

Diagnosi de l'ensenyament de llengües familiars a Barcelona

Diagnosi
Març 2024

Departament
d'Interculturalitat i
Pluralisme Religios

Àrea de Cultura,
Educació, Esports
i Cicles de Vida

EUROPA
SENSE
MURS

emi
GRA

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona



**Ajuntament
de Barcelona**

Copyright

© 2024 Ajuntament de Barcelona

Avis legal

Tots els drets reservats. No es permet la reproducció total ni parcial de les imatges o textos d'aquesta publicació sense autorització prèvia.

Títol

Diagnosi de l'ensenyament de llengües familiars a Barcelona

Edició

Ajuntament de Barcelona

Coordinació de l'edició

Programa BCN Interculturalitat
Departament d'Interculturalitat i
Pluralisme Religios

Autoria

Charo Reyes i Irene Kosanovic
Europa Sense Murs
Grup EMIGRA, UAB

Índex

1.	Introducció	4
1.1	Objectius de l'estudi	5
1.2	Metodologia i tècniques	5
1.3	Dificultats i limitacions	7
2.	Punt de partida: què sabem sobre la diversitat lingüística de Barcelona i els seus projectes d'aprenentatge?	8
2.1	Conceptes clau per entendre la diversitat lingüística	8
2.2	Punt de partida a la ciutat de Barcelona	12
3.	Resultats de la diagnosi	14
3.1	Llengües presents a la ciutat	14
3.2	Projectes d'aprenentatge de llengües familiars que s'ensenyen a la ciutat	17
3.3	La importància del manteniment i els aprenentatges de les llengües familiars	22
3.4	Barreres en el desenvolupament dels projectes	25
3.5	Propiciar aprenentatges des de les institucions	27
3.6	Necessitats i possibilitats de l'alumnat plurilingüe	28
4.	Possibles causes de la continuïtat o discontinuïtat dels projectes: lliçons apreses	30
5.	Conclusions generals	32
6.	Referències	34
7.	Annexos	36
7.1	Annex I	36
7.2	Annex II	39

1. Introducció

1. Mesura 1.5.3.
Repensar (amb l'equip LIC) les aules d'acollida i reforçar el suport lingüístic i social com a programes transversals vinculats al plurilingüisme, dels quals tots els equips docents són responsables.

Mesura 2.3.2.
Incrementar, des del Consorci d'Educació, els convenis que faciliten el coneixement i l'aprenentatge de les llengües maternes i d'origen (incloent-hi el romaní/caló) en l'entorn escolar.

Mesura 2.4.5.
Creació del Mapa Barcelona + Intercultural, a partir de l'experiència del Mapa Barcelona + Sostenible, amb l'objectiu de donar a conèixer i compartir espais, iniciatives, projectes, recursos i agents que valoren la diversitat i promouen la interculturalitat. Es tractaria d'un mapa interactiu elaborat de manera col·lectiva entre entitats, equipaments, la ciutadania i l'Administració.

Mesura 3.1.6.
Millorar l'accés als cursos de llengües (català i castellà, mantenint la importància del català com a eix vertebrador de la societat), tenint en compte les necessitats específiques dels col·lectius i les persones (especialment les dones), i promoure el reconeixement de les

La realitat multilingüe de les grans ciutats com Barcelona no és un fet aïllat, al contrari, és intrínsec en la història de la ciutat (Pavlenko, 2018; Piller, 2016). Les ciutats s'han enriquit sempre per diferents processos migratoris, però també per la població de contextos culturals diversos, com és el cas del poble gitano a la ciutat de Barcelona, i per la població autòctona que manté llengües familiars de generacions anteriors.

En aquests moments de creixement dels discursos d'odi en l'escenari internacional, que allunyen els debats polítics de la justícia social i presenten la diversitat lingüística com una amenaça, és summament necessari reconèixer les diferents pràctiques lingüístiques de la població de la ciutat com un fet altament positiu que permet construir identitats múltiples i alhora fomentar la cohesió social.

Els antecedents en recerca etnogràfica en l'àmbit escolar a la ciutat de Barcelona mostren una realitat lingüística molt rica i complexa de la joventut amb diversos bagatges culturals considerant la seva capacitat comunicativa, creativa i d'adaptació; aquesta realitat es contraposa a les perspectives del dèficit que sovint presenten les pràctiques lingüístiques de les persones parlants plurilingües com imperfectes (Llompert, 2016; Reyes, 2018). No obstant això, aquests coneixements i aprenentatges de les diferents llengües parlades a la ciutat són poc visibles i es fa necessari conèixer de primera mà les experiències, projectes, accions i bones pràctiques que tenen com a objectiu promoure el plurilingüisme a la nostra ciutat.

El present informe recull el procés de diagnosi de l'ensenyament de llengües familiars a Barcelona pel Programa BCN Interculturalitat de l'Ajuntament de Barcelona. Aquesta recerca s'emmarca en diversos objectius i mesures establerts en el Pla Barcelona Interculturalitat 2021-2030¹ que reconeixen la importància de posar en valor la transmissió de les llengües familiars i que reforcen l'aposta de l'Ajuntament per treballar dins del marc del plurilingüisme amb l'objectiu de reconèixer la diversitat lingüística de la ciutat.

Aquesta diagnosi pretén, doncs, contribuir al coneixement de la realitat lingüística del territori, a la divulgació de la importància del manteniment d'aquests coneixements i de bones pràctiques, i a la detecció de barreres a projectes d'ensenyament de llengües familiars, especialment no hegemòniques, de manera que les bones pràctiques detectades puguin continuar o replicar-se de forma sostinguda.

L'estructura de l'informe es divideix en tres parts: en una primera part, es fa una aproximació teòrica sobre conceptes clau per entendre quines oportunitats i reptes pot comportar la

diferents llengües maternes, com un factor de reconeixement de la diversitat que també és rellevant per evitar els processos segregadors.

diversitat lingüística i es fa una presentació general de com la ciutat de Barcelona s'apropa a la seva realitat multilingüe. Seguidament, es presenten els resultats de la diagnosi posant especial atenció a les experiències positives d'aprenentatges de llengües familiars i a les bones pràctiques recollides, i destacant els reptes i les àrees que necessiten millora. En una tercera part, s'analitzen les possibles causes de la continuïtat i la discontinuïtat dels projectes i s'ofereixen orientacions per promoure l'ensenyament de les llengües familiars a la ciutat i l'enfocament plurilingüe. Finalment, es presenten les principals conclusions.

1.1 Objectius de l'estudi

Objectiu general

Conèixer les experiències d'ensenyament de llengües familiars a Barcelona, les necessitats i les perspectives de la població plurilingüe de Barcelona; sensibilitzar sobre els beneficis de donar suport a aquests projectes, i orientar la tasca de l'Ajuntament i les entitats de Barcelona cap a un pla de treball conjunt entorn del foment de l'ensenyament de llengües familiars als territoris i a través de la seva coordinació amb el Programa BCN Interculturalitat.

Objectius específics

1. Tenir millor coneixement de les llengües no oficials i no hegemòniques presents a la ciutat.
2. Propiciar el reconeixement de la diversitat lingüística i els aprenentatges desenvolupats en l'àmbit comunitari dels col·lectius de diversos contextos culturals i incidir en el reconeixement del dret al plurilingüisme.
3. Promoure el plurilingüisme com una política de pertinença a la ciutat de Barcelona i com una eina per lluitar per l'equitat i la igualtat de drets i oportunitats.
4. Aproximar-se a l'estat de la qüestió sobre els projectes d'ensenyament de llengües familiars a Barcelona.
5. Sensibilitzar sobre la necessitat d'oferir programes formatius de llengües familiars no hegemòniques en el context escolar tenint en compte les necessitats de l'alumnat en aquesta matèria.
6. Valorar els elements que afavoreixen l'èxit dels projectes i la seva continuïtat.

1.2 Metodologia i tècniques

La metodologia d'aquesta diagnosi ha combinat tècniques quantitatives i qualitatives per obtenir una aproximació més precisa de les llengües parlades a Barcelona, i per identificar agents clau i arribar a les diferents veus del teixit associatiu i comunitari de la ciutat, sovint d'accés difícil. La metodologia es va desenvolupar en quatre fases principals: aproximació teòrica, primer recull de dades i fonts secundàries, treball de camp qualitatiu i el procés d'anàlisi, que inclou el creuament de dades amb les fonts secundàries. Com a producte del procés de diagnosi, s'ha fet aquest informe amb caràcter divulgatiu, i també una sèrie d'activitats de disseminació previstes per l'Ajuntament de Barcelona. A continuació, es descriuen les diferents fases del procés metodològic, i se'n detallen les tècniques utilitzades i les fonts secundàries.

Fase 1: aproximació teòrica

L'interès del Programa BCN Interculturalitat respon a una sensibilitat i preocupació de l'Ajuntament de Barcelona pels drets lingüístics de la ciutadania. Aquesta preocupació s'emmarca dins d'un enfocament plurilingüe com a valor i com a eina que ofereix la perspectiva intercultural, un enfocament que alhora sustenta aquest estudi. En aquesta línia, en una primera fase del procés metodològic, s'han desenvolupat els principals conceptes clau i les perspectives que orienten aquest estudi.

Fase 2: primer recull de dades

En aquesta fase es va fer un recull de les possibles llengües parlades mitjançant la identificació de les poblacions de diversos contextos i orígens culturals a la ciutat de Barcelona a través de les dades estadístiques de l'Ajuntament de Barcelona i els estudis previs sobre les llengües identificades en el context català. El marc de referència pel que fa a les llengües identificades a tot Catalunya ha estat el grup de recerca GELA, Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades. Aquestes dades han servit per fer una estimació de les llengües parlades a Barcelona tenint en compte les dades demogràfiques de la ciutat elaborades pel Departament d'Estadística. Les dades del GELA es van triangular amb els resultats d'un qüestionari enviat a centres educatius i amb altres dades cedides per diferents àrees de l'Ajuntament que es detallen més endavant. En aquest qüestionari també es va fer una primera identificació de projectes d'aprenentatge de llengües familiars.

El qüestionari va servir per recollir les llengües parlades i les experiències d'ensenyament de llengües familiars als diferents districtes de la ciutat i es va enviar a centres educatius de primària i secundària de Barcelona, públics i privats, a entitats i centres cívics, així com a serveis, programes i altres àrees municipals de l'Ajuntament.² D'un total de 588 qüestionaris enviats, es van rebre 82 respostes, un indicador del desconeixement que hi ha sobre les experiències lingüístiques de l'alumnat i de la ciutadania en general, i que demostra que l'enfocament plurilingüe no és una temàtica prioritària a molts projectes i accions de centres educatius o del teixit associatiu.

Fase 3: treball de camp qualitatiu

En aquesta fase es van identificar els informants i els agents clau per a la recollida de dades qualitativa. Les tècniques implementades van consistir en un sondeig telefònic, entrevistes semiestructurades presencials i telemàtiques, entrevistes estructurades sobre diferents models de projectes d'aprenentatges i observació participant a tres centres d'aprenentatge.³

El criteri a l'hora d'identificar pràctiques i agents clau va ser focalitzar la recerca en els projectes i accions relacionats amb llengües familiars no hegemòniques, malgrat que es va tenir en compte que aquest no és un concepte estàtic.⁴ A continuació es descriuen les tècniques utilitzades.

Es va fer un primer sondeig telefònic a 24 persones que eren perfils clau del teixit associatiu i institucional de la ciutat de la Barcelona mitjançant el qual es va obtenir informació i accés a altres agents clau i projectes d'ensenyament de llengües. També es van fer 11 entrevistes semiestructurades a persones expertes en llengües i cultures minoritzades, direccions d'escoles, professionals d'institucions públiques i privades, personal tècnic de diferents departaments de l'Ajuntament de Barcelona i de la Generalitat de Catalunya, així com membres del teixit associatiu.

En tercer lloc, es van fer 10 entrevistes estructurades a persones referents de projectes i activitats d'ensenyament de llengües familiars. En la majoria dels casos es va fer l'entrevista a la persona responsable del projecte, però també es van incloure participants i voluntariat. A la taula següent s'especifiquen els tipus d'organització i els diferents rols de les persones entrevistades.

2. A l'annex II es poden veure les preguntes del qüestionari enviat als centres educatius.

3. Totes les persones entrevistades han estat informades dels seus drets respecte a la protecció de dades i se'ls ha demanat autorització per obtenir el seu consentiment informat. Pel que fa a les qüestions ètiques, aquesta diagnosi s'adhereix a les especificacions ètiques professionals de la Comissió Europea sobre la investigació etnogràfica i qualitativa en antropologia i la corresponent a la gestió de dades de l'European Association of Social Anthropologists.

4. Vegeu l'apartat "Conceptes clau per entendre la diversitat lingüística".

Taula 1.

Entrevista	Tipus d'organització	Llengua o llengües	Rol de la persona entrevistada	Districte
1	Centre cultural	Tagàlog	Presidenta/mare	Ciutat Vella
2	Centre cultural	Tagàlog	Mare	Ciutat Vella
3	Centre cultural	Tagàlog	Alumna/voluntària	Ciutat Vella
4	Centre cultural	Àrab	President/pare	Sant Andreu
5	Centre cultural	Àrab	Mare	Sant Andreu
6	Projecte adreçat a joves migrants sols	Dàrija, dari, urdú, amazic, fula i altres	Coordinador i formador	Sant Andreu
7	Projecte promogut des de la Diputació amb entitats del territori	Llengües de l'alumnat	Coordinadors	Sants
8	Escola col·laboradora amb programa extern	Urdú	Directora del centre	Sant Martí
9	Escola vinculada a un projecte adjudicat pel districte Nou Barris	Urdú	Directora	Nou Barris
10	Associació vinculada a una ambaixada del país origen	Finès	Mare	L'Eixample

Finalment, també es va complementar el treball de camp descrit mitjançant observacions realitzades en tres centres de tipologia diversa: un centre de culte, un centre cultural intra-comunitari i una entitat que treballa des del coneixement lingüístic divers dels seus participants com a eina capacitadora.

