

# Actituds dels docents davant les noves situacions escolars multiculturals i multilingües: qüestions recurrents

Juli Palou · Montserrat Fons (Barcelona)

## ■ 1 El context

Els canvis socials i demogràfics produïts a Catalunya des de finals del segle XX han modificat sensiblement la composició lingüística i cultural de les escoles i dels instituts. Al curs 2008/2009, dels 896.000 alumnes matriculats d'entre 3 i 16 anys, 124.000 són estrangers. Si observem els llocs de procedència d'aquests alumnes, que representen el 14% de la població escolar, trobem que el grup majoritari prové d'Amèrica Central i del Sud (43%), seguit dels que provenen del Maghreb (26%), i en molta menys proporció trobem, en ordre de més a menys, els que procedeixen de països europeus de fora de la Unió Europea, els que provenen d'Àsia i Oceania, els de la Unió Europea i els de la resta dels països d'Àfrica.<sup>1</sup>

A aquesta composició cal afegir que els escolars estrangers es distribueixen de manera desigual segons el sector –es concentren especialment en el sector públic (84%)– i segons el territori – hi ha una alta densitat en alguns barris de les grans ciutats, en la zona metropolitana de Barcelona, i en determinades comarques. De manera que el panorama de les aules multilingües i multiculturals no és homogeni a Catalunya, però allà on es presenta ho fa de forma destacada. Així, per exemple, és fàcil trobar en una aula del barri del Raval de Barcelona alumnes que pertanyen a més de 10 nacionalitats diferents, les llengües familiars dels quals sobrepassen la dotzena.

Des d'àmbits diversos s'estan fent estudis i experiències per tractar d'entendre els nous contextos i replantejar continguts, enfocaments i organitzacions amb la voluntat que tots els alumnes puguin accedir en les millors condicions a l'aprenentatge i a l'ús de la llengua pròpia del país i de les altres llengües del currículum, així com adquirir uns valors renovats sobre les llengües i l'alteritat (Vila, 2001).

---

1 Font: <<http://www.idescat.cat>> [data de consulta 10.01.2009].

Amb la intenció de trobar nous marcs interpretatius per comprendre com l'escola acull els nouvinguts, propicia els intercanvis lingüístics i aborda l'educació plurilingüe de tots, el treball que presentem focalitza l'atenció en el docent, un dels components més importants de qualsevol situació educativa. Entenem que el docent no només concreta objectius i continguts, dissenya activitats, selecciona materials i avalua, sinó que també acull, acompanya i vetlla per les relacions socials i afectives que en el context del centre educatiu es vehiculen gairebé sempre acompanyats d'intercanvis lingüístics. Per dur a terme la seva tasca, el docent interpreta cada context i basa el seu fer pràctic en un sistema de creences, representacions i sabers (CRS) construït a partir de diverses fonts, sobretot de la pròpia experiència personal i professional que ha tingut i té en relació amb l'aprenentatge de les llengües i el seu ús.<sup>2</sup>

Partim de la consideració que el sistema de CRS emergeix a partir del que diuen els professors i de com ho diuen, per això ens interessen els discursos dels docents construïts en diferents contextos formatius: entrevistes amb els investigadors, discussions en grup, sessions de reflexió conjunta sobre experiències d'aula, diaris reflexius i relats de vida orals o escrits. En tots els casos destaquem la importància del discurs, a través del qual s'expressa el pensament. El nostre treball de recerca s'elabora a partir de dades recollides empíricament en els contextos educatius naturals i de la interpretació que es fa d'aquestes dades, tot aplicant procediments de l'anàlisi del discurs i en especial del discurs en interacció (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

Esbossem en aquest article qüestions rellevants i recurrents relacionades amb els CRS que han emergit després d'analitzar de manera detinguda discursos de docents implicats en processos formatius; es tracta de docents que ensenyen llengües en contextos multiculturals i multilingües. Més enllà del que exposem en aquest article, els investigadors també busquem en els discursos indicis que serveixin per qüestionar els models de formació actuals; el propòsit final és trobar gestos formatius que promoguin nous marcs interpretatius de la situació actual que, al seu torn, afavoreixin la consolidació de propostes didàctiques innovadores relacionades amb l'ensenyament de llengües.

---

2 Aquest treball s'insereix en el marc del grup de recerca PLURAL (PLURilingüismes escolars i Aprenentatge de Llengües) de la Universitat de Barcelona. Més informació a <[www.ub.edu/plural/Index.htm](http://www.ub.edu/plural/Index.htm)> [data de consulta 07.03.2009].

Exposem a continuació tres qüestions recurrents que sorgeixen dels textos analitzats. Prenem en consideració la veu dels docents per tal de comprendre millor els posicionaments i la professió d'ensenyant pel que fa a la diversitat lingüística i cultural de l'alumnat, i pel que fa a l'ensenyament de les llengües en els nous contextos educatius.

## ■ 2 La diferència és vista com a riquesa i com a valor educatiu, però presenta problemes

El fenomen de l'arribada de persones d'arreu del món a l'escola i a l'institut és la base d'una consciència creixent de l'heterogeneïtat de formes de vida i de la diversitat de llengües en un mateix territori. Aquesta presa de consciència sacseja la forma més homogènia de veure i viure la cultura i la llengua de molts docents.

La Pilar, mestra de llengües estrangeres i directora d'escola primària, exposa en una entrevista com la pluralitat cultural i lingüística és un fet enriquidor:<sup>3</sup>

PILAR: [per mi] no és un problema \ | no perquè m'agrada i a més que hi hagi aquesta diversitat | és molt enriquidor molt | i aprens moltes coses perquè les mares a vegades vénen aquí | aquestes sobretot són àrabs i tenim molta relació i jo li dic escolta explica'm tot això del mocador explica'm el paper de la dona ¿com cuineu? ¿com feu l pa? | i va venir un dia mira el pa el fem així/ el cuscús així/ les pastes tal | i: i molt bé i vas aprenent moltes coses \ | molt ¿eh? | [són molt rics]

La mateixa Pilar en un debat amb docents de diferents etapes educatives manifesta de nou la riquesa que aporten els nouvinguts.

