la lengua vehicular de instrucción, la composición lingüística del aula y por extensión de la escuela, y la presencia de los dos idiomas en el barrio. Si estudios posteriores a éste confirman nuestros datos, ya no continuará siendo válida la afirmación de Woolard (1989: 69) cuando escribía que para los catalanes de lengua primera, el catalán sólo se tenía que hablar entre catalanohablantes.

Esto no tiene que ser obstáculo para reiterar que la enseñanza sólo de habilidades como la lectura y la escritura resulta insuficiente para que el catalán sea adoptado como lengua de uso mayoritaria. Por este motivo, habría que establecer estrategias comunicativas que permitiesen desarrollar la capacidad oral del alumnado de lengua primera no catalana. Sin una política lingüística escolar que afronte la potenciación del uso interpersonal del catalán, no habrá un cambio significativo de los porcentajes de uso de las dos lenguas.

Referencias bibliográficas

- Argelaguët, J. (1999). *Partits, llengua i escola*. Barcelona: Mediterrània.
- Bastardas, A. (2000 [1996]). *Ecologia de les llengües. Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa.
- Boix, E. (1993). *Triar no és trair. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*. Barcelona: Edicions 62.

- Departament d'Estadística (1997). *Guia estadística. Sant Andreu en xifres*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Direcció General de Política Lingüística (1998). *Ley 1/1998, de 7 de enero, de política lingüística*. Barcelona: Departament de la Presidència, Generalitat de Catalunya.
- Giles, H., D. Taylor & R. Bourhis (1973). "Towards a theory of interpersonal accommodation through language: Some canadian data". *Language in Society* 2, 177-192.
- Heller, M. (1994). *Crosswords: Language, education and ethnicity in French Ontario*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. New York & London: Longman.
- Li Wei (1994). *Three generations, two languages, one family. Language choice and language shift in a Chinese community in Britain*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Li Wei, L. Milroy & P. Ching (2000). "A two-step analysis of code-switching and language choice: The example of a bilingual chinese community in Britain". In Li Wei (ed.), *The bilingualism reader*. London & New York: Routledge, 188-211.
- Milardo, R. (1988). "Families and social networks: An overview of theory and methodology". En R. Milardo (ed.), *Families and social network*. Newbury Park, CA: Sage, 13-47.
- Milroy, L. (1987 [1980]). *Language and social networks*. Oxford: Basil Blackwell (2^a edició).
- Vila, F.X. (1996). *When classes are over. Language choice and language contact in bilingual education in Catalonia*. Tesis doctoral, Vrije Universiteit Brussel.
- Vila, F.X. (2000). "Llengua i edat". En J. Farràs, J. Torres & F.X. Vila (eds.), *El coneixement del català. 1996. Mapa sociolingüístic de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, 51-70.
- Vila, F.X. & S. Vial (2002). "Models lingüístics escolars i usos entre iguals: alguns resultats des de Catalunya". Comunicació presentada en el XXIII Seminari de Llengües i Educació, Barcelona, 30 y 31 de mayo y 1 de junio de 2002.
- Woolard, K. (1989). *Double talk. Bilingualism and the politics of ethnicity in Catalonia*. Stanford: Stanford University Press.