Fase 4: procés d'anàlisi i creuament de dades

El procés d'anàlisi va consistir a sistematitzar la informació obtinguda al treball de camp i a crear dades obtingudes prèviament. Amb l'objectiu d'assolir una estimació més precisa per a l'elaboració d'un mapatge de les llengües parlades a la ciutat, es va realitzar una triangulació de les dades disponibles amb fonts secundàries facilitades per diferents departaments de l'Ajuntament, com les dades demogràfiques del Departament d'Estadística, les dades recollides a l'enquesta sobre interculturalitat a Barcelona elaborada per l'Oficina Municipal de Dades, els projectes de foment del plurilingüisme subvencionats per la línia d'interculturalitat de la Convocatòria General de Subvencions de 2023, les traduccions sol·licitades al Servei d'Atenció a Immigrants, Emigrants i Refugiats (SAIER) i els idiomes demanats en les intervencions del Servei de Traducció i Mediació de la Direcció Serveis d'Immigració. Així mateix, s'han incorporat dades d'altres organismes com les dades estadístiques del Servei d'Indicadors i Estadística del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya o la informació relativa als idiomes dels llibres en préstec a les biblioteques de la ciutat, així com les dades recopilades pel grup de recerca GELA.

1.3 Dificultats i limitacions

En general, tothom amb qui s'ha contactat –tant institucions, com projectes d'aprenentatge i persones expertes– ha tingut una predisposició a col·laborar molt positiva. No obstant això, una limitació remarcable ha estat poder accedir als projectes o les persones clau. Molts d'aquests projectes no tenen vies de comunicació formals i molts són gestionats per voluntariat amb una disponibilitat horària molt limitada.

D'altra banda, en parlar de pràctiques lingüístiques, s'ha de tenir en compte que les ideologies lingüístiques tenen un impacte sobre el que la gent és capaç de detectar i sobre el que les persones parlants creuen que és d'interès per a qui ho demana. La majoria de dades recollides en aquest informe es basen en dades declarades tant de primera mà –és a dir, de forma directa per part de responsables de projectes– com de segona mà –per part de coneixedors dels projectes.

2. Punt de partida: què sabem sobre la diversitat lingüística de Barcelona i els seus projectes d'aprenentatge?

2.1 Conceptes clau per entendre la diversitat lingüística

En l'actualitat a Catalunya s'identifiquen més de 300 llengües diferents; segons el grup de recerca GELA, en són 311 en data 2023. Un 11,6% de la població a Catalunya declara tenir una llengua inicial diferent del català o al castellà (Idescat, 2023). Aquest percentatge es pot multiplicar per 10 en espais de superdiversitat (Vertovec, 2010), com succeeix en determinats barris de la ciutat de Barcelona (Reyes, 2018). Malgrat això, quan es pensa en les llengües d'un territori, rarament s'identifica aquesta riquesa i els processos lingüístics que viuen els parlants de les diferents llengües. Aquest desconeixement provoca que, d'una banda, hi hagi espai per a la propagació de rumors i prejudicis pel que fa a les pràctiques comunicatives de persones d'orígens diversos i, de l'altra, dificulta que les institucions puguin donar suport als drets lingüístics de tota la ciutadania i als diversos processos d'aprenentatge.

Aprofundir en els conceptes clau relacionats amb la diversitat lingüística és el primer pas per identificar les possibilitats i els reptes de l'enfocament plurilingüe com a eina d'inclusió i pertinença.

Llengües hegemòniques, llengües no hegemòniques i llengües situades

En general, els autors en sociologia i sociolingüística parlen de llengües hegemòniques quan es refereixen a aquelles llengües que gaudeixen de prestigi i ocupen una posició de superioritat en relació amb altres llengües. No obstant això, en parlar de llengües hegemòniques i no hegemòniques, s'ha de tenir en compte que els valors associats a les llengües no estan relacionats amb les seves característiques intrínseques, sinó més aviat amb els seus valors socials (Martín-Rojo, 2003). Les llengües que són reconegudes i considerades capital cultural i, específicament, capital lingüístic, adquireixen un estatus hegemònic (Bourdieu, 1985). Aquestes llengües ocupen una posició dominant en contraposició a d'altres que el poder relega als marges (Fishman, 1965). L'estatus de les llengües, però, no és estàtic. Les llengües poden tenir estatus diferents en funció de qui les parla, on i quan es parlen. Per tant, malgrat que aquest estudi es refereix a les llengües no hegemòniques com aquelles que no tenen un estatus dominant en el nostre context, i se centra particularment en llengües familiars que no aconsegueixen adquirir aquest valor que legitima unes llengües més que altres, no hem d'oblidar la importància del context per entendre el valor de les diverses pràctiques comunicatives. És per això que les pràctiques sempre han de ser considerades com a "situades", com es descriu des de la sociolingüística (Blommaert, 2017).

Reconeixement dels drets lingüístics

Tant els treballs acadèmics com les reivindicacions fetes pels grups minoritzats des dels anys seixanta, en contextos com el d'Estat Units, han configurat una nova percepció dels drets lingüístics que supera els enfocaments monolingües que antany presentaven els estats nació només vinculats a una llengua. La defensa de la diversitat lingüística és un dret reconegut ja des del 1996 a la Declaració Universal de Drets Lingüístics, aprovada a Barcelona durant la Conferència Mundial de Drets Lingüístics. En aquesta declaració es reconeixen tant els drets lingüístics individuals com els col·lectius i s'hi afirma, en l'article 10, que "totes les comunitats lingüístiques són iguals en dret" (DUDL, 1998). La declaració també inclou com a dret l'aprenentatge de les llengües familiars. Concretament, l'article 3 recull "el dret a l'ensenyament de la pròpia llengua i cultura" i l'article 8 que "totes les comunitats lingüístiques tenen el dret de disposar dels mitjans necessaris per tal d'assegurar la transmissió i la projecció futures de la llengua" (DUDL, 1998). Igualment, el 1999 la Conferència General de la UNESCO va proclamar el Dia Internacional de la Llengua Materna, mesura que demostra el compromís de l'Organització de les Nacions Unides per promoure la diversitat lingüística i, en concret, en l'àmbit educatiu.

Llengües maternes, familiars, comunitàries o de transmissió cultural

En la defensa de la diversitat lingüística, sovint es parla de llengües maternes en contraposició a les llengües oficials dels estats, que poden coincidir o no. Tanmateix, des de la sociolingüística, ja fa dècades que s'amplia el focus d'atenció en observar les pràctiques comunicatives de les persones parlants, i s'introdueixen altres termes que inclouen més llengües que el concepte llengua materna, que pot ser restrictiu. Moltes persones són plurilingües des de la infància sense haver viscut una experiència migratòria perquè les seves famílies i/o les seves comunitats utilitzen més d'una llengua. Així mateix, es parla de llengües de l'herència o de llengües de transmissió cultural quan es vol posar l'atenció en el bagatge cultural que passa de generació en generació i en el valor de la llengua com a eina de transmissió d'aquest bagatge i no només com a eina de comunicació.

Utilitzar un terme o un altre sovint depèn de la dimensió sobre la qual es vol posar més l'atenció. En aquest informe es parla sobretot de llengües familiars i se'n subratlla el paper crucial dintre de la socialització més directa i personal de les persones i com a vehicles de cultura i herència. No obstant això, s'inclouen altres termes quan es volen destacar altres dimensions de la diversitat lingüística, com ara l'origen cultural, la transmissió intergeneracional o el paper de la llengua més enllà de l'àmbit familiar. Per exemple, es parlarà de llengües comunitàries quan es vulgui emfatitzar les possibilitats dels aprenentatges en projectes intracomunitaris, com són molts dels que es fan en centres de culte.

Els aprenentatges comunitaris

La recerca que s'ha fet sobre els aprenentatges lingüístics entre població plurilingüe en altres contextos com l'anglosaxó recull experiències positives pel que fa a la vessant identitària d'aquest tipus de projecte comunitaris que desenvolupen aprenentatges més enllà del nucli familiar. Aquests estudis han demostrat com molts d'aquests espais permeten la construcció d'identitats múltiples que no entren en contradicció i permeten legitimar tots els coneixements del seu alumnat a través de l'exploració entre llengües i cultures (Lytra i Martin, 2010; Gregory *et al.*, 2012; Kenner i Ruby, 2012).

Educació intercultural

L'àmbit educatiu formal ha estat un dels àmbits en què la diversitat cultural i lingüística ha estat més objecte de reflexió, ben bé des de la segona meitat del segle xx. Hi ha hagut diferents enfocaments per al seu tractament, però l'intercultural s'ha acabat imposant per sobre d'altres models, com són el model assimilador, el model compensatori o també el model multicultural. Aquests altres models es basaven o bé a percebre l'alumnat estranger buit de coneixement, o bé a reconèixer la diferència però no tant des de les possibilitats de convivència i intercanvi d'experiències, fet que provocava fàcilment adoptar estratègies segregadores.

L'enfocament intercultural ha guanyat rellevància com a resposta a aquests models des dels anys vuitanta. A diferència dels models anteriors, l'intercultural no pren com a destinataris només una part de l'alumnat, sinó tots els membres de la comunitat educativa, i un element clau és la modificació de les relacions de poder entre majoria i minoria per treballar des del reconeixement i l'enriquiment mutu. En el model intercultural, l'ensenyament de les llengües d'origen no es restringeix a la comunitat que les parla, ja que es considera beneficis per a tota la comunitat (Martín-Rojo, 2003).

Diversitat lingüística i educació

Malgrat que el model intercultural advoca per reconèixer la diversitat lingüística de l'alumnat de contextos culturals diversos, a la pràctica la diversitat lingüística de l'alumnat sovint és motiu de controvèrsia si inclou llengües no europees. Si bé teòricament la diversitat se celebra, es tracta igualment com un obstacle per al funcionament ordinari del currículum i per a la progressió de l'aprenentatge (Hélot, 2012). Tanmateix, la literatura sobre multilingüisme mostra el potencial de la població jove multilingüe i les possibilitats que ofereixen nous enfocaments pedagògics (Bialystok, 2016; Creese i Blackledge, 2015; Cummins, 2002; Garcia i Wei, 2014). En aquest sentit, és especialment rellevant el treball de Jim Cummins i d'Ofelia Garcia, ja que, més enllà dels beneficis cognitius del bilingüisme (Baker, 2007), posa en relleu la dimensió de justícia social de l'aprenentatge bilingüe. Aquests autors demostren que l'aprenentatge de les llengües familiars ajuda a transferir coneixements entre la llengua familiar i la llengua escolar i és un element clau per aprendre millor la llengua de recepció i assolir un bon rendiment escolar. Si l'escola vol garantir que tot el seu alumnat tingui al màxim de possibilitats per a trajectòries d'èxit, sembla òbvia la necessitat que tot el jovent estigui en igualtat de condicions per aprofitar els coneixements escolars.⁵

5. Vegeu Coelho, Oller i Serra (2013) per a una reflexió profunda sobre com les escoles poden donar suport a l'alumnat amb bagatges lingüístics diferents de la llengua d'instrucció.

Polítiques de pertinença

Tot i que tant l'acadèmia com les organitzacions supranacionals treballen des del reconeixement del capital cultural de la població de contextos culturals diversos, els discursos relacionats amb la diversitat sovint s'alineen amb els discursos del "xoc de civilitzacions" promogut pel polític estatunidenc Samuel Huntington als anys noranta. Així, per exemple, sovint els fills i filles de migrants són invisibles o només representats problemàticament per parlar d'aspectes que criminalitzen la seva comunitat (Narciso i Carrasco, 2017; Narciso, 2021). Aquesta visió de la diversitat cultural que se centra en l'impacte que té la població migrant en la societat de recepció no només invisibilitza el capital cultural, sinó que també fa invisibles els processos de desigualtat als quals es veuen immersos en la societat receptora, com per exemple, l'expulsió progressiva i selectiva del sistema educatiu.

Aquest tractament de la diversitat ha donat peu al que Carrasco anomena la paradoxa de la sobreexposició i la invisibilitat (Carrasco, 2002). La població d'origens diversos esdevé sobreexposada quan, per exemple, es posa el focus en els problemes de cohesió de la societat assenyalant les persones en comptes dels factors estructurals que produeixen desigualtats. Pel que fa a la llengua, la població migrant és considerada sovint problemàtica per

la manca de la llengua de recepció o, fins i tot, es representa com una amenaça per a les llengües locals. En canvi, el capital lingüístic que aporta la població migrant sovint no es fa visible (Reyes i Carrasco, 2018).

Des d'aquests enfocaments, les polítiques de pertinença adoptades pels estats poden deslegitimar les possibilitats d'identitats plurals (Yuval-Davis, 2006), perquè entenen la ciutadania d'una forma restrictiva. A aquests impediments ideològics al desenvolupament d'identitats plenes s'han d'afegir les desigualtats derivades de lleis restrictives com la llei d'estrangeria que, a més de restringir els drets bàsics de les persones migrants, normalitzen la idea d'una ciutadania única i vinculada a ascendència nacional. És per tot això que la política pública hauria d'estar especialment adreçada a respectar i abordar necessitats de les persones que no pertanyen a la cultura hegemònica i a entendre les diferències com a drets i no com a trets representatius d'alteritat.

L'enfocament plurilingüe com a oportunitat per a la justícia social

Entendre la pertinença des d'una mirada oberta i no limitada per una definició restrictiva significa entendre les diferents pràctiques lingüístiques com legítimes. “És català qui parla català”, encara que pot voler ser un missatge inclusiu no restringit a l'origen, no encaixa amb la realitat de moltes persones que han viscut entre fronteres i construeixen la seva comunicació amb tot el seu llegat vital o amb la d'aquelles que tenen bagatges culturals plurals i diversos.