PILAR: nosaltres | a les escoles públiques | des de fa uns anys aproximadament hem vist un increment de: nouvinguts considerable | aleshores la primera cosa que nosaltres hem fet és treballar molt a nivell conjuntament | les escoles públiques | hi ha una molt bona coordinació entre el que són tots els directores (...) tot això dóna una riquesa / increïble ¿no? sobretot en el camp de la investigació de la llengua

Seguint el discurs que valora la pluralitat com a riquesa, la primera qüestió que se'ns presenta és com mantenir i fer viure aquesta riquesa dins

---

3 Codi de transcripció: [text afectat]: encavalcament; |: pausa curta (1–3<sup>ra</sup>); ||: pausa mitjana (+ de 3<sup>ra</sup>); /: entonació ascendent; ¿?: entonació interrogativa; s:i: o si:: : allargament de so; p- : ruptura; (( )): fet no verbal; (F): forte o més volum de veu; *corsiva*: en castellà; ( ): ítem probable; X: paraula intel·ligible; XX: enunciat intel·ligible; (...) fragment no transcrit.

l'escola sense detriment de cap de les llengües i cultures presents, inclosa per descomptat la del país d'acollida. És a dir, ¿com mantenir l'equilibri entre les llengües i cultures diverses i la llengua i cultura d'acollida?

La Laura, professora d'educació especial de secundària, que ensenya català, castellà i matemàtiques a grups reduïts d'alumnes amb dificultats, exposa en la seva entrevista dues idees clau: temps i negociació.

LAURA: em sembla que d'aquí a un temps quan hi hagi allò | la tercera generació estarà superadíssim/ perquè els nanos que aquí han començat i ara estan a l'ESO | havent fet una escolaritat aquí són nens | que *bueno* que ja han vist un altre- [(F) tot i que pesa encara la cultura de casa] ¿eh? però clar el valor que els *nanos* XX molt diferent i no ens podem entendre:: o sigui jo penso que:: que:: que hem de pactar ¿no? hem de pactar perquè la concepció i el pes que donem | és molt diferent molt diferent i no és una qüestió de dir oh és que | la llei aquí ens diu no perquè ells no ho diuen així/ o sigui ells per ells no donen- *bueno* hi ha quantitat d'exemples ¿no?

La Laura manifesta la necessitat de diàleg i de pacte; aquest pacte s'ha d'emmarcar en un debat social ampli per aprofundir en els reptes que els moviments migratoris plantegen a la ciutadania en general i a la institució escolar en particular.

Considerem que els plantejaments de Biesta (2006) aporten elements a aquest debat social. Aquest autor adverteix de la impossibilitat d'analitzar, descriure i conceptualitzar la diversitat des d'un punt de vista neutral, situat fora de la mateixa diversitat. Possiblement la precisió dels termes “diversitat” i “diferència” pot ajudar a comprendre perspectives no coincidents a l'hora de tractar sobre la pluralitat cultural i lingüística. La “diversitat” intenta explicar la pluralitat com un conjunt de variacions dins d'un marc global; segons aquesta concepció hi ha una naturalesa humana universal, una mena de nucli comú a partir del qual es generen variacions culturals. Aquest concepte, d'entrada acceptable, té el problema, com mostra Bhabha a Biesta (2006), que el suposat universalisme d'aquesta diversitat amaga normes, valors i interessos etnocèntrics. La “diferència”, en canvi, parteix del fet que som diferents i que les diferències existeixen tal i com les descobrim i les experimentem, és a dir tal i com ens trobem enfrontats amb les mateixes diferències. En aquesta perspectiva entenem que tots els intents per comprendre la diferència només poden partir d'una posició des de dins del marc i no des de fora, perquè una posició neutral externa és totalment impossible, atesa la nostra condició d'éssers encarnats en un espai i en un temps. Aquesta visió ens porta a admetre que conèixer l'altre no és una condició necessària i suficient per establir-hi una relació.

La diferencia exige otra actitud hacia la pluralidad y la alteridad, una en la que nociones como respecto, compasión y responsabilidad tengan prioridad sobre nociones como conocimiento y comprensión. (Biesta, 2006: 123)

El discurs a favor de la diferència va, doncs, més enllà d'una declaració de bones intencions. El discurs pretesament objectiu, que se situa fora del marc de la veritable diferència i veu la pluralitat només com un conjunt de variacions culturals d'una naturalesa humana universal, és el que dificulta que s'afronti realment la diferència en les pràctiques escolars. Hi ha dues actituds, que podem situar en dos extrems, que no són adequades per fer front a la diferència. En un extrem trobem la marginació: cal deixar de banda allò que és diferent o desplegar estratègies per tal d'esmoreir el seu impacte. A l'altre extrem hi trobem un excés d'innocència, de candidesa: el diferent sempre és bo i acceptable, i en cap cas genera problemes. Lluny d'aquests dos extrems se situen les posicions de la Pilar i de la Laura. En el cas de la Pilar, perquè destaca que és important atendre les maneres de fer de l'altre i, al mateix temps, la necessitat de coordinar-se a nivell de centres educatius per tal que les aportacions dels altres trobin un marc de contrast que afavoreixi el diàleg i la integració social. Del discurs de la Laura hem subratllat una paraula: pacte. No és fàcil entendre's amb aquells que, a més d'un altra llengua, tenen una altra manera de concebre les relacions socials i les transcendents, relacionades amb la religió. Les lleis no resolen els problemes que planteja el cara a cara quotidià. Per aquest motiu, a parer de la Laura, cal trobar normes compartides, maneres de fer que siguin enteses per tothom i que siguin respectades; només així serà possible la convivència. La Pilar i la Laura assumeixen aquesta diferència com una realitat i manifesten la voluntat de trobar formes de gestionar de manera democràtica els conflictes que forçosament la diversitat genera.