En general, la globalització ha afegit una enorme complexitat a les realitats lingüístiques de moltes persones (Blommaert i Backus, 2011). En aquest nou escenari, la investigació sociolingüística ha desenvolupat noves formes de descriure el que fan les persones parlants i ha incorporat el concepte de plurilingüisme. L'enfocament plurilingüe ha estat incorporat també per institucions supranacionals com el Consell d'Europa, que defineix ‘plurilingüisme’ com:

“La competència plurilingüe i pluricultural es refereix a la capacitat d'utilitzar les llengües amb finalitats comunicatives i de prendre part en la interacció intercultural que té una persona que domina, en graus diversos, distintes llengües i posseeix experiència de diverses cultures. És important destacar que aquí no hi ha superposició o juxtaposició de competències diferenciades, sinó l'existència d'una competència complexa, fins i tot composta, que l'usuari pot utilitzar.” (Consell d'Europa, 2001:205)

Aquestes formes d'aproximar-se a les pràctiques comunicatives de tota persona superen la noció de llengua com a sistema d'estructures tancades. A més a més, se centren en la naturalesa social de les pràctiques comunicatives, interpretant-les com un procés continu de transformació en què els individus intenten crear significats, significats que creen utilitzant tots els seus repertoris comunicatius, que parteixen de les seves experiències vitals particulars acumulades. Aquest plantejament provoca que es passi de posar al centre de les interaccions les llengües a posar al centre les persones parlants (Creese i Blackledge, 2015). A més, l'enfocament plurilingüe supera els discursos llengua-territori que condicionen els debats i oculten els processos discriminatoris que viuen aquelles persones que no són representades com a parlants ideals de les llengües del territori. Els estudis sobre discriminació lingüística alerten: “aquells als quals condemnem al silenci i que són exclosos de la plena participació de la comunitat rares vegades són exclosos únicament per la llengua. La injustícia lingüística treballa mà a mà amb les injustícies de gènere, classe i racialització” (Piller, 2016: 162. Traducció pròpia).

Per comprendre quines barreres i oportunitats existeixen per a les persones plurilingües, és necessari explorar les seves experiències en contextos específics en els quals se'ls permeti mobilitzar els seus recursos comunicatius com a capital lingüístic. Conèixer les experiències d'ensenyament de llengües familiars a Barcelona és un punt de partida essencial per aproximar-se a un paradigma on les experiències d'aprenentatges i de construcció d'identitat signifiquen que “català” també és qui parla català i moltes altres llengües.

L'Ajuntament de Barcelona, en els darrers anys, ha començat a posar atenció a la realitat lingüística de la seva població. Un clar exemple ha estat la Instrucció de la Comissió de Govern de 19 de maig de 2022 per al foment de la contractació laboral diversa (Comissió de Govern, 2022) impulsada pel Departament d'Interculturalitat i Pluralisme Religiosos amb l'objectiu de "fomentar en l'execució dels contractes públics municipals la contractació de persones professionals coneixedores de contextos culturals diversos i llengües diferents i addicionals al català i castellà, en aquells contractes d'atenció a les persones i contractes de serveis adreçats a la ciutadania per raons d'eficàcia i d'eficiència del servei i per assolir una adequada representació en els serveis públics respecte a la ciutadania i persones usuàries a les quals van adreçats" (Comissió de Govern, 2022:3).

Des d'aquest departament també s'ha donat suport econòmic i tècnic a diversos projectes d'ensenyament de llengües familiars, com és el cas del projecte impulsat pel Districte de Nou Barris a l'escola El Turó i l'INS escola Trinitat Nova, amb la col·laboració del Programa de BCN Interculturalitat, anomenat Llengües de l'herència. El projecte s'enfoca a promoure, d'una banda, la diversitat lingüística i cultural i, de l'altra, els drets de les dones en el context cultural pakistanès. El projecte també ha promogut l'ensenyament de caló i la llengua romaní a la Biblioteca Les Roquetes. Un altre exemple és el projecte promogut pel Servei d'Interculturalitat de Sant Andreu, amb el suport del Pla de Barris, que dona resposta a la demanda de les famílies d'origen àrab d'oferir classes d'àrab als seus fills i filles a les extraescolars organitzades a l'escola Rec Comtal.

Així mateix, des del Programa BCN Interculturalitat també s'han dissenyat accions per visibilitzar la diversitat lingüística a través d'activitats de l'Espai Avinyó, com "Plurilingüisme en el context escolar", "Músiques amb accents" o a través de campanyes comunicatives com la "d'ecologies lingüístiques". Malgrat això, arribar a tots els aprenentatges que s'estan fent, donar-hi suport i difondre'ls no és una tasca fàcil pels motius exposats en l'apartat anterior, com ara la discriminació i la invisibilització lingüística que pateixen aquelles persones amb bagatges culturals diversos.

3. Resultats de la diagnosi

3.1 Llengües presents a la ciutat

En l'actualitat no es disposa d'un registre exhaustiu de les llengües que parlen les persones que viuen a Barcelona. D'una banda, no existeix cap publicació a escala de ciutat que aporti dades conclusives. De l'altra, la mateixa naturalesa canviant, subjectiva i contextual de les llengües parlades a un territori fa que sigui particularment difícil aproximar-se a aquesta informació. És per això, que les dades que s'han fet servir en aquesta diagnosi són aquelles que han cedit diversos serveis de la ciutat i que recullen aquesta informació en el desenvolupament de la seva tasca, com ara els centres educatius, les biblioteques o el servei de mediació de l'Ajuntament, així com les que deriven de l'Oficina Municipal de Dades i les que es disposen a escala de Catalunya.

A partir del creuament de les dades d'aquestes fonts —les llengües requerides o parlades i els censos de la població barcelonina nascuda fora de l'Estat espanyol—, s'ha fet una aproximació en què s'han identificat al **voltant de 80 llengües parlades a la ciutat de Barcelona**.

Aquesta xifra no és definitiva ni exacta, sinó que és una dada aproximada que resulta de l'exploració de les fonts consultades; de ben segur, es podria ampliar si es fes una recerca més exhaustiva en la qual caldria tenir en compte dialectes regionals i altres llengües amb pocs parlants arreu del món que es trobin en el context barceloní.

Per fer aquest recull de llengües parlades, en primer lloc s'han considerat les dades del padró municipal d'habitants, on es registra un total de 183 països com a lloc de naixement fora de l'Estat espanyol, incloent-hi persones apàtrides o que no han fet constar on han nascut. Dels 183 països d'origen recollits del padró municipal, s'han pres com a referència els països amb una població de més de 1.000 habitants a la ciutat de Barcelona, un total de 53 països, a partir dels quals s'han desglossat les llengües parlades en aquests territoris i s'ha elaborat la taula de l'annex I. Aquesta informació s'ha creuat amb la compilació de llengües parlades a Catalunya elaborada pel GELA i amb la resta de la documentació obtinguda, fonts secundàries i qüestionaris enviats.

Les investigacions del GELA són especialment rellevants per l'aportació que suposen en l'àmbit del reconeixement de la diversitat lingüística en el context català. Aquest grup de recerca ha reunit al llarg de la seva trajectòria lingüistes de referència a Catalunya pel que fa a l'estudi de llengües amenaçades, com Carme Junyent, Pere Comelles o Mònica Barriera, entre d'altres. Han estat igualment el grup de referència pel que fa al seguiment de llengües parlades a Catalunya. Des del 2003 han estat compilant llengües parlades a Catalunya,

primer amb un projecte específic de recopilació de les llengües parlades a Catalunya, on van registrar 250 llengües; després, amb seguiments puntuals a través dels seus contactes amb lingüistes especialitzats en llengües d'origens diversos que han treballat en el context català i professionals propers a poblacions de contextos diversos. Aquestes dades es van actualitzant en un web dinàmic que a dia d'avui té enregistrades 312 llengües.

S'ha de tenir en compte que aquesta dada és només orientativa, ja que les pràctiques lingüístiques varien en el temps, tant per la mobilitat de les persones com pels canvis que adopten aquestes al llarg de la vida. És més que probable que una persona que parlava dues o tres llengües en el país d'origen prioritzi una d'aquestes en el país de recepció i n'incorpori de noves. Registrar les llengües que es parlen en un moment donat només ens diu el que es parla en aquell moment, sempre tenint en compte que són dades declarades i no es pot saber si la persona omet llengües poc conegudes o, en canvi, vol emfatitzar pràctiques lingüístiques que potser comencen a ser residuals. No obstant això, tenir un registre d'aquesta presència a Catalunya en els darrers vint anys ens ajuda a deduir possibles llengües parlades a Barcelona en l'actualitat, especialment si les creuem amb altres dades.

Cal advertir que les llengües recollides són només les detectades en poblacions de més de 1.000 habitants i creuades amb les fonts complementàries de què s'ha disposat. No obstant això, si es consideressin totes les dades del padró pel que fa a població nascuda fora de l'Estat espanyol –assumint que la presència de persones nascudes en determinats països implica determinats coneixements lingüístics– i es creuessin aquestes dades amb les llengües registrades pel GELA i altres fonts addicionals, molt probablement la xifra s'enfilaria i s'aproximaria més a les dades de diversitat lingüística recollides a tot Catalunya.

Entre les 80 llengües detectades en el transcurs de la diagnosi, les 50 amb més presència a Barcelona són les següents (estan ordenades alfabèticament): aimara, albanès, alemany, amazic, amhàric, anglès, àrab, armeni, bengalí, búlgar, castellà, cebuà, eslovac, estonià, farsi/persa, finès, francès, fula, georgià, guaraní, hindi, holandès, ilocano, italià, japonès, kurd, lituà, mandinka, neerlandès, nepalès, occità/provençal, paixtu, panjabi, polonès, portuguès, pothwari, quítxua, romanès, rus, serbi, sileti, suec, tagàlog, tarifit, turc, ucraïnès, urdú, vietnamita, wòlof i xinès.

La resta de fonts de què s'ha obtingut informació són:

Servei de préstec de biblioteques

S'han trobat un total de 130 llengües diferents en les demandes de llibres en préstec de les biblioteques de Barcelona. Tanmateix, no totes les llengües registrades són llengües identificades com a parlades a Barcelona. D'una banda, hi trobem llengües mortes com el grec o el llatí; de l'altra, hi ha préstecs que, per motius acadèmics o per interessos personals, fan persones que no parlen aquella llengua o no hi estan vinculades. Finalment, aquest registre serveix per identificar no solament les llengües que es demanen, sinó les que estan a la disposició del públic així com les que no hi són. Les biblioteques s'adapten a les demandes de les persones usuàries, però això porta temps i necessita usuaris i usuàries que sentin legitimada la demanda.

Les 30 llengües més sol·licitades en aquest servei, a part del català i el castellà, han estat: l'anglès, el francès, l'alemany, l'italià, el portuguès, l'àrab, el rus, el xinès, el japonès, el basc, el coreà, el gallec, el turc, el persa o farsi, i el bambara, l'hindi, el suec, el finès, l'urdú, l'holandès, el polonès, el macedoni, el romanès, l'hebreu, el papús, l'amazic, el txec, el tahití, el búlgar, el danès, el bengalí, criolls i pidgins basats en el francès, l'islandès, el sandawe i el mandinka.

Servei de Traducció i Mediació de l'Ajuntament

Segons les dades facilitades per la Direcció de Serveis d'Immigració i Refugi, les llengües sol·licitades per a mediació el 2023 han estat 19: l'urdú, l'àrab, el xinès, el rus, el tagàlog, el bengalí, el panjabi, l'hindi, l'anglès, el georgià, el romanès, l'armeni, el francès, el polonès, l'amazic, ucraïnès, japonès, wòlof i nepalès.

Les llengües sol·licitades per a traducció han estat 27: l'urdú, l'àrab, el bengalí, l'anglès, l'ucraïnès, el georgià, el rus, el tagàlog, el xinès, el panjabi, l'hindi, el romanès, el francès, el portuguès, l'amazic, el wòlof, el farsi o el persa, el polonès, l'armeni, el búlgar, l'italià, el cantonès, la llengua de signes, el serbi, el coreà, l'alemany i el bosnià.

Servei d'Atenció a Immigrants, Emigrants i Refugiats (SAIER)

En aquest servei s'han sol·licitat traduccions a un total de 27 llengües. Les llengües sol·licitades han estat: l'àrab, el rus, el georgià, el francès, l'àrab clàssic, l'urdú, el farsi o persa, el wòlof, el dari, l'anglès, el bangla, el bambara, el portuguès, l'armeni, l'albanès, l'ucraïnès, l'amazic, el fula, l'hindi, el serbi, el turc, el suahili, el panjabi, el kurd, el turc, el xinès i el mandinga.

Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB)

En les matrícules a les escoles bressol de Barcelona s'ha observat que un 16,7% dels infants matriculats tenen una llengua familiar diferent del català i castellà. Les principals llengües identificades són: l'àrab (2,6%), l'anglès (2,2%), l'italià (2,1%), el francès (1,7%) i el portuguès (1,4%), seguides per altres llengües no especificades (1,1%), el rus (1,1%), l'hindi, l'urdú o panjabi (0,9%) i el xinès (0,4%).

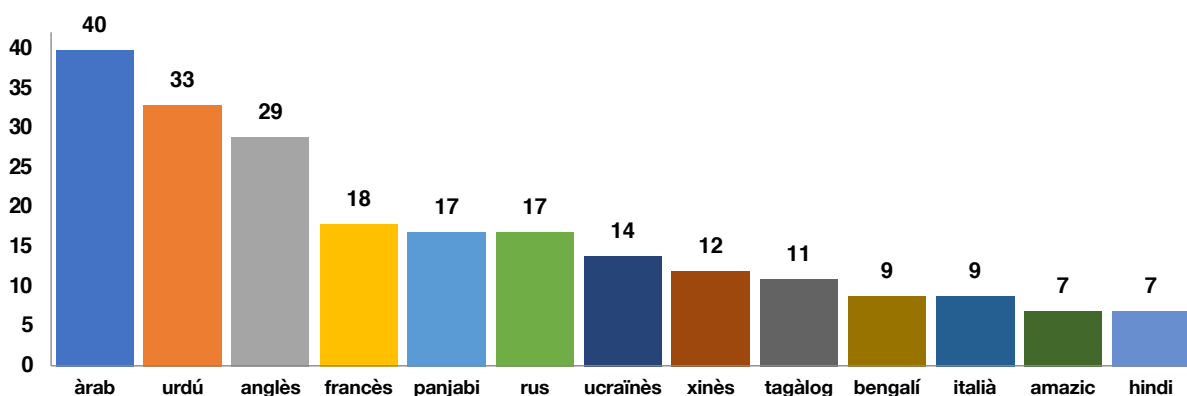
Oficina Municipal de Dades, Departament d'Estudis d'Opinió

Arran d'una petició del Departament de Interculturalitat i Pluralisme Religiosos, el 2021 es va fer una enquesta a 2.315 persones majors de 16 anys i amb una residència mínima al territori espanyol de sis mesos, a les quals es va preguntar sobre la llengua familiar. Segons la mostra, aleatòria, el 35% de persones eren nascudes en territori espanyol i el 65% eren dels següents orígens desagregats, seleccionats per tenir més representació en el padró municipal: Unió Europea, Regne Unit, Amèrica Llatina, Àfrica del Nord, Pakistan i Bangladesh i la Xina. A la pregunta "quina és la teva llengua materna", un 50% va respondre el castellà, un 37% el català, seguida pel xinès amb un 1,6%, el francès amb un 1,5%, l'àrab amb un 1,4%, l'urdú amb un 1,1%, el gallec amb un 1% i "altres llengües" amb un 5,9%.