### ■ 3 Es planteja un dilema: atendre els nouvinguts dins o fora de l'aula?

En el debat sobre la millor manera d'acollir i atendre els nouvinguts apareix de manera recurrent el dilema entre acollir-los dins l'aula ordinària, per tal d'afrontar entre tots noves relacions en la vida del grup i la realitat quotidiana, o bé acollir-los fora de l'aula ordinària, en grups específics per tal de rebre una formació bàsicament lingüística suficient per integrar-se al grup de classe. La manera com els ensenyants es representen els universos

resultants d'una i altra organització està tenyida de valors i determina posicionaments també oposats.

Els docents poden atribuir un valor positiu al fet de dirigir els alumnes nouvinguts cap a aules especialitzades: a l'aula ordinària no poden seguir amb tot el grup, s'avorreixen, perden el temps, estan perduts, no poden abordar altres aprenentatges mentre no tinguin una base lingüística que els permeti aprendre els continguts de les altres àrees. Pel bé d'aquests alumnes amb dificultats, se'ls envia a un espai més adequat, on puguin fer aquests aprenentatges bàsics amb una persona que tingui una dedicació especial i en un grup reduït de companys que es troben en les mateixes circumstàncies. En definitiva, els docents poden considerar que atendre els alumnes estrangers al·loglotes en aules especialitzades és millor per a aquests alumnes i per al conjunt de la classe.

Així mateix, els docents també poden considerar negatiu el fet de treure els nouvinguts del seu grup per deixar treballar bé els altres, d'agrupar-los com a diferents, d'expulsar-los tot negant el dret a la relació interpersonal i a la integració al grup social de la classe, tan necessàries. Alguns hi veuen una exclusió intolerable des del punt de vista educatiu, a més de contraproductiu des del punt de vista de l'aprenentatge de la comunicació i de la llengua.

Aquestes diferents valoracions, indicis d'un dilema de difícil resolució, es manifesten tot sovint en els discursos dels professors quan es parla de nouvinguts i d'alumnat estranger procedent de la immigració. Anàlitzem a continuació un fragment d'un debat entre 8 docents de diferents etapes educatives.<sup>4</sup> Els docents que intervenen en aquest fragment són Elvira, Laura i Lúcia, professores de secundària, i Tina, Pilar i Sira, mestres d'infantil i primària.

ELVIRA: però clar nosaltres a secundària es converteix en un problema | primer perquè: per ells es frustrant ((!!)) | potser un nen de tres anys o un nen de sis anys per la dinàmica que hi ha a la classe | pel que feu en classe doncs es més fàcil de: no sé o potser perquè ho feu molt bé | i nosaltres no ho fem tan bé però potser és més fàcil integrar-los no sé: | algú l'altre dia parlava de que us estranyava la diferència entre la e: i la i: | clar es que nosaltres als nostres xx no els hi ensenyem mai la diferència entre la e:

---

4 Els 8 docents participants en aquest debat són: Tina, mestra d'educació infantil del Raval de Barcelona; Sira, mestra d'educació d'una escola rural; Pilar, mestra d'anglès i directora d'una escola de Ripollet; Lúcia, professora d'anglès d'un IES del Maresme; Elvira, professora d'anglès d'un IES de Barcelona; Ester, mestra d'aula d'acollida del Carmel de Barcelona; Xesco, mestre tutor de 4t d'educació primària d'una escola de Cerdanyola.

i la i:: | és que igual | no sé/ estan fent derivades o:: nosaltres estem fent una unitat d'anglès o els de socials estan fent el que sigui | no clar | tu no pots de sobte parar el programa i posar-te a explicar la diferència entre la e:: i la i:: (!!)) a nens de quinze anys o de setze anys

TINA: és una aberració que:: o sigui alumnes que s'incorporen als dotze o tretze anys en centres educatius de Catalunya que es pretengui que s'incorporin en una aula ordinària entenguin el català | al Canadà els alumnes que arriben amb més de deu anys | al Canadà estan dos anys abans d'incorporar-se en una aula ordinària | dos anys (...) però hi ha nens a primària que també els hi costa molt eh: perquè un nen que arriba amb deu nou deu onze anys que tota la classe llegeix que tothom té un nivell i que ell pobre (!!)) està fent allà uns quadernets que a lo millor està pintant eh: (...)

PILAR: (...) nosaltres a primària m:: no sé ja si és per la tipologia de mestres treballes molt lo que és l'aspecte emocional | clar perquè arriben a més amb tota la situació en una escola nova on no coneixen ningú (...) era pel tema que fessin una feina a part de la classe també hem dit els hi proporcionava un repte més i:: per això va molt bé que s'hagin fet aquests tallers de llengua però que hi hagi molta coordinació entre el taller de llengua: entre el tutor: l'acollida a l'aula quan arriba | perquè tingui un company de referència | com aquest nen representa al nen | tota aquesta feina no la podem oblidar (...)

LAURA: (...) trobo que aquests nens jo tinc ara i em sento malament XXX no es poden integrar no segueixen les socials perquè com li expliques el concepte: aquest més abstracte | d'acord aprenen vocabulari molt bé allò imatge no sé que:: però hi ha conceptes que no li pots explicar amb una imatge (...)

LÍDIA: m'agradaria afegir una coseta més | aquest nen que té quinze anys | que tu dius estàs portant-lo a un fracàs | fa dos mesos estava en una escola al Marroc i tenia el seu expedient les seves notes aprovades | i estava fent una escola normal com qualsevol nen de quinze anys i en un mes o dos mesos és un *tonto* absolutament | davant de trenta alumnes davant de trenta nens de la seva edat | un *tonto absoluto* | perquè no pot explicar què ha fet què ha estudiat què sap | no pot dir res | eh | e:: què et passaria a tu ara a la Xina | eh | ara a la nostra edat què faríem (...)

SIRA: ara els agafen ara surten i això | ells veuen la pel·lícula a trossos | estan a la classe segueixen un fil ara se'n van fan XXX tornen a la classe però ja no continuen aquí | la pel·lícula ha passat fa una estona | i es tornen a incorporar aquí quan lo que estan fent ara no té res a veure amb lo que fan a l'altre | llavors doncs clar jo he vist una cosa me'n vaig perquè no sé que:: torno | estic fent una altra cosa completament diferent | llavors nosaltres és una mica el poder rectificatiu que hem fet no des del departament perquè el departament ens diu que no però si des de l'escola hem intentat doncs que el reforç sigui sempre dintre l'aula que el nen surti el mínim possible XXX | llavors el mestre de reforç que estigui al seu costat dins l'aula | encara que l'estigui dient | a veure encara que estigui fent una cosa que sigui diferent a lo que estan fent els altres però a dintre l'ambient del grup que estigui a la classe

De l'anàlisi d'aquest fragment podem veure diferents respostes que els docents donen a la qüestió de l'acolliment dels nouvinguts que tenen greus dificultats per comprendre, comunicar-se i seguir una classe ordinària:

- 1) Elvira dóna prioritat al grup i pren una posició clara per tractar el problema “fora”. Argumenta que a secundària el nivell del treball exigeix una competència lingüística com a requisit previ i indispensable. Es posa en la perspectiva dels nouvinguts al·ludint a la frustració que poden sentir, però la raó principal és que no es pot parar el programa per explicar coses elementals, és a dir que no es pot sacrificar el conjunt del grup ni els continguts del curs.
- 2) Tina, tot i ser mestra de l'etapa infantil, està d'acord amb Elvira i considera una aberració que els alumnes de secundària treballin els continguts propis de l'edat sense tenir una competència en català, a l'aula ordinària. Fa l'argument extensiu als últims anys de primària, esmentant, com a exemple, les mancances en competència lectora. En aquest cas, Tina es queda a l'àmbit lingüístic, mentre que Elvira pensa sobretot en els continguts de les altres matèries. Com la Lúcia, es posa en la perspectiva dels nouvinguts i expressa la compassió (“ell, pobre”) per la frustració que pot suposar estar pintant quan els altres llegeixen.
- 3) Pilar, d'infantil i primària, destaca la importància que els mestres donen a les relacions interpersonals, que qualifica “d'emocionals” i es centra en el sentiment dels nens que “no coneixen ningú”. Emparant-se en aquestes qüestions, troba bé el fet que vagin “fora” per aprendre, però creu necessari una bona articulació entre el “fora” i el “dins”: no només coordinació entre els mestres, sinó també fórmules com “el company de referència”, aquell nen que el guiarà quan arribi a l'aula ordinària.
- 4) Lúcia, en canvi, tot i ser de secundària, del mateix institut que Elvira i també professora de llengua estrangera, dóna prioritat als nouvinguts. Aprofundeix amb empatia en el sentiment de degradació d'un adolescent escolaritzat al seu país que, d'un dia per l'altre, es veu reduït a la condició de “tonto absoluto”. De passada, desmunta la imatge estereotipada que tots els nens marroquins vénen amb deficiències d'escolarització. L'estatus de “tonto” li ve donat pel fet que “no pot explicar què ha fet què ha estudiat què sap | no pot dir res”. Observem l'eficàcia del seu discurs al servei del seu raonament: posant el dit a la nafra de les seves mancances en les nostres llengües, fa al·lusió als altres sabers adquirits (“el que ha fet, estudiat, el que sap”) que moltes representacions circulants obliden i expressen amb un “aquests nens no

saben res”. D’aquesta manera delimita el problema a la competència lingüística i reivindica la consideració que mereixen els coneixements adquirits al seu país d’origen. Lídia sol·licita també el sentiment d’empatia dels seus interlocutors quan proposa abordar el problema des d’una altra perspectiva, des del que podríem considerar com l’altra banda de la barrera.

- 5) Laura, responsable de l’espai “fora” (una aula de suport de secundària), expressa el seu malestar per la dificultat, fins i tot en les condicions d’un petit grup, d’ajudar-los a seguir les assignatures no lingüístiques quan es tracta de conceptes abstractes que requereixen un cert domini del llenguatge verbal. La dificultat també sorgeix fins i tot dins de les classes de suport o d’acollida per als nois més grans. Això ho diu des del seu estatus com a mestra d’educació especial.
- 6) Sira se situa del cantó dels que prefereixen que els nouvinguts es quedin “dins”. Amb la metàfora de la pel·lícula per designar una classe, fa un retrat viu de les intermitències sofertes pels nouvinguts que van com una pilota de fora a dins i a l’inrevés i no poden seguir el “fil” de la classe, de manera que l’aprenentatge se’ls posa encara més difícil. Obviant les decisions de la institució, explica les decisions que l’equip de mestres han pres, optant de manera clara per deixar-los al màxim “dins”. La mesura consisteix a proporcionar-los el reforç d’un mestre especialitzat, fins i tot fent tasques diferents, però sempre dins de l’espai de l’aula ordinària. Darrere d’aquestes decisions hi ha unes conviccions molt fortes de la mestra –i de l’equip de l’escola rural on treballa– sobre el valor del treball cooperatiu, de l’acompanyament del nen nouvingut per part d’educadors i companys dintre “l’ambient del grup”. Observem el valor simbòlic de l’espai de la classe entès com un espai social, sobretot tenint en compte que es tracta d’una escola unitària on les classes ordinàries no estan organitzades per nivells d’edat com a les altres escoles. En aquest plantejament hi ha un valor importantíssim per als mestres de les escoles rurals: el de la complementaritat i ajut mutu dels aprenents com a eina educadora. I per això resulta tan important la no segregació del grup.

Els mateixos 8 docents en un altre debat, que partia d’una transcripció d’una sessió a l’aula de suport de 1r d’ESO a un institut de l’Empordà, on la professora, la Laura, ajudava a fer el treball de l’àrea de Ciències Naturals a tres alumnes nouvinguts equatorians i dos marroquins, segueixen exposant arguments a favor i en contra de mantenir els nouvinguts a dins o a fora de l’aula.

En el següent fragment del debat els professors que intervenen són: Pilar, Xesco i Sira, mestres de primària, i Lúdia i Elvira, de secundària:

PILAR : (...) a vegades a primària m:: no sé | és com si hi hagués | com si els nens | els que estan a l'aula d'acollida fan una cosa i els que estan a l'aula ordinària fan una altra (...) aquest de naturals/ si hagués tingut en compte aquests nous/nous/nous/ hauria pensat ¿eh! la primera cosa doncs amb la seva llengua/ i després treballarem lo altre\ no sé ¿eh? | integrar més els continguts que es treballen a l'aula | coordinats amb els de l'aula d'acollida | perquè si no tot | tot això queda com | com petits bolets (...)