D'altra banda, el **Servei d'Indicadors i Estadística del Departament d'Educació** de la Generalitat de Catalunya ha facilitat dades internes sobre les llengües parlades per l'alumnat de les escoles públiques, on només es declaren 39 llengües, moltes de les quals són categoritzades sota termes paraigua com "altres llengües africanes", un altre indicador de la manca d'informació que hi ha en el món escolar sobre les llengües parlades per l'alumnat.

Finalment, els **qüestionaris** enviats als centres educatius han registrat 45 llengües diferents. Cal tenir en compte que aquestes llengües també són declarades i, a més, no sempre directament per les persones parlants. És important assenyalar que algunes d'aquestes llengües es poden utilitzar com a llengües franques, la qual cosa no implica que no siguin rellevants. Amb tot, aquestes dades ofereixen una perspectiva sobre quines llengües són més identificades per aquelles persones que es troben en contacte amb una població plurilingüe. Les 25 llengües més esmentades en els qüestionaris han estat: àrab, urdú, anglès, francès, panjabi, rus, ucraïnès, xinès, tagàlog, bengalí, italià, amazic, hindi, alemany, romanès, armeni, portuguès, guaraní, llocano, persa, quítxua, wòlof, georgià, mandinka i paixtu.

Vegeu les llengües més identificades a la gràfica següent:



De l'anàlisi de tota la informació i fonts s'extreu, doncs, que a la ciutat de Barcelona conviuen com a mínim les **80 llengües d'origens diversos** que es desglossen a l'annex I, a les quals cal sumar les llengües oficials i cooficials de l'Estat espanyol, la llengua del poble gitano, **romaní o caló**, **la llengua de signes** i moltes altres llengües parlades per poblacions de menys de mil habitants d'origens diversos. No obstant això, les llengües que s'identifiquen a través de documentació oficial són llengües que es reconeixen i que es valoren prou per ser declarades i esmentar-les. **Quantes altres llengües queden encara amagades per manca de reconeixement?**

Un dels objectius principals d'aquest informe ha estat fer una aproximació al més acurada possible sobre quines llengües es parlen a Barcelona. Tanmateix, arran de l'exploració, s'ha posat de manifest la dificultat de captar el que les persones parlen realment i s'han pogut observar els obstacles per fer registres fidedignes, un fet que cal posar en relleu. De tota manera, per promoure la diversitat lingüística no necessàriament s'han d'esmerçar esforços a quantificar unes dades que varien constantment, sinó més aviat a buscar maneres sòlides de donar suport a les diferents experiències lingüístiques de totes les persones de Barcelona, com per exemple, afavorint l'impuls dels projectes d'aprenentatge de llengües familiars.

3.2 Projectes d'aprenentatge de llengües familiars que s'ensenyen a la ciutat

En aquest apartat es recull una relació dels diferents projectes d'aprenentatge de llengües familiars o comunitàries identificats al treball de camp (vegeu la taula 2). S'han recollit i classificat diferents tipologies de projectes i activitats que demostren diferents models pel que fa a l'ensenyament de les llengües familiars. En l'àmbit de l'educació formal, es troben projectes desenvolupats en el context escolar i a l'escola oficial d'idiomes; en l'àmbit comunitari i associatiu, s'han detectat projectes vinculats a centres de culte o centres culturals. Alguns d'aquests projectes es fan en col·laboració amb altres espais com són els centres cívics o les escoles. Altres projectes responen a iniciatives dintre d'organitzacions de caire social. També n'hi ha que són impulsats en col·laboració amb diferents àrees de l'Ajuntament en horaris extraescolars, però sovint en espais escolars o institucionals. O bé projectes impulsats amb la col·laboració de governs d'altres països, a través dels seus consolats, que organitzen projectes en escoles en horari extraescolar.

De les diferents tipologies de projectes, resulta especialment difícil identificar els que es donen en l'àmbit informal o privat. Sovint es tracta d'experiències coordinades per famílies que s'autogestionen, utilitzen un espai privat i es donen a conèixer pel bocaorella, sense canals formals de comunicació. També es donen casos en què els projectes es desenvolupen en centres culturals o de culte, com ara a les mesquites, on es donen classes de

llengua per facilitar la transmissió cultural, però que també sovint es donen a conèixer de forma oral. L'abast d'aquest estudi només ha permès recollir alguns d'aquests projectes com a exemple. Un recull exhaustiu demanaria un treball de camp més intens i prolongat. No obstant això, aquesta primera aproximació dona compte de la gran riquesa de projectes que la ciutat acull i de la diversitat lingüística que representen.

Així mateix, es recullen les ofertes de l'Escola Oficial d'Idiomes en relació amb les llengües familiars, les quals no gaudeixen de l'estatus ni la diversificació d'ofertes de les llengües hegemòniques com l'anglès o el francès. L'existència de cursos dedicats a aquestes llengües, amb la participació tant de parlants nadius que busquen acreditar oficialment la seva competència com de persones no familiaritzades amb aquestes llengües, posa de manifest les necessitats de la població plurilingüe i la propagació d'aquestes llengües entre el conjunt de la població.

A la taula següent es recullen tots els projectes identificats a través de les diferents fonts esmentades.

Taula 2.

Llengua	Nom del centre/entitat	Nom del projecte	Districte	Observacions
Basc, gallec, àrab, coreà, xinès, grec, japonès, neerlandès, portuguès, rus, finès, hebreu, persa, polonès, romanès, suec, turc, urdú i llengua de signes	EOI Barcelona Drassanes		Ciutat Vella	Molts d'aquests cursos són freqüentats per població parlant del català que vol aprendre una segona llengua, però també hi ha persones de diversos orígens que busquen una acreditació en les seves llengües familiars.
Japonès	Institut Miquel Tarradell	...	Ciutat Vella	Activitat extraescolar d'ensenyament de japonès per als alumnes del centre.
Català i castellà, però en un projecte amb enfocament plurilingüe	Institut Miquel Tarradell	Projecte AFEX de Casa Àsia	Ciutat Vella	Programa d'ensenyament de llengües com el català i el castellà per a mares d'orígens diversos. Les classes s'imparteixen fora de l'horari escolar i les dones aprenen amb l'ajuda dels seus fills i filles i voluntaris. S'adopta un enfocament plurilingüe en què les llengües familiars també emergeixen.
Català, castellà, anglès i llengües familiars de l'alumnat	Institut Miquel Tarradell	Projecte TIL (Tractament integrat de les llengües)	Ciutat Vella	Projecte que integra l'ensenyament compartit de les tres llengües obligatòries, el català, el castellà i l'anglès, i les diferents llengües maternes de l'alumnat. La reflexió de l'alumnat sobre el funcionament de la seva llengua materna és l'eix de l'aprenentatge dels continguts.
Àrab	Escola Rubén Darío	Projecte LACM	Ciutat Vella	Activitat extraescolar en el marc del projecte LACM, projecte d'àmbit estatal amb un docent del país d'origen. Aquesta actuació es desenvolupa en el marc del Conveni de Cooperació Cultural signat entre l'Estat espanyol i el Govern del Marroc el 1980 i que va entrar en vigor el 1985.
Tagàlog	Escola Pia	Iswelang Pinoy	Ciutat Vella	Diverses activitats de transmissió i coneixement de la cultura filipina: classes de filipí, anglès i cultura filipina, dansa i música filipines, sortides culturals i treball en xarxa amb famílies d'alumnes.
Hebreu	Sinagoga Bet David	...	Ciutat Vella	Cursos d'hebreu, Torà i Giyur.
Cultura filipina	Centro Filipino Tulunya San Benito	Iskwelang Pinoy	Ciutat Vella	Diverses activitats de transmissió i coneixement de la cultura filipina: classes de filipí, anglès i cultura filipina, dansa i música filipines, sortides culturals i treball en xarxa amb famílies d'alumnes.

Xinès i cultura xinesa	Institut Confuci Barcelona	...	Ciutat Vella	Classes i activitats culturals dirigides a un públic catalanoparlant que té interès per llengües i cultures asiàtiques.
Cultura palestina	Ass. Int. Solidaritat i Coop. Suds	Espai de resistència i de recuperació de la memòria històrica	Ciutat Vella	Projecte per a l'enfortiment i la cohesió de la comunitat palestina a través d'activitats artístiques audiovisuals i de formació lingüística.
Projecte literari de diverses llengües maternes	Amics de la UNESCO de Barcelona	Certamen literari escolar en llengües d'origen	Ciutat Vella	Certamen literari escolar en llengües d'origen, adreçat a l'alumnat de tots els centres escolars de la ciutat de Barcelona i Catalunya, així com a infants i joves que formen part de les entitats que fomenten la interacció entre cultures. Els treballs es poden presentar en qualsevol llengua.
Àrab	Darna. Centre intercultural i iniciativa ciutadana	Pla de formació lingüística per a una societat intercultural	Ciutat Vella	Projecte dedicat a l'aprenentatge del català i el castellà destinat a joves del barri del Raval. Els joves participants tenen l'opció d'esdevenir professors d'àrab per a infants. També s'ofereixen classes de cultura i llengua àrab per a adults.
Àrab	Associació Josur Attawasol Intermediterrània	Escola de llengua i cultura àrab, Arab&Kids	Ciutat Vella	Projecte de promoció, difusió i ensenyament de la llengua i la cultura àrab per contribuir al coneixement de la llengua d'origen/materna entre les famílies procedents de països àrabs a diferents barris de la ciutat, a través de classes extraescolars en centres cívics i equipaments municipals.
Àrab i urdú	Fundació privada Bayt al-Thaqafa		Ciutat Vella	Programa que ofereix classes d'àrab i urdú per a infants i joves. Les classes d'àrab es fan en col·laboració amb l'Escola Cervantes.
Urdú	Minhaj-ul-Quran (Camí de la pau)	...	Ciutat Vella	Ensenyament d'urdú a infants d'origen pakistanès.
Àrab	Associació intercultural Diàlegs de Dona	Dialoguem entre nosaltres les dones	Ciutat Vella	Creació d'espais de trobada i diàleg entre dones d'origens culturals diversos: cursos d'alfabetització i llengües, espais d'intercanvi, sortides culturals, formació (en drets o el sistema educatiu), tallers (de reciclatge, costura, cuina, etc.), participació a festes i celebracions dels barris o participació en les AMPA.
Àrab i persa	Fundació Open Cultural Center	Laboratori d'idiomes	Ciutat Vella	Classes d'idiomes gratuïtes per als membres de l'ONG. És un projecte virtual.
Diverses llengües	Arrels	Projecte Convivim	Ciutat Vella	Projecte d'ensenyament d'idiomes per a adults nous.
Gallec	Centro Galego de Barcelona	Cursos de llengua gallega	Ciutat Vella	Classes de llengua gallega amb l'opció d'obtenir un certificat oficial.
Basc	Euskal Etxea	Classes d'eusquera	Ciutat Vella	Classes d'eusquera de tots els nivells des d'iniciació fins a nivell C1 acreditat.
Bengalí	Escola Bengalí Internacional Barcelona	...	Ciutat Vella	Escola de bangla per a fills i filles de persones d'origen bengalí. Els professors són nadius i voluntaris.
Àrab	Escola Mare de Déu del Roser	...	L'Eixample	Classes extraescolars a l'escola.
Tibetà	Fundació Casa del Tibet	...	L'Eixample	Classes de llengua tibetana. Cursos presencials i cursos virtuals. Cursos dirigits a un públic catalanoparlant que té interès per la llengua i la cultura tibetana.
Xinès	Saint Nicholas School	...	L'Eixample	El centre cedeix l'espai a una associació que dona classes de xinès com a extraescolar.