XESCO: jo haguera posat dos d'aquí que parlen català/ amb un:: amb un d'ells | i dos | i un d'ells | i dos | i un d'ells | clar això vol dir que has de desmuntar la classe unes hores per fer aquest treball | (...) va | la immersió pum pum pum | quan estructuralment com a escola els mateixos alumnes [podrien ajudar

LÚDIA: [sí sí sí] i tant

XESCO: això vol dir que toca una tasca de replantejament ¿eh?(...)

SIRA: malgrat facis tot aquest treball/ va molt bé que una persona els tingui | sols

XESCO: segur ¿eh? [sí sí]

SIRA: [i:: els] ensenyi a estructurar i els ensenyi a fer:: | malgrat fem tot el treball de que els companys no sé què | que vull dir que nosaltres això ho mirem molt i ho treballam molt | però que:: estonetes vingui:: | se'ls emporti una persona per fer una cosa concreta | això també:: *buenu* jo penso que això també va molt bé (...) jo per exemple penso que aquí | a vegades ens equivoquem que valorem | clar si tu fas fer un treball amb grup amb els nens i valores el resultat/ es crearan rivalitats | i als nens immigrants no els voldran (...) jo penso que l'objectiu seria (...) valorar més el procés que no el resultat |

Veus: XXX

LÚDIA: i de fet no és malgrat | si no a més a més

XESCO: no és tot | és anar fent coses | [que sumi]

ELVIRA: [sí sí]

LÚDIA: el cas de:: que parlem dels instituts és diferent /

ESTER: és que als instituts és una altra història::

LÚDIA: sí | *buenu* és molt diferent perquè és a la inversa | ¿m'entens? | passen d'una aula on són només els immigrants | i s'entenen i:: *buenu* allà | no importa què | perquè no hi ha més espectadors i:: hi ha una complicitat entre ells | a tu sol | sol ja no estàs amb la resta de:: dels que són com tu | tu sol amb un grup de vint o trenta | [clar a partir d'aquest moment]

Com es pot veure la Pilar introdueix el tema de la relació entre la feina feta a les àrees curriculars a l'aula ordinària i la de l'aula d'acollida sobre el llenguatge. Es posiciona contra la falta de coordinació entre ambdues, i fa recaure una bona part de la responsabilitat d'aquesta descoordinació en els professors de les àrees no lingüístiques, poc sensibles als problemes lingüístics. De fet, retreu al professor de naturals que hauria d'ajudar més els nouvinguts en l'adquisició dels continguts de l'àrea, admetent que s'expressin amb el que poden, i coordinant-se amb la professora de l'aula de suport.

Seguint aquest fil temàtic, en Xesco proposa solucions imaginatives partint de la idea que els mateixos alumnes poden ajudar: equips de dos catalanoparlants i un nouvingut. Al mateix temps es lamenta de la mandra que els professors tenen per canviar el muntatge clàssic per fer cada activitat, l'atracció de la solució fàcil i expeditiva (“la immersió pum pum”) i insisteix sobre la necessitat de replantejaments a fons.

La Sira aquí matisa molt el plantejament expressat en l'anterior debat: sí, és important la integració al grup, però també va bé que vagin a estonetes amb una persona i un grup específics, que “se'ls emporti” (però ho limita: “a per fer una cosa concreta”). Notem en aquesta intervenció l'impacte que ha tingut l'observació de la sessió de l'aula de suport, motiu d'aquest debat, on l'objectiu prioritari de la Laura era ensenyar als nouvinguts a ordenar les idees i estructurar un text, de manera que ara a la Sira li sembla molt important aquest treball precís: “ensenyi a estructurar”.

La Sira passa tot seguit a tractar la qüestió del que valoren els mestres: el resultat, en lloc del procés. Aquesta prioritat al resultat final és nefasta perquè estimula la competitivitat i la rivalitat, el contrari de la cooperació, que és un dels valors més importants per a ella. Per tant, desplaça aquí l'oposició ‘dins / fora’ i n'introdueix una altra que li sembla més central: cooperació / competitivitat. De fet tradueix una qüestió organitzativa en una qüestió educativa més de fons.

La Lúcia repren el “malgrat” que la Sira ha emprat, per oposar-li un “a més a més” i plantejar amb gran claredat la situació *inversa* dels nouvinguts de secundària, per als quals l'aula d'acollida és sobretot un refugi necessari per poder treballar sense la tensió dels altres: sol davant “trenta espectadors”. En canvi, entre ells (“els que són com tu”) poden treballar amb complicitat, entenent-se.

La qüestió dels agrupaments no és un tema trivial en educació, perquè és en el seu tractament on es plasmen diferents concepcions dels profes-

sors pel que fa a la diversitat dels alumnes i al seu rol com a docent dins de la interacció de la classe.

El grup petit, a l'aula d'acollida o de suport, pot ser vist per uns professors, sobretot els de secundària, com un refugi: un espai petit, amb límits, gairebé íntim, una cambra interior de calma i pau, a la mida de l'ésser, protector (amb la presència d'una persona que en té una cura exclusiva) i que permet la concentració. Un espai social, també, on les relacions interpersonals són més avinents. L'aula ordinària, en canvi, és l'espai on cal marxar al toc de tots, amb els riscos que això comporta, perquè el supòsit d'un nivell homogeni és una altra representació que poc es correspon amb la realitat. També el gran grup és un espai més públic, el món dels altres com a massa, on les relacions socials són més difícils d'iniciar, on hom pot ser mal entès, jutjat sense miraments, estigmatitzat o humiliat.

Els docents que estan més avesats a flexibilitzar els agrupaments al llarg de la jornada, segons les diferents necessitats (sobretot d'infantil i primària i d'escola rural), creuen, però, que dins de l'aula ordinària també hi ha altres possibilitats per crear unes condicions facilitadores de l'ajut específic que necessiten aquests nens sense per això treure'ls de l'aula i de les oportunitats de socialització: funcionament per padrins, ajuts entre alumnes del mateix origen residents des de fa més temps, participació d'altres membres de la comunitat, presència de més d'un mestre dins de l'aula, etc. Intueixen, per experiència, allò que els estudis científics han anat aportant: el bastiment (normalment entre un adult i una criatura, un mestre i un alumne) també pot produir-se entre alumnes, sobretot quan tenen sabers diversos i, per tant, complementaris (Donato, 1994; Lantolf, 2000).

#### ■ 4 Ús i vivències amb les llengües: l'ús de la llengua catalana en les interaccions més enllà de l'aula

En diferents entrevistes i debats col·lectius, així com també ho confirmen els estudis de Galindo (2008), els professors constaten que els usos del català i del castellà estan molt desequilibrats: mentre la llengua de la classe és el català, la llengua de comunicació a l'escola és el castellà, com ho és en general als jocs del pati. Si el català està associat als usos institucionals, no ho està als usos interpersonals dels alumnes. Potser l'escola ha estat més atenta a ensenyar les varietats formals i escrites de la llengua, i massa poc als usos orals i a altres varietats de la llengua en situacions informals.

En el cas dels alumnes estrangers es pot produir una situació semblant, però hi ha diferències clares. Una d'aquestes diferències és que molts

alumnes quan arriben a Catalunya desconeixen tant el català com el castellà i, per tant, el català pot esdevenir amb més facilitat la llengua comuna. Una altra diferència és que sovint els nouvinguts viuen en barris plurilingües, on s'usen diverses llengües, encara que la llengua de comunicació entre persones de repertoris diferents acostuma a ser el castellà.

Sira, mestra d'escola rural, explica en una entrevista la seva sorpresa pel fet següent.

SIRA: (...) els nens el gran sobretot el Cristian va aprendre el català el va aprendre súper ràpid i el Cristian ara quan ell anava a comprar a les botigues feia servir el català i si veiés moltes vegades que anaven la mare i el nen *pues* compraven en català i tot en català i ara els dos *nanos* a casa entre ells parlen català | o sigui els pares a casa sempre es parla romanès | quan hi ha els dos *nanos* entre ells parlen en català perquè m'ho va dir la mare | diu | és que a casa quan es veuen ells dos ja parlen català | ells dos parlen català quan:: | el Dani en el seu germà li parla en català | amb els seus pares parla romanès | i representa que quan va a comprar ara el Dani ja sap que pot parlar català però en principi per anar a comprar feia servir el castellà però ara ell ja ha vist que parlant català a les botigues l'entenen | i el castellà | ara el Dani ja el castellà l'utilitza poquíssim | com al començament sí | doncs ara ja no

Els catalanoparlants, a les botigues i altres espais del barri, acostumen a canviar de llengua, del català al castellà, quan es troben amb estrangers. D'aquesta manera s'acompleix una norma tàcita d'acomodació al castellà, ja a bastament estudiada per Boix (2004) i Boix i Sanz (2008). Sembla que la parla bilingüe (“tu em pots parlar en castellà i t'entenc, però jo et parlo en català perquè tu em pots entendre”) costi d'acceptar amb naturalitat.

SIRA: (...) al poble de 400 habitants no arribem a 500 tothom parla català (lo que és normal i tot això) llavors suposo que: | no sé com dir-ho | si és cultura: d'hàbits o de gent que ja la predisposició (que té la persona) o la gent estrangera lo primer que parlen és castellà o perquè és la llengua que coneixen però la tendència (...)

Massa sovint predomina la idea que un estranger ha après, o té més facilitat per aprendre, una llengua més estesa, com és el castellà. Tanmateix això no té cap sentit amb els immigrants, alguns dels quals provenen de terres molt llunyanes. Però aquest model tan interioritzat d'adreçar-se als estrangers en castellà es reproduïx sovint a les aules dels més petits i segueix en les relacions entre joves autòctons i al·lòfons.

A nivell familiar, com hem comentat més amunt, es prenen també opcions diverses, les quals no deixen de ser una font d'informació rellevant per als docents. Dins les xarxes de comunicació familiars la llengua de la

regió d'origen es pot transmetre o abandonar. El manteniment de la llengua d'origen, diferent de la del país d'acollida, depèn no només dels pares, sinó també de les ideologies dominants, i especialment de les polítiques d'immigració. El plantejament pluralista vol evitar un bilingüisme subtractiu. Tanmateix les representacions positives sobre el valor de les llengües, tant la d'origen com la d'acollida, sempre tenen un paper decisiu.

La situació social i econòmica del país de procedència i les condicions particulars de cada immigrant són claus importants per entendre la imatge que té d'ell mateix i de la seva llengua. A l'escola, la diversitat d'actituds espontànies que tenen els alumnes estrangers cap a la seva llengua primera aniria des de la que expressen la majoria dels hispanoamericans, que comparteixen una mateixa llengua i mostren una certa tendència al monolingüisme, fins a la de la majoria de nord-africans, que acostumen a distingir amb nitidesa l'espai públic, en el qual usen la llengua del país d'acollida, de l'espai privat, on mantenen la llengua d'origen.

Els professors perceben el valor que els alumnes de fora atribueixen a les seves pròpies llengües d'una manera indirecta, a través d'actituds i de l'ús que en fan. És important la distinció molt clara entre l'ús que es fa de la llengua o de les llengües d'origen en certs cercles familiars i a l'aula. Crida l'atenció que els comentaris dels docents que hem recollit sobre aquesta qüestió només es refereixin a alumnes maghrebins i subsaharians. Sembla clar que aquests alumnes manifesten la voluntat de no voler ni esmentar la seva llengua a classe, per tal de no diferenciar-se dels seus companys.