Llengües orientals (xinès, japonès, coreà, tailandès, rus, farsi...)	Clicasia, Centre d'estudis orientals	...	L'Eixample	Cursos per a nadius i nous aprenents de llengües orientals. Classes dirigides per mestres nadius.
Xinès	Escuela China de Barcelona	...	L'Eixample	Centre d'ensenyament de llengua xinesa per a infants, joves i adults.
Xinès	Panda Idioma	...	L'Eixample	Centre cultural i educatiu dedicat a l'ensenyament del xinès i al foment de l'intercanvi cultural entre la Xina i Catalunya.
Projecte intercultural amb enfocament plurilingüe	Ajuntament de Barcelona amb l'Eix Fort Pienc	Projecte Xeix	L'Eixample	El projecte Xeix té com a objectiu incorporar la comunitat en la vida associativa del barri del Fort Pienc, al districte de l'Eixample. En un primer moment, les accions es van dirigir a l'àmbit comercial i, posteriorment, s'han ampliat a l'entorn educatiu.
Ucraïnès	Escola ucraïnesa. Associació d'ucraïnesos a Catalunya "Txernova Kalyna"	Ensenyament de la llengua ucraïnesa	Sants-Montjuïc	Classes de llengua ucraïnesa per a nens i nenes el dissabte al matí. També imparteixen classes d'ucraïnès com a llengua estrangera.
Xinès	Institut Joan Coromines	...	Sants-Montjuïc	Activitat extraescolar d'ensenyament de xinès per als alumnes del centre (no vigent aquest curs).
Alemanys, anglès, àrab, basc, castellà, català, francès, gallec, italià	Aula d'Idiomes. La Comunal de Sants	Projecte lingüístic cooperatiu	Sants-Montjuïc	Espai d'ensenyament-aprenentatge de llengües horitzontal i de qualitat basat en els principis de l'autogestió i la democràcia directa, l'anticapitalisme i la pedagogia crítica.
Català i castellà, però en un projecte amb enfocament plurilingüe	INS Consell de Cent - Barcelona	Projecte AFEX de Casa Àsia en col·laboració amb el grup de recerca GREIP	Sants-Montjuïc	Programa d'ensenyament de llengües com el català i el castellà per a mares d'origens diversos. Les classes s'imparteixen fora de l'horari escolar i les dones aprenen amb l'ajuda dels seus fills i filles i voluntaris. S'adopta un enfocament plurilingüe en què les llengües familiars també emergeixen.
Xinès	Escola de l'amistat Xina-Catalunya; al centre Escola Francesc Macià	...	Sants-Montjuïc	Classes de llengua i cultura xinesa.
Romaní	Col·legi Sant Josep	Projecte Quina Gràcia Gràcia!	Gràcia	L'ensenyament de la llengua i la cultura romaní.
Rus	Església Ortodoxa Russa	...	Gràcia	Classes de llengua i cultura russa.
Basc	Asociación Casa de los Navarros	...	Horta-Guinardó	Classes de llengua basca.
Armeni	Centre Cívic Can Verdaguer. Associació Hayordiner		Nou Barris	Classes d'armeni per a diferents grups d'edat; generalment són infants i joves en edat d'escolarització. Les classes es fan els dissabtes. El centre cívic cedeix l'espai a l'associació per fer classes de llengua i cultura.
Urdú	Institut Escola Trinitat Nova	Projecte de llengües d'herència	Nou Barris	Activitat extraescolar d'ensenyament de llengua i cultura pakistanesa.
Àrab i urdú	Escola el Turó	Projecte LACM (àrab) i projecte de llengües d'herència	Nou Barris	Classes extraescolars organitzades en col·laboració amb el districte de Nou Barris i l'AFA del centre educatiu.

Cultura del poble gitano	Cross Cultural Action, Nou Barris Conviu, Casal de Joves Prosperitat	Projecte de llengües d'herència	Nou Barris	Projecte en preparació: pòdcasts fets per joves del poble gitano on es tractaran diferents temes culturals com el de la llengua romaní i el caló.
Àrab	Escola Rec Comtal	Projecte de llengües maternes	Sant Andreu	Organitzades pel Servei d'Interculturalitat amb el suport de Pla de Barris. En el passat també havien donat classes d'urdú en un altre centre.
Àrab	Comunitat islàmica	Amics de la mesquita de la Pau	Sant Andreu	Classes d'àrab de diversos nivells per a infants i joves.
Diverses llengües maternes (dàrija, àrab, wòlof, urdú...)	Prolema	...	Sant Andreu	Projecte de formació per a joves en risc d'exclusió social per tal que esdevinguin ensenyants de les seves llengües maternes.
Àrab	Centre cívic Baró de Viver	Un xic d'àrab	Sant Andreu	Classes de llengua àrab.
Xinès	Escola Zhang Hua al centre escolar Jesús i Maria	...	Sant Andreu	Ensenyament de cultura i llengua xinesa.
Àrab i urdú	Escola Concepció Arenal	Projecte LACM (àrab)	Sant Martí	Activitat extraescolar d'ensenyament de llengües com l'urdú i l'àrab amb professors nadius. L'àrab es dona a través del projecte LACM. Aquesta actuació es desenvolupa en el marc del conveni de cooperació cultural signat entre l'Estat espanyol i el Govern del Marroc el 1980 i que va entrar en vigor el 1985.
Àrab	Centre islàmic de Catalunya	...	Sant Martí	
Armeni	Asociación Cultural Armenia de Barcelona		Sant Martí	Imparteixen classes d'armeni per a diferents grups d'edat, generalment infants i joves en edat d'escolarització. Es fan els dissabtes o bé fora d'horari escolar. Imparteixen gramàtica, llengua i literatura i història. També fan balls tradicionals, cant i diverses sortides, voluntariats i altres activitats culturals.
Ucraïnès	Associació Ucraïnesa Djerele	Escola Ucraïnesa Djerele	Sant Martí	S'ofereixen classes de llengua i cultura ucraïnesa per a infants i joves de 3 a 17 anys de tota la ciutat i rodalies. Les classes es fan els dissabtes a l'Institut el Joncar del Poblenou.
Ucraïnès	Associació de pares i mares ucraïneses de Catalunya	Classes d'ucraïnès	Sant Martí	Classes d'ucraïnès a l'IES Salvador Seguí del Districte de Sant Martí.
Cultura del poble gitano	Fundació Privada Pere Closa		Ciutat de Barcelona	Formació i promoció del poble gitano a Catalunya.
Cultura romaní	FAGIC	Sikloven dikendos amen! (Aprèn mirant-nos!)	Ciutat de Barcelona	Talent jove romaní contra l'antigitanisme i promoció de la diversitat cultural.
Art, diversitat lingüística i interculturalitat	Linguapax		Ciutat de Barcelona	Organització amb estatus consultiu davant la UNESCO, amb seu a Barcelona des de l'any 2001, dedicada a la promoció, preservació i activació de la diversitat lingüística.
Aprenentatge de llengua de forma col·lectiva	Associació de mestres Rosa Sensat	Dones i infants compartim lectures	Ciutat de Barcelona	Projecte desenvolupat conjuntament amb l'associació intercultural Diàlegs de Dona que pretén incidir en l'aprenentatge de la llengua de dones novingudes a partir de la literatura infantil.

Sabers per rebre i retornar

Fruit de l'observació i les entrevistes als referents i participants d'aquest projecte, un dels valors que s'ha detectat i que la literatura recull en altres contextos investigats és que **es capacita l'alumnat a fer un retorn a les seves comunitats**. A un projecte d'ensenyament del filipí que va participar en aquest estudi, es va observar una voluntària d'onze anys que donava suport a la professora de tagàlog dels infants més petits. La presidenta del centre comentava que els nois i noies que es convertien en voluntaris vivien l'experiència amb orgull, sentint que els miraven bé en aquest procés de passar de persona aprenent a persona ensenyant i que era una forma d'oferir el coneixement que els havien transmès abans.

Aquest retorn repercuteix no solament en les comunitats sinó en tota la ciutat. Cada vegada és més freqüent que, des de diferents àmbits professionals, es valorin els coneixements en llengües com ara el xinès, l'àrab o l'urdú; **aquestes iniciatives permeten que el capital lingüístic de l'alumnat reverteixi en les seves trajectòries acadèmiques, perspectives professionals i, ahora, en les necessitats de la ciutat**.

Són diversos els projectes que treballen en aquesta línia i que expressen el valor que confereix capacitar el jovent com a experts de les seves llengües. El coordinador d'un d'aquests projectes comentava que cada vegada hi ha més professionals que busquen aquestes formacions des del món de l'acció social, el món de l'ensenyament o també de l'àmbit sanitari i de la cooperació internacional. Així mateix, ressaltava que a aquesta experiència de proveïdors de coneixement i no de demandants de serveis els dona l'oportunitat de veure's reflectits com a experts i expertes i no com a persones al marge de la comunitat; per edat, per situació administrativa o per les narratives discriminatòries.

Mantenint i teixint vincles amb les paraules

Tanmateix, el retorn no solament és a la comunitat; a la ciutat, és també un vincle amb les famílies que tenen a la distància, que troben a faltar i amb qui no sempre poden mantenir el vincle com voldrien. En la cita següent es percep la satisfacció d'un jove que es forma com a aprenent d'una de les seves llengües familiars quan ho comparteix amb els seus familiars a origen:

“Això és superric. I de quina manera ells contacten amb la seva llengua materna a partir de la seva família: ‘laia, mama, aquesta paraula..., com dieu això?’. És superinteressant. Això ha passat molt amb l'amazic i amb el fula. ‘No, d'aquesta paraula no tinc ni idea. Però espera, ho preguntaré a la meua mare o a la meua àvia’. I la família els diu: ‘De debò? De debò que tu estàs ensenyant la teua llengua a gent de Barcelona? La gent de Barcelona per què vol aprendre la teua llengua?’. És supercurios. És una manera d'aprovar també des del punt de vista familiar, de dir: ‘Hòstia, el meu fill és *profe* a Barcelona de la seva llengua materna. Hi ha gent de Barcelona a qui els interessa aprendre la meua llengua.’” (Coordinador de projecte per joves ensenyants de llengües d'origen)

Aquesta continuïtat d'aprenentatge vincula el jove amb el familiar a la distància, dona valor a aquest saber constituent en la seva construcció identitària, però a més estén aquests coneixements-vincle més enllà de l'estructura familiar, “la nostra llengua es desplaça allà, continua viva i és valorada”. Totes les persones entrevistades, tant responsables,

professorat, famílies o coneixedors i coneixedores d'aquestes experiències, ressalten la importància de poder comunicar-se en les llengües familiars amb la família d'origen com a forma d'enfortir les relacions familiars transnacionals i com a forma de constituir-se valorant aquestes relacions i sentint-se legitimats per crear identitats múltiples.

Experiències generadores de xarxa

Un altre aspecte positiu que s'emfatitza a les entrevistes, especialment amb responsables de projectes de caire més intracomunitari, és com aquests projectes transcendeixen el seu valor pedagògic i també funcionen com a generadors de xarxes de suport. Explicava la presidenta d'un centre cultural que també s'ofereix suport a les famílies a l'hora de regularitzar la seva situació administrativa o per posar-les en contacte amb advocats, persones que necessiten personal laboral o altres necessitats.

Hem de tenir en compte que les necessitats de moltes persones a Barcelona –especialment d'aquelles sense una gran xarxa de suport i recursos, com poden ser moltes persones migrades– estan especialment marcades per la dificultat per accedir al mercat de treball, a l'habitatge digne o a informacions essencials per aprofitar al màxim les possibilitats de la ciutat. En aquest context, els espais d'aprenentatge de llengües familiars donen l'oportunitat d'esdevenir espais de trobada i intercanvi d'informacions molt valuoses per a les persones parlants d'altres llengües que, a més, sovint s'enfronten en la seva quotidianitat a una barrera lingüística constant.

Una ciutat realment inclusiva

Aquest reconeixement de la llengua que serveix per teixir vincles és també essencial per transformar Barcelona en una ciutat realment inclusiva. A més, **que la ciutat doni espai als aprenentatges de les llengües familiars i les valori és també important pel que fa a la cohesió social.** Les entrevistes a les persones de diversos contextos culturals revelen moltes experiències discriminatòries fins i tot quan no es pregunta directament sobre aquests temes. Trobar que la ciutat valora els seus coneixements lingüístics i els seus projectes d'ensenyament i que no queden “al marge” és bàsic perquè les persones se sentin realment acollides i respectades com iguals. El president del centre cultural islàmic parlava d'aquesta manera sobre la importància que la ciutat afavoreixi l'accés a aules:

“El problema és la logística, les aules. De manera que en l'imaginari, tant de la societat d'acollida com per a nosaltres, l'àrab està al marge. [...] Si realment vols dur a terme programes d'interculturalitat, iguala les condicions de logística.” (President del centre cultural islàmic)

El suport a aquests projectes es pot traduir com una prova real que existeix una voluntat per apostar per la interculturalitat, la inclusió i que no es deixa ningú al marge. Igualment, els equips directius d'escoles amb projectes de llengües familiars o responsables d'aquests projectes esmenten que les famílies expressen sentir-se valorades i que les seves cultures són reconegudes. Les famílies entrevistades també expressen que és significatiu el suport de les institucions cap a aquests projectes.

Avantatges de créixer amb diferents bagatges culturals i lingüístics

Comentava el president del centre cultural islàmic que els joves que creixen sabent i aprenent àrab tenen molta més facilitat per la fonètica anglesa. D'altra banda, la presidenta del centre filipí explicava que també hi havia espais per aprendre anglès en els seus projectes lingüístics, ja que l'anglès és una llengua molt utilitzada entre una part important de la població filipina i un capital lingüístic de moltes de les famílies participants que no volen que els seus fills i filles perdin. Així, aquest espai d'aprenentatge esdevé un espai d'aprenentat-

ges múltiples, tagàlog i anglès, i no es limita únicament a la llengua de prestigi internacional, sinó que brinda un espai propici per al desenvolupament de diversos aprenentatges, així com per a les connexions que poden sorgir entre ells.

La literatura sobre el tema defensa aquests resultats.⁶ **L'alumnat que té altres llengües per comparar i altres bagatges lingüístics valorats entre la seva comunitat es pot beneficiar de transferir coneixements d'una llengua a una altra** o dels coneixements d'altres llengües, hegemòniques o no, que circulen dins dels cercles familiars o comunitaris, coneixements que es poden capitalitzar en futures feines o en futurs projectes de mobilitat.

A més a més, les famílies saben de les experiències discriminatòries a les quals sovint s'enfronten els seus fills i filles i valoren **l'oportunitat que els infants creixin amb reconeixements positius dels seus coneixements lingüístics**. El projectes d'ensenyaments de llengües familiars són una oportunitat de tenir aquest reconeixement positiu dels coneixements diversos més enllà de l'àmbit familiar.

“Una persona desarrelada és una persona molt fàcil de manipular. Per què? Perquè no té una base important, sòlida, ancorada en... Jo sempre dic a la meva filla: ‘Tu sempre has de pensar en una àncora. I la teva àncora és el teu bagatge cultural. Tant d'aquí com d'allà’. Si no tens una àncora, vas a la deriva. Per què? Perquè ve un corrent ideològic i t'influirà. I en ve un altre de contrari i el seguiràs.” (President del centre cultural islàmic)

Espais on desenvolupar i reconèixer diferents dimensions personals

Els projectes d'ensenyament de les llengües familiars són bàsics per al reconeixement positiu que ofereixen. En aquests espais la llengua familiar, o una de les llengües familiars o comunitàries, destaca no solament per la vessant cultural sinó també perquè connecta amb el valor de la formació educativa; és a dir, se li confereix un estatus acadèmic. Malgrat que no sempre assoleixen els estàndards desitjats, els espais són concebuts per a la transmissió de coneixement. De manera que, **d'una banda, reforcen el valor de l'educació i, de l'altra, el situen al costat dels sabers propis o comunitaris, i no contraposat**, com podrien generar-se en altres espais i pràctiques comunicatives. Els responsables dels projectes intracomunitaris de llengües familiars entrevistats afirmen que qui és bon estudiant en aquests projectes també és bon estudiant a l'escola, un fet que va en consonància amb el que recull la literatura internacional sobre el tema.⁷

A més de ser espais on reforçar la identitat acadèmica des del marc familiar i comunitari, també són projectes on reconèixer-se en persones amb experiències similars. De vegades, aquests espais es presenten com a oportunitats úniques per connectar amb altres persones amb les quals seria difícil coincidir. La responsable d'un projecte d'interculturalitat en un barri de Barcelona, per exemple, explicava que aquests espais d'aprenentatge de llengües familiars, com ara els projectes d'ensenyament de xinès, serveixen com a llocs de reconeixement per a aquelles persones que comparteixen experiències similars: persones racialitzades amb obligacions semblants a casa, amb models familiars afins i que tenen pràctiques comunicatives semblants, per a les quals barrejar llengües no està mal vist, etc. En definitiva, esdevenen **llocs de descans mental**, una necessitat que sovint es passa per alt.

On es desenvolupen els projectes

Una de les barreres detectades en les entrevistes realitzades és, tal com s'ha esmentat anteriorment, la **dificultat d'accedir a instal·lacions de qualitat que permetin les condicions adequades per a l'aprenentatge**.

Quan les persones que es coordinen no compten amb el suport d'una entitat robusta, a vegades han de recórrer a espais privats, han de llogar-los a altres entitats o han d'optar per opcions similars. La manca d'estructura sovint també implica que la viabilitat del projecte depengui de la dedicació i l'empenta d'unes poques persones. Si aquestes persones es desvinculen del projecte, aquest pot no continuar, malgrat que sigui de gran interès per a la resta de la comunitat. Explicava una mare de dos alumnes d'un projecte de llengües que durant quatre anys va utilitzar les instal·lacions de la seva empresa privada per oferir classes de turc i altres activitats culturals. Quan les seves circumstàncies personals van canviar, el projecte es va dissoldre.

En altres projectes, on hi ha una organització més sòlida al darrere, com és el cas dels centres de culte de les associacions culturals islàmiques, el repte no consisteix en la manca d'espai, sinó a assegurar que aquest ofereixi les condicions idònies. El president d'un d'aquests centres ens va explicar com aquesta limitació dificultava el procés d'aprenentatge, ja que la manca d'espai i la necessitat de compartir-lo amb adults que assisteixen al centre de culte poden interferir en les classes. L'existència d'instal·lacions més ben adaptades per a l'ensenyament proporcionaria al projecte més oportunitats educatives, fet que alhora el faria més atractiu per a moltes famílies.

Arribar a les instal·lacions adequades quan el plurilingüisme no es valora prou

Sovint, el desenvolupament de projectes d'aprenentatge de llengües familiars necessita el suport d'altres institucions, com ara els centres educatius, perquè facilitin les seves instal·lacions. No sempre és una tasca senzilla per diverses raons, però un factor que s'ha identificat, tant a través del qüestionari com de les entrevistes, és que **no s'acaba de veure la importància d'aquests projectes**, la qual cosa dificulta la cessió d'espais necessaris perquè es desenvolupin. D'una banda, per una manca de coneixement dels avantatges que comporta l'aprenentatge de les llengües familiars més enllà dels beneficis des del punt de vista identitari. De l'altra, s'observa un gran temor a la possible interferència de les llengües familiars en l'aprenentatge del català, fins i tot entre aquelles persones sensibles en el reconeixement de la diversitat cultural.

“Quant a l'aprenentatge de la llengua catalana, els interfereix molt. Quant a atendre'ls com a diversitat, sí, perquè se senten acollits i respectats en les seves cultures.[...] A veure, els nanos tenen molts problemes per adquirir la llengua catalana; quan estan en el procés de la lectura, tenen un caos... Vull dir que es bloquegen.” (Directora d'un centre escolar)

La llengua de recepció vs. l'ensenyament plurilingüe

Aquesta **sensibilitat que manifesten moltes persones de l'àmbit educatiu cap a la diversitat lingüística, però limitada pel neguit que comporta aprendre més d'una llengua a la vegada**, es detecta també a les respostes del qüestionari enviat: quan es pregunta sobre aprenentatges familiars, sovint les respostes es dirigeixen a emfatitzar la seva preocupació per l'aprenentatge del català.

En la mateixa línia, s'ha detectat que diversos centres han abandonat projectes de llengües familiars que es van iniciar fa uns anys i en l'actualitat aposten únicament per projectes d'ensenyament de català per a les famílies. S'hauria d'aprofundir més en aquest resultat; tanmateix, és possible que aquest punt de vista respongui a la idea que les llengües competeixen entre elles i és necessari fer una aposta per una d'elles. Si als centres domina una ideologia monolingüe que considera que s'han de posar tots els esforços per garantir el domini de la llengua escolar, és possible que aquesta idea tingui una repercussió negativa en altres projectes; quan s'ha de decidir on s'inverteixen uns recursos limitats, aquests es poden dirigir a reforçar només la llengua escolar i a considerar altres projectes com menys urgents o, fins i tot, com una amenaça.

No obstant això, centres que han apostat per un enfocament plurilingüe expressen una preocupació molt diferent constatada en altres contextos com el nord-americà o l'anglosaxó, que és que **els joves cada vegada arriben a l'escola amb menys coneixements de les llengües familiars**, la qual cosa dificulta aplicar un enfocament que necessita de la consciència dels seus coneixements múltiples. La directora d'una escola de secundària que promou un projecte plurilingüe comentava que els reptes estan canviant respecte a quan es van iniciar; ara costa implementar més aquest model perquè el professorat considera que l'alumnat coneix cada vegada menys les seves llengües familiars i els costa més fer transferències d'un coneixement lingüístic a un altre.

Impacte de la ideologia monolingüe entre les persones de bagatges culturals diversos

Aquest impacte producte d'una ideologia monolingüe també es detecta entre les mateixes famílies de diversos contextos culturals. Alguns projectes d'ensenyament expressen aquesta preocupació pel fet que les famílies no apostin per les llengües familiars. Un dels responsables explicava que fins i tot anys enrere ell mateix havia desplaçat la llengua familiar per les llengües de recepció:

“Vaig tenir la meva filla, la meva primera filla, i des de l'inici vaig pensar que la millor manera d'ajudar-la era parlar-li tant en castellà com en català. El meu desig sempre ha estat que estudiï bé, tregui bones notes i aprengui a respectar els altres.” (President del centre cultural islàmic)

La directora de l'escola esmentada en l'apartat anterior explicava que, quan van començar a implementar el projecte plurilingüe que promouen, els joves no entenien per què se'ls demanava utilitzar les seves llengües familiars a l'escola i reaccionaven cohibits. **L'impacte que tenen els missatges que semblen normalitzar que l'escola ha de ser un espai d'una sola llengua dificulta que les mateixes persones amb bagatges culturals diversos identifiquin les possibilitats del manteniment i la utilització de tots els seus coneixements lingüístics** als territoris de recepció.

“I no són projectes massa tancats?”

En algunes entrevistes es detecta certa inquietud sobre el fet que els projectes dividits per llengües generin espais molt tancats. No obstant això, cal preguntar-se dues coses. La primera: es necessita saber si les institucions han facilitat prou que aquests projectes s'obrin a un públic més ampli. En algunes escoles xineses, per exemple, hi ha hagut a vegades alumnat que no és d'origen xinès. La segona: **per què ens preocupa tant l'homogeneïtat d'alguns grups i no la d'altres?** Fins a quin punt són diverses les extraescolars que es fan en molts barris de Barcelona pel que fa a origen, classe social o altres característiques compartides? Considerar que persones que es reuneixen una o dues vegades a la setmana per preservar vincles culturals, vincles que ja de per si són difícils de mantenir, suposa una barrera addicional per a aquests projectes.

Visions restrictives sobre a qui s'adrecen els cursos de llengües

Una de les altres barreres identificades està relacionada amb la manera com les institucions plantegen la possibilitat d'oferta d'activitats extraescolars en funció del nombre de famílies d'una determinada procedència. Una mare d'origen marroquí que porta els fills a aprendre àrab a una mesquita ens va explicar que havia fet tot el possible perquè l'escola dels seus fills oferís aquesta opció. Malauradament, li van dir que no era viable per la manca de famílies parlants d'àrab. Ella plantejava **per què aquesta oferta s'havia de vincular exclusivament a l'origen** si hi havia famílies d'origens diversos amb interès de proporcionar aquesta oportunitat als seus fills.

Aquesta perspectiva contradiu la preocupació que els projectes de llengües familiars esdevenen entorns "massa tancats" o segregats. Tanmateix, el que es vol destacar aquí és que restringir els projectes de llengües familiars al nombre de famílies d'un determinat origen és una forma molt limitadora de concebre'ls i perjudica aquelles persones que no viuen en zones amb una alta concentració de població del mateix origen.

Manca de recursos i/o obstacles per accedir-hi

En general es detecta que hi ha coneixement i accés a la informació sobre els recursos i les subvencions per dissenyar projectes i activitats sobre l'ensenyament de llengües comunitàries. No obstant això, també s'han recollit algunes **preocupacions en relació amb les dificultats d'accés als recursos i subvencions o que aquests són insuficients per professionalitzar els projectes**. S'esmenta especialment la dificultat que impliquen les subvencions pel sistema de concurrència competitiva que financen només una part del projecte o activitat.

També s'esmenten els **obstacles de tipus burocràtic i la barrera que representa la digitalització dels processos de subvencions**, ja que no tots els projectes disposen de persones amb les competències o accessos digitals necessaris.

Hem de tenir en compte que molts d'aquests projectes són petits, que neixen d'una demanda de les famílies, però que no són organitzacions professionalitzades en l'àmbit social i, per tant, no compten amb ingressos propis ni amb una estructura organitzativa.

El fet que els projectes o activitats no puguin professionalitzar-se impacta sobre la percepció de les famílies, que veuen aquests projectes com poc estables o rigorosos, la qual cosa pot fer minvar el seu interès.

3.5

Propiciar aprenentatges des de les institucions

Missatges quotidians

Superar les barreres esmentades implica que les institucions prenguin mesures per promoure aquests aprenentatges i les incorporin en els seus plans estratègics. No obstant això, les experiències recollides també revelen que, **a vegades, la forma més efectiva de propiciar aquests aprenentatges és en contextos més espontanis: en el marc d'una reunió de pares, en una aula o en una visita a l'Ajuntament**. Per exemple, el president del centre cultural islàmic comentava que va tornar a fer servir la llengua familiar amb la filla gràcies al comentari d'una educadora de l'escola bressol que va posar en valor els aprenentatges múltiples en comptes de presentar-los com una amenaça:

“Aquí està, com a mínim, quatre, cinc, sis hores diàries i ja li parlem en català, en castellà, etcètera, i això impregna els nens. És molt important que no oblidis l’idioma dels seus orígens.’ De debò, aquestes paraules encara em ressonen al cap.” (President del centre cultural islàmic)

De la mateixa manera, una alumna de les classes de tagàlog es referia orgullosa a un dels seus professors que mostrava clarament interès a conèixer les seves llengües. Aquest li preguntava sovint sobre el significat de determinades paraules i això feia que ella sentís que la seva cultura era valorada.

Valorar més enllà de les llengües oficials dels països d’origen

Es detecta que sovint les comunitats prioritzen una llengua de transmissió cultural per sobre d’altres llengües del territori. Si bé és necessari aprofundir sobre cada cas concret, sabem, per estudis etnogràfics realitzats a Barcelona, que sovint aquestes llengües oficials funcionen com a llengües franques entre les comunitats per transmetre informacions importants. Persones procedents de regions diferents amb llengües diferents es beneficien d’una llengua comuna per intercanviar coneixements rellevants en la seva trajectòria migratòria i vital. Per exemple, entre l’alumnat d’origen pakistanès s’ha detectat com es posa en valor l’aprofundiment de l’aprenentatge de l’urdú, tot i que a casa es parli panjabi o una altra llengua de procedència pakistanesa, ja que és la llengua que utilitzen amb la xarxa de relacions dins la comunitat pakistanesa. També esdevenen llengües útils per a futures mobilitats. És per això que no podem obviar quines demandes venen de les diferents comunitats i persones.

Tot i així, **els missatges positius que provenen de les institucions sobre aquestes llengües d’origen que, sovint en el procés migratori, són desplaçades a l’àmbit privat, poden ser també una manera de donar suport a coneixements lingüístics que les persones tenen sovint molt infravalorats.** S’ha identificat, tant en el formulari enviat a centres educatius i a altres entitats com en el recull de llengües en documentació administrativa, que hi ha un gran desconeixement sobre la riquesa lingüística de molts països d’origen.

Per exemple, ja s’ha esmentat que el Departament d’Educació té enregistrades les llengües que l’alumnat d’escoles públiques declara parlar. En les dades facilitades per aquest informe no es troben nombroses llengües que sí que estan recollides en treballs etnogràfics.⁸ Una mostra és el cas de les llengües parlades per persones d’origen filipí recollides a l’etnografia feta per aquest informe. S’ha identificat com a llengües parlades a Barcelona el tagàlog, el pangasinam, el visaia o el cebuà. Per altres treballs, sabem que parlen també altres llengües. Tanmateix, del conjunt d’aquestes llengües, només el tagàlog està registrat a les estadístiques del Departament d’Educació. Aquesta situació probablement reflecteix què és el que les persones consideren que serà reconegut pel seu interlocutor o interlocutora, però també té a veure amb les preguntes que d’entrada es plantegen o no es plantegen, amb la curiositat manifestada i amb el temps dedicat a descobrir el veritable bagatge lingüístic de les persones.