ELVIRA: (...) tenen suposo aquesta:: aquesta sensació que tenen els adolescents de no voler-se sentir diferents al grup i aleshores a:: jo penso que:: | tot i que hi ha alguns a lo millor que després van a estudiar àrab a les *mezquitas* | ¿no? o amb l'imam | doncs el que és a dintre del grup-classe ells el que fan és intentar diferen- diferenciar-se el menys possible | i jo els que tinc | que ara penso amb una nena i un nen que tinc que són nascuts aquí jo no els he sentit mai parlar àrab | tinc constància de que la nena | perquè m'ho explica ella | va a fer classes d'àrab però a dintre de l'escola no l'he sentit mai parlar d'àrab | àrab (...) a veure jo el que faig a vegades és fer comentaris sobre el Marroc o la llengua però ells no *bueno* elles no participen a la conversa suposo que ho podrien fer però és el que et comentava abans no passa perquè no volen tu Fàtima XXXX com la Fàtima que és del Marroc jo no sóc del Marroc sóc d'aquí (...) sí doncs no sé com *bueno* parlàvem d'això amb un grup de nens ¿no? i jo li dic Alaji/ digue'ns alguna cosa amb:: no sé si és del Camerun o camerunès no hi va haver manera | i jo però ¿que no parles a casa? sí sí però deixa'm deixa'm que aquí no vull (...)

La voluntat manifestada dels alumnes estrangers de fer invisible la seva llengua i, per tant, el seu origen, en els espais públics, pot tenir relació amb aspectes diversos com són el nivell socioeconòmic, les possibles actituds de menyspreu de la societat receptora i els trets propis del desenvolupament de la personalitat de l'adolescent.

LAURA: (...) doncs perquè m'expliquessin coses de com feien allà les coses *bueno* doncs algunes nenes que hi havia en concret molt maques portaven coses i ens explicaven i algunes | ¡ostres! però això que no ho vegin | això que no sé què perquè els feia com vergonya ¿no? que els altres *nanos* se'n poguessin XXX vénen aquí amb una actitud molt de no sé això que veuen que són l'últim esglaó de la cadena

TINA: (...) quan se'ls pregunta així com es diu a la teva llengua o els seus hàbits culturals no funciona | perquè es posa en evidència la seva diferència | el nano no vol | però si s'integren en una activitat de classe sí que participen

Malgrat aquesta voluntat de fer invisible la diferència que detecten alguns docents, no podem passar per alt que les llengües apreses en primer lloc, a la família i a l'entorn, són les llengües dels afectes i de la socialització. Aquestes llengües estan carregades d'un valor simbòlic especial perquè connecten amb l'àmbit privat. No es pot menystenir el valor simbòlic de la llengua d'origen, que sovint és la llengua de la veritat, de l'autoritat, de la seriositat i del prestigi dins de la comunitat, a més de la llengua de la religió i de la tradició, del lligam amb els orígens. Aquesta llengua és la que usen quan assisteixen a actes religiosos. Aquesta llengua és la que senten quan van al seu país. Aquesta llengua és la que adquireix una funció identitària molt forta. Per això, perquè la llengua apresada a casa és sempre una llengua important, els docents haurien de mostrar un interès per aprendre coses sobre la llengua d'origen dels alumnes que parlen altres llengües que la de l'escola. Aquest interès dels docents ha de ser un primer pas per establir ponts de contacte entre la diversitat de llengües que pugui haver-hi a l'aula i la llengua vehicular de l'escola.

Si els alumnes no fan de manera espontània la comparació entre les llengües que han d'aprendre i la pròpia o les pròpies, cal dissenyar activitats didàctiques que afavoreixin la reflexió metalingüística. En aquestes activitats didàctiques es poden fer visibles les llengües dels immigrants, sense que sigui necessari posar-los en evidència. A més, si es treballa de manera adequada en activitats de reflexió sobre les llengües, els nens que tenen en els seus repertoris llengües minoritàries han de poder comprendre bé la situació de contacte del català amb el castellà.

La migració és abans que res una ruptura brusca i violenta amb les representacions de la realitat que cadascú s'ha fet. El migrant descobreix una realitat nova que s'ha de representar d'alguna manera, i per la qual cosa l'antic marc interpretatiu li és insuficient. Es representa no només la o les llengües amb les quals es troba, sinó el contacte de llengües. Aquestes representacions entren en un procés de canvi i és en aquest procés que l'escola ha de jugar un paper rellevant.

Si els pares i el microcosmos social en el qual viuen els nois i les noies valora les llengües, totes, tant les pròpies com les del país d'acollida, no hi ha dubte que aquests nois i aquestes noies faran una experiència de desenvolupament plurilingüe en plenitud. Perquè l'aprenentatge d'una llengua mai no va deslligat del valor que se li atribueix. I això és crucial, ja que les actituds entren molt en joc per l'adquisició de les llengües i per les ganes d'utilitzar-les.

Quan la diversitat lingüística es veu com un dèficit, com un factor que dificulta el procés d'aprenentatge de la llengua del país d'acollida, la llengua pròpia és viscuda com la llengua de l'exclusió, de l'aïllament i de la marginació. Per aquest motiu el delicat equilibri lingüístic que s'estableix en un centre educatiu ha d'estar ben travat des del punt de vista dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge. Es tracta de provocar l'interès per la llengua pròpia del nostre país i, al mateix temps, afavorir actituds positives cap a la diversitat de llengües i cap a les persones que les usen.

## ■ 5 Cloenda

En aquest article hem partit de dades que s'han obtingut amb mètodes de recerca diferents: entrevistes i debats col·lectius. Ara bé, aquests mètodes coincideixen en una qüestió fonamental: ambdós donen la paraula als docents per tal que davant d'un investigador o davant de companys de professió expressin i contrastin creences, representacions i sabers. Entenem que aquesta és la manera més eficaç d'afavorir la creació de nous marcs interpretatius d'allò que succeeix a les aules. Del discurs generat per aquests docents n'obtenim algunes orientacions molt valuoses sobre com abordar una situació tan complexa com és el tracte que ha de rebre la realitat multicultural i multilingüe. En concret, s'han tractat tres qüestions que considerem bàsiques: la manera de percebre la diferència lingüística i cultural, les estratègies més adequades per a l'acollida que tenen relació amb la ubicació dels alumnes i el paper que s'atorga a les diferents llengües, entenent que l'aprenentatge del català i el seu ús han de ser un objectiu prioritari.