8. Vegeu, per exemple, Larrea (2017), Reyes (2018) o Junyent i Comelles (2021).

3.6 Necessitats i possibilitats de l’alumnat plurilingüe

No parlen o no els escoltem

Famílies i escola parlen dels reptes que tenen els infants i joves. L’escola se centra més en les dificultats per a un bon aprenentatge de la llengua de recepció i en la manca de recursos. Les famílies també parlen de la manca de recursos, valoren molt els professionals que fan grans esforços per acollir els seus fills i filles, però també denuncien el fet que molts infants viuen situacions de racisme en la relació amb iguals i amb alguns professionals. També expressen que a vegades són vistos com un problema o percebuts com a “no parlants”.

Relacionat amb el punt anterior, alguns professionals de projectes de llengües amb enfocament plurilingüe expliquen que **sovint l'escola desconeix el nombre de llengües que sap el seu alumnat; consideren que cal canviar aquest missatge perquè invisibilitza tot el seu coneixement lingüístic i inhabilita les possibilitats d'utilitzar-lo a l'aula.**

“Diuen que no parlen, però si parlen quatre llengües o més abans d'arribar a l'escola!” (Coordinadora d'un projecte educatiu amb famílies i escola)

Possibilitats de la vinculació dels sabers comunitaris amb els sabers escolars

Durant la recerca, no s'ha identificat cap escola que organitzi directament projectes d'ensenyament de llengües familiars. Tot i que s'han observat casos de col·laboració, com la cessió d'espais a les instal·lacions escolars, no s'ha identificat cap pràctica que estableixi vincles més significatius entre l'escola i els projectes d'ensenyament de llengües familiars. En canvi, se sap per la literatura sobre multilingüisme que aquesta vinculació és important per crear identitats múltiples.

Quan els infants o joves perceben que hi ha la possibilitat de connectar els seus diversos bagatges culturals, i quan els agents educatius de diferents contextos comparteixen objectius similars i mantenen una bona comunicació, es facilita el reforç dels missatges positius compartits i la construcció d'una identitat harmoniosa amb les diverses influències. En cas contrari, el noi o noia pot sentir que ha de decidir entre un o l'altre, amb la càrrega emocional negativa que aquesta elecció pot implicar.⁹ A més, **es perd l'oportunitat d'intercanviar informació crucial sobre els infants, ja que, vistos des d'angles diferents, es poden entendre d'una manera més completa i holística.**

9. Vegeu, entre d'altres, Kenner i Ruby (2012).

Deia la responsable d'un projecte intercultural que, per exemple, qüestions com la dislèxia es detectarien més fàcilment en joves de procedència estrangera si es treballés de la mà de professorat que els coneix desenvolupant-se en la seva llengua materna. Una altra responsable d'un projecte que es duu a terme en una escola, però es gestiona des d'una àrea de l'ajuntament, també assenyalava les dificultats per establir vincles més estrets entre l'escola i el projecte. La professional destacava les oportunitats que es podrien generar a través de reunions periòdiques, intercanvi d'informació i col·laboració conjunta, i manifestava la seva preocupació perquè aquesta qüestió encara fos un desafiament pendent.

Vinculacions entre ideologies lingüístiques

En abordar el tema de les interconnexions que es poden generar, també cal remarcar les vinculacions ideològiques que es poden activar. En el context escolar, on la llengua vehicular és una llengua no dominant, però que gaudeix dels privilegis de ser la llengua oficial, **es pot aprofitar aquesta major sensibilitat per deixar aflorar i fomentar les llengües minoritzades de l'alumnat.** I, de retruc, el valor que es doni a les llengües familiars pot afavorir que s'entengui la necessitat de reivindicar també la llengua local. En un projecte en què es forma el professorat en les llengües familiars del seu alumnat a través dels mateixos joves, es detectava el següent:

“Amb els educadors, quan vam fer el retorn, ens deien: ‘(...) A mi m'ha permès que els xavals donin valor al català. Per què el meu *profe* està aprenent la meua llengua materna? I de manera indirecta diuen: ‘d'acord, el meu *profe* està aprenent el dàrija, potser que jo m'hi posi més, amb el català.’ Llavors estàs fent una mica de reconversió.” (Coordinador d'un projecte de joves ensenyants de llengües d'origen)

4. Possibles causes de la continuïtat o discontinuïtat dels projectes: lliçons apreses

En aquest apartat se suggereixen possibles causes que fan que els projectes continuïn o no. Són hipòtesis, ja que aprofundir en aquest tema requeriria avaluar profundament projectes amb diferent trajectòria. No obstant això, l'anàlisi feta proporciona certes pistes sobre les lliçons apreses dels projectes explorats.

Més enllà de la llengua, un espai d'intercanvi, d'accés a informació...

Ja s'ha comentat que els projectes intracomunitaris d'aprenentatge de llengües familiars sovint funcionen també com a punts de trobada i d'intercanvi d'informacions molt necessàries per a les persones migrades. S'ha observat que **els projectes que tenen més continuïtat són precisament aquells que atenen altres dimensions socials dels participants.**

Si s'entén la realitat de les persones de manera àmplia i de forma interseccional, els projectes no es poden aïllar a un sol aspecte. La presidenta d'un dels centres culturals deia, per exemple, que l'espai de les classes era també un espai de cura, tant de l'alumnat com de les famílies, que podien compartir la cura dels seus fills amb altres persones. De la mateixa manera, organitzacions de caire més social, no coordinades per les famílies, també tenen més èxit quan recullen en els seus objectius l'abordatge d'altres necessitats de les persones que hi participen.

En aquest tipus de projectes, es troba també un **voluntariat més compromès**, fet que ajuda a la continuïtat dels projectes.

Projectes culturals, no només centrats en la llengua

Els infants aprecien més les iniciatives que incorporen temes culturals, activitats diverses com cuina o dansa i proporcionen un espai de joc. Malgrat aquesta observació, és important assenyalar que en aquesta diagnosi no s'ha inclòs una etnografia que reculli les veus dels infants. Hi ha hagut només un cas en què la mare va convidar la seva filla, també voluntària, a respondre preguntes de l'entrevista. No obstant això, tant les famílies com alguns

responsables de projectes destaquen la dificultat d'engrescar el jovent davant de les diverses opcions d'oci, i **sembla que els projectes amb activitats variades poden resultar més estimulants**. És rellevant destacar que l'única jove entrevistada valorava especialment les activitats que es feien després de les classes de llengua.

A més, moltes famílies tenen agendes molt complicades i portar els infants a les classes de llengua suposa un sobreesforç. En canvi, aquells projectes en els quals la durada de l'activitat s'allarga i es diversifica ofereixen a les famílies un espai de cura dels seus fills i filles que els permet ocupar-se d'altres qüestions.

Projectes des de la demanda i el vincle de les famílies, i més enllà de lideratges puntuals

S'ha constatat que alguns projectes a les escoles no continuen després d'experiències puntuals. Algunes hipòtesis que es plantegen per a aquest fenomen inclouen, en primer lloc, que no sempre els projectes responen a demandes de les famílies –quan la demanda és de les famílies, en canvi, s'estableixen vincles sòlids i s'assegura la participació. En segon lloc, **s'ha detectat que en alguns casos s'ha depès d'un lideratge puntual**. S'ha observat que és crucial dissenyar projectes que involucrin diferents agents educatius, si és possible més enllà de l'entorn escolar, per assegurar una participació significativa més enllà del marc institucional. Aquest enfocament pot contribuir a superar els obstacles associats amb la discontinuïtat d'aquests projectes d'ensenyament.

Aprenentatges complementaris i no en competència

S'ha apuntat anteriorment que la preocupació de moltes escoles se centra en les dificultats de les famílies per aprendre català i castellà. Si bé és primordial ajudar les famílies a superar les barreres lingüístiques, centrar-se només en les dificultats lingüístiques de les famílies migrades interfereix en la continuïtat d'altres projectes, que es poden concebre com menys urgents. La **possibilitat d'aplicar enfocaments plurilingües**, com alguns dels projectes que funcionen en diferents escoles dins o fora de l'horari escolar, és una oportunitat per promoure la valoració i l'aprofitament de tots els bagatges lingüístics de les persones plurilingües.¹⁰

Projectes més enllà de subvencions puntuals

Finalment, s'han detectat alguns projectes que, tot i ser reeixits, no han continuat perquè s'han dissenyat gràcies a un finançament puntual i, una vegada aquest ha acabat, s'han dissolt. Seria convenient **dissenyar els projectes pensant a donar-los continuïtat i prolongar-los una vegada finalitzada aquesta primera fase**. D'aquesta manera, s'aprofitarien les lliçons apreses dels projectes on s'han posat recursos, s'han originat aprenentatges i s'han creat expectatives.

10. Vegeu exemples de projectes amb enfocament plurilingüe a l'apartat "Projectes d'aprenentatge de llengües familiars que s'ensenyen a la ciutat". Un projecte pioner a la ciutat de Barcelona ha estat el projecte TIL (Tractament integrat de les llengües) que s'ha dut a terme a l'institut Miquel Tarradell des del 2018 (vegeu <https://agora.xtec.cat/ies-miquel-tarradell/projectes/projectes-eso/projecte-til/>). Per aprofundir en les possibilitats de l'enfocament plurilingüe, vegeu The NEW ABC Project (Networking the Educational World: Across Boundaries for Community-building), un projecte europeu en el qual participa el grup de recerca MIRAS de la Universitat Autònoma de Barcelona i que ha pilotat experiències seguint un model plurilingüe a escoles de primària i secundària de Catalunya.

5. Conclusions generals

- Aquesta diagnosi ha permès aprofundir en l'abast de les polítiques plurilingües de l'Ajuntament de Barcelona i recollir múltiples veus que treballen amb població plurilingüe, que són plurilingües o participants de projectes que fomenten els aprenentatges de les llengües familiars. La revisió documental i el treball qualitatiu han permès recollir al voltant **de 50 projectes d'aprenentatges de llengües familiars o amb un enfocament plurilingüe**, i verificar **més de 80 llengües parlades a la ciutat**.
- Malgrat la gran diversitat lingüística de la ciutat, es constata força **desconeixement de les llengües particulars de cada comunitat i dels aprenentatges que les persones plurilingües fan en diferents espais**. Aquesta manca d'informació dificulta els ponts i les transferències que es poden fer entre diferents projectes educatius i complica el suport que l'Ajuntament pot donar per assegurar que tota la seva població capitalitzi els seus coneixements lingüístics. Això és especialment rellevant si tenim en compte que una persona a la qual no es reconeix part del seu bagatge lingüístic pateix una representació esbiaixada dels seus sabers, i és considerada com menys competent, un fet que suposa una discriminació en si mateix, però que a més la priva d'exercir els seus drets lingüístics.
- **L'Ajuntament de Barcelona ha fet una aposta per treballar dins del marc del plurilingüisme** amb l'objectiu de reconèixer la diversitat lingüística i promoure el dret al plurilingüisme. Aquest compromís es reflecteix de les maneres següents: mitjançant el suport econòmic que s'ofereix a través de la línia d'interculturalitat en la Convocatòria general de subvencions de ciutat i districtes, en la qual es dona suport a projectes d'ensenyament de llengües familiars; mitjançant la programació d'activitats que visibilitzen les llengües familiars i els drets lingüístics, com les organitzades per l'espai Avinyó, o mitjançant la cessió d'espais per a fer classes de llengües familiars en equipaments municipals. L'elaboració d'aquesta diagnosi demostra també la voluntat de seguir treballant per reforçar els projectes d'aprenentatge de llengües familiars en el futur.
- La diagnosi, en la fase qualitativa, ha recollit una sèrie d'elements que expliquen la continuïtat i discontinuïtat dels projectes i que poden servir com a guia i com a **recomanacions per reduir les barreres** que troben els projectes d'aprenentatge de llengües familiars. Algunes de les dificultats que s'han observat són: la manca d'una centralització i adjudicació pressupostària suficient des de les institucions educatives; el desconeixement dels ajuts disponibles o les traves burocràtiques; la falta d'espais adequats disponibles; la incomprensió de part de la comunitat educativa

de la necessitat de facilitar llengües familiars; la percepció que el plurilingüisme és un obstacle per a l'aprenentatge del català o que els projectes d'aprenentatge de les llengües familiars són tancats i excloents, entre d'altres.

- Al llarg de l'estudi, s'han identificat les **fortaleses dels projectes** analitzats i les possibilitats de reforçar-los des de l'Ajuntament per contribuir a millorar el seu futur, amb l'objectiu de potenciar el capital lingüístic de la ciutat, promoure la igualtat de drets i el respecte a la diversitat pròpia d'una ciutat inclusiva.

Entre els avantatges que s'han pogut observar, trobem la generació de xarxes entre persones, però també entre comunitat educativa, associativa i grups informals, la qual cosa afavoreix que tothom se senti acollit i connectat i, a la vegada, promou sinergies en l'àmbit comunitari.

En l'àmbit educatiu, s'ha observat que aquests projectes faciliten que infants i joves estiguin més vinculats a les escoles, que augmentin les seves competències lingüístiques i acadèmiques, i que fins i tot millori l'interès i l'adquisició de la llengua vehicular local. Posar en valor els bagatges culturals i lingüístics múltiples també permet a l'alumnat mantenir vincles amb els països d'origen i amb la família extensa. Així mateix, el foment del capital lingüístic de l'alumnat permet que aquest reverteixi en les seves perspectives professionals i alhora en les necessitats de la ciutat.