La primera constatació és que si bé és cert que el contacte de llengües i cultures diferents es pot valorar de manera positiva, en la mesura que pot suposar un enriquiment mutu, no és menys cert que aquesta nova situació pot comportar problemes greus. No hi ha lleis, ni fórmules màgiques. Allò que valoren els docents és crear xarxes de col·laboració entre centres i, sobretot, la capacitat d'arribar a crear un marc d'entesa amb cada alumne, amb cada família. Tot plegat per afavorir la convivència, una qüestió que queda estretament lligada a la necessitat de garantir el benestar afectiu de cada alumne i el seu progrés en l'ordre cognitiu.

La nova situació no admet rigideses. Es poden prendre, en funció de les circumstàncies, opcions diferents. L'important és adaptar-se a les necessitats de cada alumne i això és més factible quan ja existeix una familiarització amb maneres de fer que tenen en compte la diversitat, entesa de manera global. Podríem afirmar que la resposta a la diversitat ha de ser diversitat. Això comporta en alguna ocasió canvis en profunditat i comporta també la cooperació entre els docents de totes les àrees i, si és el cas, entre els responsables de l'àrea ordinària i el de l'aula d'acollida.

El paper que s'atorga a la llengua és fonamental, ja que és el vehicle principal de comunicació de tots els sabers. Els docents que imparteixen les àrees anomenades no lingüístiques haurien de ser molt sensibles a aquesta qüestió. D'una manera especial, els docents que ensenyen llengües han de dissenyar dispositius didàctics que ajudin a descobrir semblances i diferències entre els diferents sistemes lingüístics i usos culturals. L'observació i el contrast són els recursos bàsics que poden ajudar a entendre les diferències entre llengües, entre cultures i entre persones. Els mateixos alumnes, que tenen uns hàbits comunicatius diferents, poden ser la font d'informació, però sovint succeeix que es troben massa preocupats per fer invisible la seva diferència.

Tot plegat indica que hi ha un treball a fer relacionat amb les actituds cap a les llengües que se situa en primer terme. No hi ha llengües més importants que altres, perquè cada una d'elles es una finestra oberta a un món singular. Els reptes que d'una manera o altra manifesten de manera continuada els docents és la necessitat d'aprendre a conviure amb la diferència, des de la responsabilitat i la cooperació. Un propòsit que no ha de ser incompatible, tot el contrari, amb la necessitat d'aprendre el català com a llengua vehicular dels centres educatius i a usar-lo en diferents contextos, malgrat els autòctons no sempre ajudin a fer-ho. ■

## ■ Referències bibliogràfiques

- Biesta, Gert (2006): «Acerca de la humanidad», in: Maaschelein, Jan / Simons, Marten (eds.): *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*, Barcelona: Laertes, 119–128.
- Boix, Emili (2004): «Les representacions: un camp de recerca des de l'antropologia lingüística per mantenir la diversitat», Ponència Fòrum Barcelona, 2004, <[http://www.linguapax.org/congres04/pdf/3\\_boix.pdf](http://www.linguapax.org/congres04/pdf/3_boix.pdf)> [data de consulta 07.03.2009].
- / Sanz, Cristina (2008): «Language and identity in Catalonia», in: Niño-Murcia, Mercedes / Rothman, Jason (eds.): *Bilingualism and Identity*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 87–106.
- Borg, Simon (2003): «Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do», *Language Teaching* 36:2, 81–109.
- Cambra, Margarida (2003): *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris: Didier.
- Donato, Richard (1994): «Collective scaffolding in second language learning», in: Lantolf, James P. / Appel, Gabriela (eds.): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, New Jersey: Ablex Publishing, 33–56.
- Galindo Solé, Mireia (2008): *Les llengües en joc, el joc entre llengües: l'ús interpersonal del català entre els infants i joves de Catalunya*, Lleida: Pagès.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2005): *Analyse du discours en interaction*, Paris: Armand Colin.
- Lantolf, James P. (ed.) (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Moore, Danièle (ed.) (2001): *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, Paris: Didier.
- Palou, Juli (2008): *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua d'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Vila, Ignasi (2001): «Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 23, 22–28.
- Woods, Devon (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Juli Palou, Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Passeig Vall d'Hebron, 171 (Llevant), E-08035 Barcelona, <jpalou@ub.edu>.
- Montserrat Fons, Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Passeig Vall d'Hebron, 171 (Llevant), E-08035 Barcelona, <mfons@ub.edu>.

Zusammenfassung: Multikulturalität und Mehrsprachigkeit verändern den sprachlichen Austausch unter jugendlichen Sprechern und deren Kommunikation mit ihren Lehrern und Lehrerinnen in vielen Klassenzimmern im katalanischen Schulsystem. Der vorliegende Beitrag basiert auf einer ethnographischen Untersuchung in Form von Gruppeninterviews und -diskussionen, bei denen die Lehrkräfte das Wort ergreifen und ihre Einstellungen, ihre Vorstellungen sowie ihr Wissen darlegen und vergleichen. Hierbei geht es um drei konkrete Fragestellungen: Wie werden sprachliche und kulturelle Unterschiede wahrgenommen, als Bereicherung oder als Problem? Wie können neue ausländische Schülerinnen und Schüler integriert werden, in der Klassengemeinschaft oder durch gesonderte Unterrichtsphasen? Wie gelangt man dahin, dass diese Schülerinnen und Schüler das Katalanische als Gebrauchssprache im täglichen Leben verwenden? ■

Summary: Multiculturalism and multilingualism change the characteristics of linguistic exchanges among youngsters, and also between them and their teachers, in many of the classrooms of the Catalan education system. In this article, based on the analysis of data collected via ethnographic research methods (interviews and group debates, in which teachers express and compare their beliefs, attitudes and knowledge), we show three relevant and recurrent issues: the way of perceiving linguistic and cultural differences (which is regarded as a richness, but at the same time is conceived as a problem); the dilemma of integrating newcomers directly into the classroom or introducing them in specific phases; and the concern as regards, how one reaches a point where these students use Catalan as their habitual language in interactions beyond the classroom. [Keywords: Catalan language, multiculturalism, multilingualism, classroom interactions, students' attitudes, teachers' beliefs, ethnographic method]. ■