- Finalment, cal destacar algunes recomanacions que es desprenen de les reflexions dels resultats:
 - Cal reforçar els missatges positius sobre plurilingüisme entre els centres escolars i altres àrees de l'administració com un enfocament que fomenta la pertinença i com una eina per combatre la desigualtat i les discriminacions.
 - Cal transmetre aquest missatge a les mateixes persones plurilingües, que sovint reben missatges contraris i no veuen les possibilitats que ofereix el seu bagatge lingüístic.
 - Cal reforçar la comunicació amb projectes detectats i trobar canals per escoltar i abordar les demandes i/o necessitats de les persones plurilingües.
 - Cal promoure la comunicació entre escoles i projectes de llengües familiars de l'entorn.
 - Cal abordar la cessió de més espais per garantir les condicions òptimes d'aprenentatge de molts d'aquests projectes.
 - Cal facilitar l'inici de projectes d'ensenyament de llengües familiars, sense que estiguin condicionats per un nombre elevat de famílies d'un origen determinat.
 - Cal buscar maneres per facilitar la gestió de les subvencions o per fer més difusió dels recursos de què l'Ajuntament ja disposa per donar suport a la gestió d'entitats i associacions i per arribar a entitats no professionalitzades.

6. Referències

- BAKER, C. (2007). *A parents' and teachers' guide to bilingualism* 3rd edition (Kindle ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- BIALYSTOK, B., (2016). "Bilingual education for young children: review of the effects and -consequences", dins de *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: .1080/13670050.2016.1203859.
- BLOMMAERT, J. M. E. i BACKUS, A. (2011). "Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity", dins de *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 67.
- BLOMMAERT, J. (2017). "Society through the Lens of Language: A New Look at Social groups and Integration", dins de *Tilburg Papers in Cultural Studies*, 178. Tilburg, Països Baixos: Universitat de Tilburg.
- CARRASCO, S. (2002). "Sobre infancia e inmigración: consideraciones teóricas y metodológicas desde un informe de la situación en Barcelona", dins de GARCÍA CASTAÑO, F. J. i MURIEL LÓPEZ, C.: *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- COELHO, E.; OLLER, J.; SERRA, J. (2013). *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe*. Barcelona: Horsori.
- COMISSIÓ DE GOVERN (2022). *Instrucció per al foment de la contractació laboral diversa per raons de representativitat i d'eficàcia dels contractes de serveis d'atenció a les persones a través de la definició i aplicació de clàusules socials en els plecs o documents que regeixen les licitacions de l'Ajuntament de Barcelona i el seu Grup Municipal*. <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/handle/11703/125475>
- COMITÈ DE SEGUIMENT DE LA DECLARACIÓ UNIVERSAL DE DRETS LINGÜÍSTICS (1998). *Declaració Universal de Drets Lingüístics*.
- CONSELL D'EUROPA (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Generalitat de Catalunya.
- CREESE, A. i BLACKLEDGE, A. (2015). "Translanguaging and identity in educational settings", dins d'*Annual Review of Applied Linguistics* 35, p. 20-35.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- FISHMAN, J. A. (1965). "Who speaks what language to whom and when?", dins de *La linguistique* 1 (2), p. 67-88.

- GARCÍA, O. i WEI, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Nova York: Palgrave Macmillan.
- GELA, Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades. Universitat de Barcelona.
- GREGORY, E.; LYTRA, V.; CHOUDHURY, H.; IANKUBERAN A.; WOODHAM M. (2012). "Syncretism as a creative act of mind: The narratives of children from four faith communities in London", dins de *Journal of Early Childhood Literacy*.
- HÉLOT, C. (2012). "Linguistic diversity and education", dins de MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Eds.) *The Routledge Handbook of Multilingualism* (p. 214-231). Nova York/Londres: Taylor and Francis.
- INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA, IDESCAT (2023). Estadística de característiques essencials de la població i els habitatges. Llengües. 2021. Recuperat el 15 de setembre de 2023 de <https://www.idescat.cat/novetats/?id=4607>
- Comelles, P. i JUNYENT, C. (2021). "La transmissió de les llengües filipines a Catalunya", dins de *Treballs de sociolingüística catalana*, p. 117-136.
- KENNER, C. i RUBY, R. (2012). *Interconnecting Worlds: Teacher partnerships for bilingual learning*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- LARREA, I. (2017). *Les actituds lingüístiques dels immigrants Panjabis adults a Catalunya* (Tesi doctoral). Universitat Pompeu Fabra.
- LYTRA, V. i MARTIN, P. (ed.) (2010). *Sites of Multilingualism. Complementary Schools in Britain Today*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- LLOMPART Eibert, J. (2016). *Pràctiques plurilingües d'escolars d'un institut superdivers: de la recerca a l'acció educativa*. (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona
- MARTÍN-ROJO, L. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC/CIDE.
- NARCISO, L. i CARRASCO., S. (2017). "Mariama on the Move. Capital migratorio y segundas generaciones en la emigración juvenil española", dins de *Migraciones* 43: p. 147-74.
- NARCISO, L. (2021). «"Race", Belonging and Emancipation: Trajectories and Views of the Daughters of Western Africa in Spain», dins de *Social Sciences*, 10(4), p. 143.
- PAVLENKO, A. (2018). "Superdiversity and why it isn't: Reflections on terminological innovation and academic branding", dins de *Sloganizations in language education discourse*, 142, p. 168.
- PILLER, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied socio-linguistics*. Oxford University Press.
- REYES, C. (2018). *Repertorios comunicativos del alumnado de origen inmigrante en Cataluña. Más allá de los límites de la escuela* (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- SHAH, B.; DWYER, C.; MODOOD, T. (2010). "Explaining educational achievement and career aspirations among young British Pakistanis: Mobilizing 'ethnic capital'?", dins de *Sociology*, 44(6), p. 1109-1127.
- YUVAL-DAVIS, N. (2006). "Belonging and the politics of belonging", dins de *Patterns of prejudice*, 40(3), p. 197-214.
- VALLEJO, C. (2022). *Plurilingual practices and pluriliteracies in an after-school reading program*. (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- VERTOVEC, S. (2010). "Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity", dins de *International social science journal* 61 (199), p. 83-95.

7. Annexos

7.1 Annex I

Població de Barcelona per lloc de naixement >1.000 residents	Nombre	Possibles llengües parlades a Barcelona	
1. Argentina	41.097	<ul style="list-style-type: none">• Castellà• Quítxua• Aimara	<ul style="list-style-type: none">• Guaraní• Maputxe
2. Colòmbia	36.055	<ul style="list-style-type: none">• Castellà• Quítxua	<ul style="list-style-type: none">• Crioll de Nicaragua
3. Perú	34.377	<ul style="list-style-type: none">• Castellà• Quítxua	<ul style="list-style-type: none">• Aimara
4. Veneçuela	29.763	<ul style="list-style-type: none">• Castellà	
5. Pakistan	25.804	<ul style="list-style-type: none">• Urdú• Anglès• Panjabi	<ul style="list-style-type: none">• Paixtu• Pothwari• Persa/farsi
6. Equador	23.878	<ul style="list-style-type: none">• Castellà	<ul style="list-style-type: none">• Quítxua
7. Itàlia	21.976	<ul style="list-style-type: none">• Italià• Alemany	<ul style="list-style-type: none">• Català• Croat
8. Marroc	20.745	<ul style="list-style-type: none">• Àrab dàrija• Amazic/tamazic	<ul style="list-style-type: none">• Francès• Tarifit/rifeny
9. Hondures	19.052	<ul style="list-style-type: none">• Castellà	
10. Xina	18.097	<ul style="list-style-type: none">• Xinès cantonès• Xinès mandarí/putonghua• Xinès Teochew• Corea	<ul style="list-style-type: none">• Kazakh• Mongol• Tibetà (Tibet)• Vietnamita
11. França	17.654	<ul style="list-style-type: none">• Francès• Bretó• Alemany	<ul style="list-style-type: none">• Occità/provençal/aranès• Català• Italià

12. Brasil	14.626	• Portuguès	
13. Bolívia	14.206	• Castellà • Aimara	• Quítxua • Guaraní
14. República Dominicana	13.616	• Castellà	• Crioll haitià
15. Filipines	13.452	• Tagàlog • Anglès • Pangasinam • Visaia	• Cebuà • Ilocano • Japonès • Vietnamita
16. Rússia	10.842	• Rus • Bielorús • Estonià • Finès • Georgià	• Lituà • Mongol • Polonès • Ucraïnès
17. Xile	9.621	• Castellà • Aimara	• Quítxua • Maputxe
18. Regne Unit	9.120	• Anglès	
19. Índia	8.548	• Hindi • Anglès • Bengalí • Malaiàlam	• Nepalès • Panjabi • Tibetà • Urdú
20. Mèxic	8.444	• Castellà	• Zapoteca
21. Ucraïna	8.323	• Ucraïnès • Bielorús • Hongarès	• Romanès/moldau/valac • Txec
22. Estats Units	7.705	• Anglès	• Crioll hawaià
23. Alemanya	7.594	• Alemany	• Polonès
24. Romania	6.471	• Romanès/moldau/valac • Albanès • Búlgar • Eslovac	• Grec • Hongarès • Polonès • Serbi • Ucraïnès
25. Cuba	6.449	• Castellà	
26. Paraguai	6.229	• Castellà	• Guaraní
27. Bangladesh	5.681	• Bengalí • Urdú • Gujarati	• Hindi • Panjabi • Sileti
28. Uruguai	5.370	• Castellà	
29. Geòrgia	4.253	• Georgià	• Turc
30. Portugal	3.705	• Portuguès	
31. El Salvador	3.390	• Castellà	
32. Països Baixos	2.892	• Neerlandès/holandès	
33. Polònia	2.808	• Polonès • Romani/romanó/caló • Lituà	• Txec • Ucraïnès • Bielorús

34. Algèria	2.698	<ul style="list-style-type: none"> • Àrab • Francès 	<ul style="list-style-type: none"> • Amazic/tamazic
35. Armènia	2.106	<ul style="list-style-type: none"> • Armeni • Kurd 	<ul style="list-style-type: none"> • Rus • Georgià
36. Suïssa	2.105	<ul style="list-style-type: none"> • Alemany • Italià 	<ul style="list-style-type: none"> • Francès • Retoromànic/romontsh
37. Senegal	2.054	<ul style="list-style-type: none"> • Francès • Wòlof • Fula 	<ul style="list-style-type: none"> • Mandinka • Soninke/saranhule
38. Bèlgica	1.929	<ul style="list-style-type: none"> • Francès • Neerlandès 	<ul style="list-style-type: none"> • Alemany
39. Turquia	1.857	<ul style="list-style-type: none"> • Turc • Kurd • Armeni 	<ul style="list-style-type: none"> • Búlgar • Georgià • Grec
40. Bulgària	1.845	<ul style="list-style-type: none"> • Búlgar • Turc 	<ul style="list-style-type: none"> • Romaní
41. Iran	1.703	<ul style="list-style-type: none"> • Persa/Farsi • Arameu • Georgià 	<ul style="list-style-type: none"> • Kazakh • Kurd • Turc
42. Nicaragua	1.669	<ul style="list-style-type: none"> • Castellà 	<ul style="list-style-type: none"> • Miskitu
43. Japó	1.593	<ul style="list-style-type: none"> • Japonès 	<ul style="list-style-type: none"> • Coreà
44. Suècia	1.526	<ul style="list-style-type: none"> • Suec • Finès 	<ul style="list-style-type: none"> • Sami • Danès
45. Nepal	1.506	<ul style="list-style-type: none"> • Nepalès • Urdú • Hindi 	<ul style="list-style-type: none"> • Bengalí • Tibetà
46. Grècia	1.274	<ul style="list-style-type: none"> • Grec • Macedoni 	<ul style="list-style-type: none"> • Romanès/moldau/valac
47. Irlanda	1.234	<ul style="list-style-type: none"> • Anglès 	<ul style="list-style-type: none"> • Gaèlic irlandès
48. Líban	1.185	<ul style="list-style-type: none"> • Àrab 	
49. Canadà	1.077	<ul style="list-style-type: none"> • Anglès 	<ul style="list-style-type: none"> • Francès
50. Nigèria	1.055	<ul style="list-style-type: none"> • Anglès • Fula 	<ul style="list-style-type: none"> • Pidgin anglès
51. Egipte	1.041	<ul style="list-style-type: none"> • Àrab • Grec 	<ul style="list-style-type: none"> • Amhàric/etiop modern
52. Albània	1.035	<ul style="list-style-type: none"> • Albanès • Grec • Macedoni 	<ul style="list-style-type: none"> • Romanès • Romaní
53. Guatemala	1.000	<ul style="list-style-type: none"> • Castellà 	

Taula d'elaboració pròpia. Fonts: Ajuntament de Barcelona, Departament d'Estadística i Difusió de Dades, lectura del Padró Municipal d'Habitants (1 de gener de 2023). Dades extretes del web del grup de recerca GELA i de la documentació aportada per l'Ajuntament de Barcelona i la Generalitat de Catalunya.

Enquesta sobre llengües familiars no oficials parlades a Barcelona

1.	Nom del projecte
2.	Entitat/servei que impulsa el projecte
3.	Contacte de la persona referent del projecte
4.	Com va sorgir la necessitat o la demanda?
5.	Breu descripció del projecte
6.	Llengües que s'ensenyen
7.	Població participant/destinatària
8.	Àmbit d'actuació (districte)
9.	Espai on es duu a terme el projecte
10.	Nom de l'espai on es duu a terme el projecte
11.	Quines nacionalitats són presents a l'espai on s'està fent el projecte d'ensenyament de llengües familiars?
12.	Quines llengües familiars no oficials heu detectat que parla la població usuària de l'espai?
13.	Quines llengües es parlen a l'espai on s'imparteixen les classes?
14.	Teniu coneixement d'altres projectes d'ensenyament de llengües familiars a Barcelona? Quins?
15.	Heu detectat alguna necessitat pel que fa als aprenentatges lingüístics o altres temes relacionats amb la llengua entre la població plurilingüe?
16.	Voleu afegir algun comentari o observació?

Diagnosi de l'ensenyament de llengües familiars a Barcelona

**Diagnosi
Març 2024**

Programa BCN Interculturalitat

Departament d'Interculturalitat i Pluralisme Religios

**EUROPA
SENSE
MURS**

**emi
GRA**

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona