

# Diversitat, globalització i desigualtat: una mirada etnogràfica a dues respostes de política lingüística educativa a Catalunya

Adriana Patiño-Santos  
Eva Codó

## 1 Introducció

Un cop superada la crisi post-Olímpica, Catalunya va enfilem el tombant de segle amb una forta embranzida econòmica impulsada per les polítiques neoliberalitzadores dels successius governs conservadors a Espanya. El país entrava de ple en les dinàmiques del capitalisme global i això en transformava la demografia. Nous cossos, nous colors i noves veus. Espanya experimentava un creixement poblacional sobtat, únic al món en tant poc temps. En deu anys, el nombre d'estrangers en situació regular passava d'un irrellevant 2% a un 13% (IDESCAT) i Catalunya, juntament amb Madrid, el País Valencià i Andalusia, eren les autonomies més receptores de nous nadius.

El model escolar català de conjunció lingüística, bastit sobre la imaginació de dos grans grups lingüístics, el catalanoparlant i el castellanoparlant, que havien d'esdevenir-ne un de sol, trontollava. L'edifici incorporava blocs nous, de naturalesa i necessitats distintes. Calia, doncs, repensar l'edifici i buscar un encaix per als nous blocs, un encaix pràctic i alhora simbòlic; calia trobar un nou relat.

El plurilingüisme va esdevenir aquest nou relat. Del bilingüisme oficial es passava al plurilingüisme real i, a poc a poc, es feia camí cap al plurilingüisme oficial en matèria educativa (vegeu Codó i Nussbaum, 2007). A nivell teòric, el plurilingüisme havia guanyat terreny durant els anys 1990s. Els estudis sobre l'alternança de llengua, en els quals Catalunya era pionera en l'àmbit educatiu (Nussbaum, 1990; Nussbaum i Unamuno, 2006; Masats, 2008), havien qüestionat la idea que l'ús simultani o consecutiu de dues llengües indicava manca de competència lingüística; ben al contrari, els estudis demostraven que el canvi i l'alternança lingüístiques eren eines potents i sofisticades que els aprenents utilitzaven per actuar competentment en context escolar i construir coneixement. En el dia a dia, el plurilingüisme era un fet innegable a les aules, als corredors, als patis i a les tutories entre mestres i famílies. El sistema escolar català havia esdevingut plurilingüe des de sota (*from below*).

En aquest context, el govern català va endegar el 2004 el Pla per a la *Llengua i la Cohesió Social* (LIC)<sup>1</sup>. Una de les mesures que s'hi contemplaven era la creació de les anomenades *aules d'acollida*, espais de petit format pensats perquè l'alumnat

---

<sup>1</sup> <http://www.xtec.cat/serveis/eap/e3900133/pdf/cohesio.pdf>

nouvingut aprengués la llengua catalana de manera intensiva i relativament individualitzada abans d'incorporar-se plenament al sistema educatiu. El Pla LIC suposà un canvi important en l'organització dels centres escolars. Una nova categoria de professorat, els tutors i tutores LIC, va fer-se càrrec d'aquests espais. Una altra nova categoria, la dels assessors i assessores LIC, feia les tasques de coordinació, suport, disseny de materials, etc.

La crisi econòmica de 2008 va suposar un fre a l'arribada d'alumnat d'origen estranger. L'impacte de la sotragada econòmica de 2008 va ser molt dur a Catalunya, com a tot el sud d'Europa. Es feia evident que el "miracle espanyol" era, en realitat, un miratge de prosperitat. L'augment espectacular de l'atur i la manca de perspectives en una economia escorada cap als serveis, el turisme i la construcció van obrir el camí a l'emigració internacional de molts joves catalans a la recerca de feines qualificades i semi-qualificades amb sous dignes. El discurs de l'auto-capitalització es va obrir pas en l'imaginari col·lectiu. Calia acumular capitals per tal de competir, a casa i a fora, en un mercat de treball exigent i globalitzat (Sunyol, 2019). Les famílies es van convertir en "vetlladores" dels capitals humans dels seus fills (Park, 2016), entre els quals destacava la llengua anglesa. Saber anglès garantia que una persona, allà on fos, pogués materialitzar tot el seu potencial; sense l'anglès, per contra, quedava escapçada, no podia "florir".

En aquest context, l'escola privada i concertada, atenta als canvis del mercat, va començar a focalitzar l'aprenentatge de llengües estrangeres com a element de distinció (vegeu Sunyol, 2017, 2019). L'escola pública catalana semblava quedar-se enrere, tot i que havia estat pionera en la introducció de la metodologia AICLE/CLIL (Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres) a Espanya en la darrereria dels anys 1990 (Navés i Victori, 2010). El 2014, el govern català donava un impuls renovat a les llengües estrangeres per mitjà del *Marc per al Plurilingüisme*. Aquest marc estructurava les diverses línies d'actuació encaminades a potenciar el plurilingüisme dins el sistema. Una d'aquestes línies, la representava el programa anomenat *Grups d'Experimentació per al Plurilingüisme* (GEP), que tenia un doble objectiu: d'una banda, potenciar l'ús de les llengües estrangeres com a llengües vehiculars i, de l'altra, esperonar un canvi metodològic, especialment en l'educació secundària, i impulsar el treball per projectes.

L'objectiu d'aquest article és posar de costat el LIC i el GEP, els dos grans programes d'educació lingüística mitjançant els quals el sistema educatiu català ha intentat respondre, de manera diferent, als reptes que la globalització i la mobilitat transnacional li ha plantejat en les darreres dues dècades. El nostre propòsit és comprendre, des d'una mirada retrospectiva, quines són les lògiques que fonamenten els dos programes i com aquestes lògiques s'apropien, es resignifiquen o, simplement, es gestionen en els centres. Per fer-ho, partim del treball de camp etnogràfic que hem dut a terme en diversos centres escolars a Catalunya des de 2009 (Trenchs-Parera i Patiño-Santos, 2013; Newman, Patiño-Santos i Trenchs-Parera, 2013; Patiño-Santos,

2018; Codó i Patiño-Santos, 2018). En tots els casos, es tracta d'instituts públics situats en barris de l'àrea metropolitana de Barcelona, amb alumnat de classe social treballadora o mitjana-baixa, on la llengua d'interrelació en el barri es el castellà. Aquest és un factor important per a nosaltres, perquè es tracta de contextos on es fan evidents les limitacions i les fragilitats del sistema, tant pel que fa a l'escola com a motor d'oportunitats com pel que fa a les llengües com a elements clau en els processos de mobilitat social. A continuació explicarem alguns dels conceptes teòrics en els quals es fonamenta la nostra anàlisi.

## 2 De l'èxit en l'educació

Aquest article s'inspira en les idees d'Erickson (1987) sobre l'èxit escolar. Erickson conceptualitza l'èxit escolar no com una qüestió exclusivament individual o que es pugui reduir a factors cognitius, d'actitud o de diferències lingüístiques, culturals o comunicatives. Per ell, l'èxit rau en la cultura o política pedagògica que s'adopta a l'escola i en la configuració de la qual hi ha dos elements centrals: la confiança (*trust*) i la legitimitat (*legitimacy*). L'èxit o el fracàs, segons Erickson, són el resultat de l'acció social, del que es "fa" en el dia a dia escolar en múltiples ocasions discursives i interaccionals. L'èxit és fonamenta en la confiança (*trust*) de l'alumnat i de les famílies envers l'escola i el professorat. Aquesta confiança consisteix a creure en la voluntat i els esforços de l'escola per millorar les possibilitats de futur de l'alumnat.

Tot aprenentatge comporta la voluntat d'arriscar ("[t]o learn is to entertain risk", p. 344), d'aventurar-nos en una zona ignota, difícil i complexa. Per tal que l'alumnat s'aventuri a arriscar-se, cal que confii no només en el sistema educatiu sinó en aquella escola i en aquell professorat concrets. La confiança és la base de la legitimitat de l'escola. Erikson parla de dos tipus de legitimitat: la legitimitat institucional – la del sistema – i la legitimitat existencial – la que es fa en el dia a dia ("continually negotiated within the intimate circumstances and short time scale of everyday encounters between individual teachers, students and parents", p. 345).

Segons Erikson, la confiança es guanya quan l'alumnat i les seves famílies perceben que l'escola fa un esforç per innovar, en el sentit d'adoptar maneres diferents de pensar i d'actuar, i es qüestiona, a través de la reflexió crítica, les pràctiques rutinàries establertes ("conventional wisdom of practice", p. 353). En aquest sentit, l'objectiu d'Erikson és anar més enllà de les teories reproductives i identificar qualsevol esclat que pugui conduir a la transformació social a través de l'agència individual. En aquest article, farem servir les nocions d'Erickson per analitzar com els dos centres estudiats s'apropien dels programes d'educació lingüística esmentats per construir la seva legitimitat i aconseguir la confiança de l'alumnat i de les seves famílies.

## 3 Aula d'acollida: de la compensació a la cohesió

L'arribada d'alumnat d'origen estranger a Catalunya, que va començar tímidament als anys 90, va patir un increment sobtat a començaments del segle XXI. Les estadístiques ens permeten visualitzar l'important augment d'aquest tipus d'alumnat, procedent de països com el Marroc, la Xina i les antigues colònies d'Amèrica Llatina com l'Equador, Colòmbia, la República Dominicana i el Perú, entre d'altres.

**Taula 24. Evolució de la taxa d'alumnat de nacionalitat estrangera**

Ensenyaments bàsics (de 3 a 16 anys)

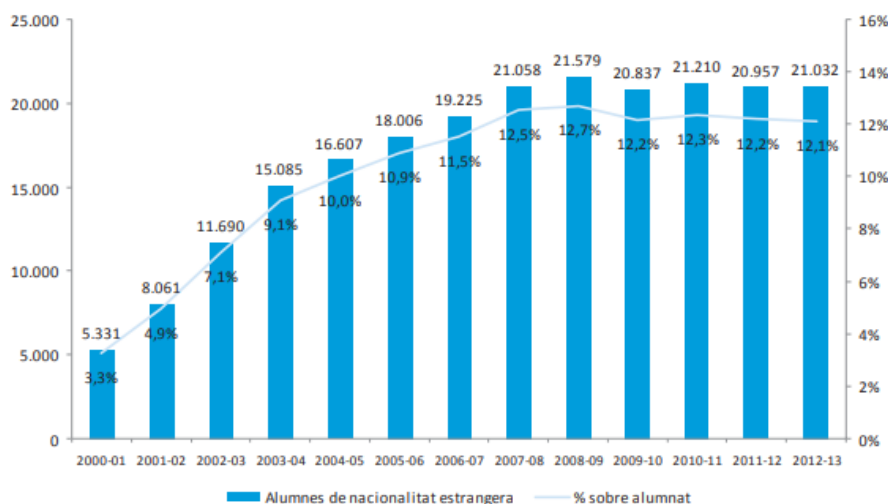


Fig. 1: Font: Consorci d'educació de Barcelona – 2012/13, p. 21<sup>2</sup>.

Les xifres mostren com, al començament del segle XXI, aquest alumnat representava el 3,3% dels estudiants a Catalunya. Encara no cinc anys després, la xifra es va duplicar i, deu anys després, es va quadruplicar (12,2%). Aquesta arribada, percebuda com a vertiginosa pels mitjans de l'època, va suposar un desafiament per a un sistema educatiu que tenia la missió de "normalitzar" el català com a llengua del país (*la llengua pròpia*) i com a símbol identitari, a més d'estendre el seu ús als àmbits públics i formals com el de l'ensenyament. Des de els anys 80, l'escola s'havia convertit en principal recurs institucional per aconseguir aquesta missió. El repte, en aquell moment, era, a més de fer l'escola més inclusiva, "catalanitzar" l'educació (Clua i Fainé, 2017), és a dir, que els fills de treballadors castellanoparlants procedents de la resta de l'estat, que van arribar als anys 50, 60 i 70 com a resultat del desenvolupament industrial de Catalunya, així com el grup ètnic que representava la diversitat en aquell moment – els gitanos –, aprenguessin la llengua catalana i la fessin servir com a llengua d'aprenentatge. La resposta a la diversitat cultural (i lingüística) dels anys 90 es va materialitzar en el *Programa d'Educació Compensatòria* (PEC) que s'impartia en centres on hi havia una elevada concentració d'aquesta diversitat i que se centrava principalment en atendre alumnat nouvingut, inicialment de famílies marroquines, i a l'alumnat gitano (cf. Llevot, 2005).

<sup>2</sup> [https://www.edubcn.cat/ca/professorat\\_i\\_pas](https://www.edubcn.cat/ca/professorat_i_pas).

Aquests centres es localitzaven en zones de classe treballadora i perifèriques. El seu propòsit principal era el de garantir l'accés a l'educació d'alumnat en risc d'exclusió que presentava problemes d'absentisme i d'abandonament escolar. Va ser precisament el caràcter compensador del programa el que al final va acabar enterrant-lo. Així, les contradiccions pròpies del seu caràcter segregador que, paradoxalment, en comptes de promoure la integració social promovia la concentració artificial d'alumnat amb "necessitats escolars" en alguns centres (i barris, en particular), van obligar al Departament d'Educació a repensar aquest model d'acollida i d'atenció a la diversitat lingüística i cultural.

Al començament del segle XXI, la realitat superava les condicions materials i els recursos humans disponibles per donar acollida als fills dels treballadors d'origen immigrant, ara procedents d'arreu del món, a l'escola catalana. La dinàmica i l'heterogeneïtat de l'anomenat "fet migratori" a l'escola era inèdit. Així, tal i com es mostra en la fig. 1, les xifres d'alumnat nouvingut augmentaven vertiginosament, però, a més, aquest alumnat arribava en diferent moments del curs escolar, procedent de llocs i de sistemes educatius molt diversos. Els centres escolars col·lapsaven; els docents van començar a demanar baixes per salut mental (Alegre, 2005).

Al curs 2003/04, el Departament d'Educació llança el Pla per a Llengua i la Cohesió Social "amb la voluntat de garantir la igualtat d'oportunitats per accedir a una educació de qualitat, de respectar la diversitat cultural i de consolidar la llengua catalana com a eix d'un projecte educatiu plurilingüe fonamentat en els valors de la convivència, l'equitat i la inclusió escolar i social de tot l'alumnat." (Llevot, 2005, p. 210). El Pla va marcar un gir discursiu de "l'educació compensatòria" a un "model intercultural" (Pujolar, 2010, p. 5), en el qual la llengua catalana, més enllà de representar un projecte polític identitari, compliria el paper de llengua de cohesió.

L'acollida lingüística i cultural es veuria materialitzada a l'escola per les anomenades *aules d'acollida*, definides com "un recurs, una estratègia organitzativa i metodològica per atendre l'alumnat nouvingut quan arriba al sistema educatiu a Catalunya." (Pla LIC, p. 4). Varen ser plantejades amb la finalitat de donar suport emocional i d'oferir les eines per garantir les condicions adequades per a la incorporació d'aquest alumnat al sistema educatiu. Es varen conceptualitzar com un recurs obert, flexible i dinàmic que permetria la transició del nou alumnat a l'aula ordinària. S'orientaven a alumnat amb necessitats d'adaptació curricular pel fet de no tenir coneixement de la llengua vehicular. La seva organització variava segons les circumstàncies de cada centre escolar.

Cada aula tenia un/a tutor/a i es recomanava no excedir el nombre màxim de dotze alumnes; a més, es restringien les hores de permanència setmanal de l'alumnat a no més de la meitat de l'horari lectiu individual. El temps total d'estada no podia superar els dos anys depenent "del nivell d'escolarització previ, de la proximitat o no al català de la seva llengua d'origen, del grau de maduresa i del seu progrés en el procés

d'aprenentatge" (Pla LIC, p. 11). A Alegre, Benito i González (2008) es pot trobar a una descripció detallada de diferents tipologies i complexitats en les formes d'organitzar l'aula d'acollida a diversos instituts de secundària<sup>3</sup>.

### 3.1 L'acollida a l'IES Marc Aureli<sup>4</sup>

L'IES Marc Aureli va ser un dels tres centres que una de les autores (l'Adriana Patiño) va visitar entre 2009 i 2011 com a part de la recerca del grup GREILI, que se centrava a estudiar com es duia a terme la recepció lingüística i cultural de l'alumnat nouvingut dins les aules d'acollida<sup>5</sup>. Tot i que el grup social que ens interessava observar eren els llatinoamericans, era inevitable no parar atenció al que passava amb els nouvinguts en general. Per als objectius d'aquest article, ens centrarem en les situacions viscudes en aquest institut en tant que són representatives dels reptes i dels dilemes que explicaven els docents dels tres centres que vam visitar.

Ubicat en un barri cèntric de Barcelona, el Marc Aureli va ser fundat a començament dels anys 80s per respondre a les necessitats educatives dels fills i filles de les persones de classe treballadora arribades de diversos llocs d'Espanya – principalment d'Andalusia i d'Extremadura – així com dels nanos d'origen gitano. Poc a poc, aquesta població va començar a ser desplaçada pels fills de residents procedents d'altres lloc del món, inicialment del Marroc (al principi del anys 90s) i després de Llatinoamèrica, al tombant del segle XXI. En el moment del nostre estudi, durant el curs escolar 2008/09, al centre hi havia entre 123 i 131 alumnes d'origen estranger. La seva arribada es feia de manera continuada durant l'any, la qual cosa constituïa un repte per als docents que portaven l'aula d'acollida. Tal com ho percebia un d'ells, "els canvis (.) en aquest institut durant els últims nou anys, hi ha hagut un boom d'immigració molt bèstia (.)".

---

<sup>3</sup> Les aules d'acollida van perdre embranzida a causa de la reducció de l'arribada d'alumnat d'origen immigrant per la crisi econòmica severa que va afectar Catalunya i Espanya durant gairebé una dècada (2008-2018) i de les retallades econòmiques del govern de la Generalitat, que van afectar també l'educació. En escriure aquest article, ens va cridar l'atenció descobrir que les aules d'acollida, que van ser part integral de la imatge dels centres que el nostre grup de recerca va visitar fa deu anys, ja no es mencionen a les pàgines web dels centres: <https://www.elperiodico.cat/ca/societat/20150622/les-aules-dacollida-inicien-la-retirada-amb-un-balanc-agredolc-4296678>.

<sup>4</sup> Tots els noms que apareixen en aquest article no són reals per tal de preservar l'anonimat dels participants i dels centres.

<sup>5</sup> Aquesta recerca va ser conduïda pel Grup GREILI (Grup de Recerca en Espais Interculturals, Llengües i Identitats), de la Universitat Pompeu Fabra, liderat per la Dra. Mireia Trenchs Parera (vegeu també Trenchs-Parera i Patiño-Santos 2013). Es va realitzar en el marc de dos ajuts de recerca finançats per l'AGAUR: "Actituds lingüístiques i identitats en construcció de joves immigrants xinesos i llatinoamericans a l'escola catalana" (2009ARAFI-00049) i "Incidència de l'entorn educatiu, familiar i social en les actituds lingüístiques i identitàries dels joves d'origen xinès i llatinoamericà a Catalunya" (2010ARAFI-000017) i un ajut finançat per RECERCAIXA titulat "Estudis de cas de la influència del nucli familiar, el procés d'acollida i l'edat d'arribada en la construcció de les actituds i ideologies lingüístiques dels joves llatinoamericans i xinesos a Catalunya (2010acup 00344).

El treball de camp dut a terme durant 2008/09 va ser una etnografia de grup (Blackledge i Creese, 2010), en el marc de la qual tres investigadors vam entrevistar els tres docents de l'aula d'acollida, els dos coordinadors, una docent provisional (no permanent) i el director del centre. També vàrem realitzar sis entrevistes grupals amb estudiants d'aules d'acollida de diferents nivells de català (inicial i mitjà-avançat). A més a més, vam fer 15 hores d'observacions de classe dels diferents grups de l'aula d'acollida i vam tenir converses espontànies amb docents i estudiants a l'hora del pati o bé quan els docents no havien de fer classe. Vam participar també en diverses activitats de l'institut com ara la celebració de Sant Jordi o concursos de contes organitzats pel professorat de català de l'aula ordinària, entre d'altres.

L'acollida al Marc Aureli es feia a l'aula liderada per dos docents. Es dividia en dues modalitats: la classe per a parlants *romànics* i la classe per a alumnat *no-romànic*. Entre els *romànics* hi havia nanos d'origen llatinoamericà (majoritàriament castellanoparlants, però també algun/a lusòfon/a) i, en comptades ocasions, alumnes de nacionalitat portuguesa o italiana. La seva lògica era la d'una aula de tipus A – segons la descripció de Alegre et al. (2008) – en què els horaris es confegien amb independència dels horaris de l'aula ordinària. Això implicava l'agrupació en una mateixa aula d'alumnat procedent de diversos nivells i edats. Segons la seva anàlisi, aquest tipus d'aula "prioritza l'assistència de l'alumne a l'aula d'acollida i, per tant, el seu aprenentatge lingüístic per sobre de la seva presència a l'aula ordinària." (p. 23). El que vam comprovar nosaltres és que aquesta forma d'organització facilitava l'aprenentatge de la llengua per part de l'alumnat castellanoparlant o romànicoparlant i accelerava el seu procés de transició cap a l'aula regular. No obstant això, també comportava conseqüències menys positives, com ara restar oportunitats als nousvinguts de socialitzar amb la resta de companys. A continuació, presentarem la manera en què els docents de l'aula d'acollida del Marc Aureli definien la seva tasca dintre del centre i les formes de respondre a la diversitat lingüística i cultural.

### *3.1.1 La diversitat i la lògica de les respostes a l'acollida*

La percepció de l'arribada de l'alumnat d'origen estranger com a "molt bèstia" donava peu a una sèrie de mesures i decisions dintre del centre – recolzades pel Pla LIC – per respondre a aquesta situació. La nostra anàlisi mostrarà els trops que defineixen el que els docents volen dir amb aquesta definició (Fernández McClintock, 2006).

#### *3.1.1.1 La diversitat al Marc Aureli*

Parlar de diversitat al Marc Aureli significava fer referència a la composició multilingüe i multicultural de l'institut. En totes les converses amb els docents, "la diversitat" es construïa com una situació desbordant degut a diversos factors que requerien l'atenció

del centre. Tots els docents amb els quals vam interactuar destacaven que aquesta diversitat del centre reflectia la composició del barri i de l'entorn:

#### **Fragment 1. Entrevista amb el coordinador de l'aula d'acollida del IES Marc Aureli (Jordi)**

- Adriana:* e: i tu creus que l'aula d'acollida és un-/ l'experiència a l'aula d'acollida és important per a que esta: actitud
- Jordi:* jo crec que és fonamental
- Adriana:* sí/
- Jordi:* perquè troben que quan arriben (.) és a dir que:/ nosaltres tenim ( ) del migratori/ que hi ha nanos que arriben de països i triguen bastant amb certa normalitat (.) llavors els professors vénen a l'aula ordinària (.) *és que clar no escolta (.) no m'entén (.) no/ ja ens anem explicant/ com et situaries tu si arribessis al Pakistan o a la Xina o o: a l'Índia no\ (.) i necessites més temps/ més adaptació (.) més quan no entens la llengua (.) del tema de l'aula d'acollida el tractament individualitzat (.) estar per ells (.) dóna'ls-hi confiança (.) fe'ls-hi veure que és els que els °demanem° però que no es preocupin/ és a dir (.) que es relaxin (.) que estiguin bé (.) que estiguin a gust (.) que vegin que hi ha altres companyes d'altres països del món/ en fi/ que estan tots igual/ i en gran mesura ( ) pel barri/ per ells mateixos*

El significat de la paraula “fonamental” com a descriptor de l'experiència de l'alumnat nouvingut a l'aula d'acollida s'entén al segon torn de paraula d'en Jordi quan el docent, a partir d'una sèrie de recursos intertextuals, crea posicionaments divergents que generen un debat a l'escena de la comunicació. D'una banda, se sent la posició dels docents de l'aula ordinària, a través de la seva veu directa, queixant-se de les dificultats que suposa l'alumnat nouvingut: “no escolta (.) no m'entén”, que és el missatge que rep l'alumnat d'origen migrant: que obstrueix la classe a l'aula regular. D'altra banda, en Jordi utilitza la segona persona del present de manera impersonal (“i necessites més temps...”) per contestar la construcció que fan els/les seus/seves col·legues dels estudiants migrants com a nanos amb dificultats i per interpel·lar a la interlocutora. La tercera veu que entra a resoldre el debat és la seva pròpia com a docent de l'aula d'acollida. En Jordi s'alinea amb la política del Pla LIC i reproduïx els seus objectius: el tractament individualitzat i el paper afectiu de l'acollida (“relaxar-se”, “que estiguin bé”, “estar a gust” i “donar confiança”, entre d'altres) per donar suport a la transició a l'aula de referència. És construeix així com a un coneixedor de la situació, un mediador capaç d'entendre tant a uns com a altres. És aquesta la base de la seva legitimitat com a responsable de l'aula que materialitza la política d'acollida

#### **3.1.1.2 La legitimitat de l'aula d'acollida**

Els/les tutor(e)s que portaven l'aula d'acollida eren docents nomenats pel director del centre. Segons ell, la persona tutora havia de tenir una sensibilitat especial cap a la diversitat que anés més enllà de l'ensenyament de la llengua vehicular. D'acord amb la normativa, els/les tutor(e)s d'aula d'acollida no necessitaven tenir coneixements previs sobre ensenyament de segones llengües. Així, per exemple, tots dos tutors eren originalment docents de ciències, però, un cop al centre, s'havien format com a



coordinadors de diversitat i el director els havia triat, segons la Maite, l'altra coordinadora, per la seva capacitat de lideratge.

Com vam podem comprovar als tres instituts que vam visitar, treballar a l'aula d'acollida donava la possibilitat als interins de romandre al centre o de completar hores per ser contractats a temps complet. Tal com ho va explicar una altra docent de l'institut: "ara ja he vist també que amb les adjudicacions d'ara no és demana que (.) vull dir que tothom pot posar les aules d'acollida com a possible destinació (.) siguis de l'especialització que siguis". Aquesta decisió era qüestionada pels docents de llengua de l'aula ordinària, que trobaven que l'aula d'acollida havia de ser gestionada exclusivament per professorat de llengua.

Aquesta situació feia que els docents de l'aula d'acollida utilitzessin l'espai de l'entrevista i la presència de la investigadora per justificar la seva feina. En les entrevistes i converses informals construïen la necessitat de legitimar la seva feina amb els alumnes, amb la resta de docents i en alguns casos amb la societat, el que correspon a allò que Erickson (1987) descriu com a *legitimitat existencial* i *legitimitat institucional*, com veurem a continuació. En el següent exemple, en Jordi construeix la legitimitat existencial de l'aula d'acollida, i no només la seva pròpia com a docent, com veiem anteriorment, tant respecte de les responsabilitats amb els estudiants com en relació als seus companys:

#### **Fragment 2. Entrevista amb el coordinador de l'aula d'acollida del IES Marc Aureli (Jordi)**

**Jordi:** clar és molt difícil lluitar contra la tendència que té cert professorat a (.) a lo que tenen un problema amb un immigrant (.) ja et busquen (.) no/ (.) i escolta (.) que aquí hi ha un nano de Bangladesh que es porta malament (.) eh / (.) ( ) (.) i clar (.) és una mica una sensació (.) de que no podràs (.) d'anar nosaltres a salto de mata (.) no \ dintre d'un ( . ) o:: però jo cada cop crec que el professorat està més conscienciat (.) una comissió d'atenció a la diversitat / ens reunim un cop al mes/ tractem els temes (.) no només diversitat de nous nens amb: / sinó diversitat educativa al centre que també opera o (.) sinó molt variat

**Adriana:** o sigui::

**Jordi:** sí (.) diversitat d'alumnes nous nens que tenen problemes de llengua i diversitat d'alumnes de l'aula oberta que són més específiques / mm (.) d'alumnes que s'han de derivar per l'edat o- (.) vull dir diversitat en general però també ( ) necessitats específiques / no només nous nens (.) llavors (.) gràcies a les decisions que hem anat prenent a nivell d'aula d'acollida/ de la diversitat i que després passen al claustre i:: hem anat millorant

Aquest exemple, ens permet veure com el treball de l'aula d'acollida és defensat pel coordinador. La definició de diversitat oferta al primer exemple, que se centrava en qüestions lingüístiques, s'estén a altres tipus de diversitat, que tenen a veure amb el que Jordi defineix com a "necessitats específiques". En les nostres observacions, vam poder constatar que això es referia a alumnat amb dificultats d'aprenentatge (de lectura o d'escriptura), o amb problemes de comportament dintre de l'aula de referència, motivades en moltes ocasions per l'avorriment derivat de la manca de comprensió

d'algunes assignatures. De fet, qualsevol alumne que obstruís el curs de la classe era enviat a l'aula d'acollida.

D'altra banda, en Jordi fa rellevant la feina que els docents d'acollida havien de fer amb els seus companys, els quals rebutjaven qualsevol mena de diversitat a les aules de referència. En Jordi qualifica aquesta tasca com a "difícil" i porta les seves veus a la narració per il·lustrar algunes de les seves queixes. No obstant això, en Jordi construeix un important paper re-socialitzador per a l'aula d'acollida quan descriu la progressiva transformació dels docents com a "professorat [que] està més conscienciat" i enumera les tasques que els responsables de l'aula d'acollida han anat desenvolupant: reunions cada mes de la comissió de diversitat i decisions a nivell de l'aula d'acollida que després s'estenen a tot el centre ("passen al claustre"). Al llarg de l'entrevista i en diverses converses informals amb els dos coordinadors de l'espai d'acollida, el paper conscienciator de l'aula i el rol didàctic dels docents LIC amb els seus companys es focalitzava de manera recurrent. Es construïa la legitimitat de l'aula d'acollida com a recurs necessari dintre del centre amb una sèrie d'activitats que els tutors organitzaven per involucrar a tothom. Així per exemple, vam poder observar concursos de contes en diverses llengües, els jurats dels quals eren els docents de l'aula de referència, o intercanvis de llibres, també en diferents llengües, el dia de Sant Jordi.

### *3.1.1.3 Donar suport com es pugui*

Un cop l'alumnat nouvingut arribava al centre se li feia un diagnòstic sobre la seva competència lingüística en català i el seu rendiment escolar. L'estudiant es classificava segons la seva llengua d'origen en romànic o no-romànic i era derivat a l'aula d'acollida corresponent. Al seu torn, cada aula es dividia en el grup inicial i mitjà-avançat. Dels tres centres que vam observar, només un organitzava l'acollida involucrant a tot el centre (vegeu Trenchs-Parera i Patino-Santos, 2013; Newman et al., 2014).

A tots els centres circulava la idea que els llatinoamericans s'integraven a l'escola d'una manera més fàcil i ràpida degut a la proximitat lingüística del català amb el castellà i el portuguès. La confiança posada en l'alumnat llatinoamericà feia que aquests alumnes avancessin més ràpidament de nivell de llengua i, de fet, transitaven abans a l'aula ordinària. Dels alumnes observats, la proporció de llatinoamericans que passaren a l'aula de referència fou més alta que en el cas de l'alumnat d'origen marroquí o xinès, que solien anar a altres aules de diversitat un cop acabaven el període de dos anys a l'aula d'acollida. No obstant això, la presència d'alumnat llatinoamericà era, alhora, percebuda com un repte (i, fins i tot, com una amenaça) per al català a causa del fet que parlaven castellà dintre i fora de l'aula i també al barri. Eren percebuts pel seus docents com a alumnes que "no feien esforç per parlar català" La discontinuïtat entre l'aula i el que passava fora era una queixa recurrent en aquests centres ubicats a barris de classe

treballadora i acollidors d'immigració tant de la resta de l'estat com internacional, tal com s'ha explicat abans.

Aquesta lògica portava conseqüències per a les pràctiques de l'aula, organitzades seguint una metodologia comunicativa, i en les quals es donava prioritat a les habilitats audio-orals per sobre de les habilitats escrites (productives o receptives).

### **Fragment 3. Entrevista amb el coordinador de l'aula d'acollida del IES Marc Aureli (Jordi)**

*Jordi:* sí\ (.) no (.) intentem fer el treball en grup (.) intentem- (.) jo dono molta importància sobretot al que és la llengua oral

*Adriana:* la llengua oral

*Jordi:* sí (.) sobretot als primers cursos no\ quan/ amb nivells baixos no (.) però en el moment que saben a llegir una mica en català (.) li dono molta importància al català oral perquè crec que és el que estan més important/ s'han de centrar (.) i el que s'ha de potenciar més/ la llengua oral (.) per a mi:- (.) joestic content si quan surtin de l'aula d'acollida amb un nivell de comprensió de català com per moure's una mica per Barcelona i: no sé/ com per poder seguir unes instruccions o com per poder agafar el metro ells sols o per poder °fer aquestes°

La narrativa d'en Jordi sobre els seus objectius lingüístics, és a dir, donar als estudiants eines orals per entendre el català fora de l'institut, es pot entendre com a producte de les baixes expectatives acadèmiques respecte a l'alumnat d'origen migrant (en aquesta línia vegeu també Martín Rojo, 2016). De fet, en el fragment següent una de les docents de castellà de l'institut ens confirma aquesta idea quan explica que pocs estudiants d'origen estranger arriben al batxillerat:

### **Fragment 4. Entrevista amb la Laia, docent de llengua castellana a l'IES Marc Aureli**

*Adriana:* i d'aquell alumnat immigrant (.) bueno (.) tu clar has dit diversos factors i tal però tu notes que (.) bueno que hi ha molt de: nombre d'alumnat immigrant que passa de l'ESO a les- al batxillerat/ (.) o:

*Laia:* és molt baix [...] mira (.) del segon batxillerat que hem enviat a selectivitat aquest any (.) a: no més hi havia una noia venezolana (.) MOLT bona (.) de fet per exemple en la meva matèria (.) la millor

*Adriana:* a:h sí/

*Laia:* si (.) però clar és un cas així- (.) va venir l'any passat e/

*Adriana:* l'any passat/

*Laia:* va venir el curs passat i venia: amb una formació (.) imagino (.) bona del del seu país (.) vull dir que no és un cas tampoc molt representatiu però bueno aquesta s'ha tret el batxillerat molt bé\ (.) ha fet una selectivitat i: estudiarà dret si tot va bé (...) i que després ella s'ha mudat (.) penso que és (.) bueno (.) fora (.) tipo: Sant Adrià o Badalona o tal i ella continua vinent a nostre institut [...] i què suposo que també e: determina molt (.) clar\ (.) el centre on van parar quan arriben i això sí que penso que aquest centre sí que té una avantatge (.) al ser petit (.) estem molt pels alumnes (.) els porte:m individualitzada tota l'atenció (.) a tot el que vulgui i si que penso que com que ho noten (.) s'enganxen molt al centre (.) que al final- perquè conec més d'un cas allà de canvis de domicili que no acaben comportant canvi de centre

Aquesta narrativa d'èxit sobre "la venezolana" que va arribar directament al batxillerat ens permet observar l'excepció a la norma, producte de les aspiracions personals, com un cas no representatiu del que passa al centre respecte de l'assoliment acadèmic.

Aquesta estudiant es posicionada com "la millor", "amb bona formació", algú que "estudiarà dret si tot va bé".

El punt de la narrativa és mostrar-nos la relació de confiança que el centre crea amb el seu alumnat. De parlar d'una sola alumna, la Laia es mou a un pla general per mostrar que l'acollida en aquest institut funciona (els alumnes "s'enganxen"). La confiança, tal com la defineix Erickson (1987), té a veure amb el fet que els estudiants rebin el missatge que l'institut vol transmetre – i que la docent resumeix en el fragment anterior quan defineix el centre com a "petit". Això permet, segons la seva explicació, organitzar una acollida individualitzada i atendre les seves necessitats.

Aquesta confiança mútua es construeix com a exitosa amb els estudiants però malauradament no amb els pares. Tots els docents entrevistats apunten a les dificultats de construir una relació amb ells. És important notar que el següent relat sobre els pares i mares migrants circula reiteradament en aquest context:

**Fragment 5. Entrevista amb el coordinador de l'aula d'acollida de l'IES Marc Antoni (Jordi)**

*Jordi:* sí (.) el que passa és que aquest és un altre problema/ aconseguir-/ tenir relacions fluïdes amb els pares dels nouvinguts és molt molt difícil (.) jo diria que és de lo més difícil que hi ha::

*Adriana:* sí/

*Jordi:* sí\ (.) perquè: (.) trobem moltes famílies/ no ho sé/ potser que en altres barris no sigui així . moltes famílies desarticulades (.) partides (.) desestructurades . molts pares que fan viatges constantment al seu país d'origen (.) nois i noies que viuen amb adults que no són els seus pares [...] llavors és-/ no hi ha una estructura (.) un nucli familiar estable com perquè tu puguis mantenir unes entrevistes amb regularitat (.) o bé o bé amb el pare o amb la mare / fer un seguiment del noi o la noia [...] i de vegades es recorre al servei social (.) derivem als serveis socials perquè busques entrevistes amb el pare no apareixen. al noi li falta molt (.) truquem als serveis socials que han de buscar al domicili del nano pe:r-/ clar hi ha moltes famílies que estan-/ que depenen de la mare (.) la mare es ve obligada a treballar ( ) tot el dia (.) netejant a cases diferents:: és impossible concertar l'entrevista/ és molt difícil localitzar perquè es complica tot el món

La relació amb els pares es conceptualitza com un problema afegit a tots els reptes que els docents fan rellevants, activant un marc de múltiples dèficits (Martín Rojo, 2016) que explica, segons els docents, el baix rendiment escolar de l'alumnat. Els pares i mares són posicionats com a actors absents. La reiteració del qualificatiu "desestructurades" per referir-se a les famílies legitima l'actuació socio-afectiva del programa d'acollida al centre, que sovint involucra els serveis socials. De manera indirecta, els alumnes són posicionats com a alumnes desatesos. Així, el retrat que els docents fan dels estudiants emfasitza la necessitat de l'acollida tal i com s'organitza i es gestiona en el centre. Un cop analitzada la lògica de l'acollida de la diversitat en l'IES Marc Aureli, passarem a analitzar el context del programa GEP a l'IES Els Pins.

#### 4 GEP: un programa per a escoles amb possibilitats de progressar

El programa *Grups d'Experimentació per al Plurilingüisme* (GEP) es posà en marxa el curs 2013-14 dins del *Marc per al Plurilingüisme*, inicialment aprovat per al període 2013-2016 i prorrogat fins al moment. El Marc té com a principal objectiu definir i impulsar un model plurilingüe propi per a Catalunya que, alhora, potenciï el català, assegurï el domini ple del castellà i faciliti la competència en altres llengües, sobretot l'anglès “com a eines d'aprenentatge i d'emprenedoria al llarg de la vida i per a l'adquisició d'una capacitació i formació professionals de qualitat”<sup>6</sup>.

El programa GEP forma part del que hem anomenat tercera onada d'iniciatives AICLE a Catalunya (Codó i Patiño-Santos, 2018). Les primeres dues onades, representades pels programes PELE i PILE<sup>7</sup>, van significar la introducció i consolidació de la metodologia AICLE; al seu torn, l'objectiu de la tercera onada va ser l'expansió de l'AICLE més enllà dels centres proclius a la innovació. Per això va ser clau el mètode d'introducció del GEP. Si en el cas dels programes PELE i PILE les escoles s'hi adherien voluntàriament, en el cas del GEP, la proposta procedeix de la inspecció d'ensenyament, que identifica els centres que reuneixen les característiques desitjades per incorporar-s'hi. Es tracta d'escoles amb “capacitat de progressió”, com ens va explicar la tècnica del Departament d'Educació encarregada del programa (sobre això vegeu també Codó i Patiño-Santos, 2018). Són centres situats a mig camí entre “els centres d'excel·lència”, que “ja fan AICLE, ja fan coses” i “els centres que tenen molts problemes”, segons la dicotomia que es construeix en l'entrevista esmentada. Es tracta de centres de primària o de secundària “motivats”, “amb un equip directiu que vulgui donar suport al projecte” i “amb professorat d'anglès que tingui prou nivell per llançar-se a la piscina”. Aquestes accions, a més, s'emmarquen en el context de l'impuls promogut per la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) a la singularització dels projectes educatius dels centres i la possibilitat, contemplada també a la LEC, que, a través del seu projecte lingüístic, els centres defineixin els criteris per impartir continguts curriculars en una llengua estrangera. Aquest objectiu es considera un factor de qualitat de l'ensenyament. Així, a l'*Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar 2012-2018*<sup>8</sup> la millora de la competència en llengües estrangeres s'estableix com a objectiu estratègic de país. L'any 2017, el primer programa GEP fou rebatejat com a *Generació Plurilingüe: Aprendre llengües estrangeres a través de les matèries* per marcar la transició cap a una segona fase de consolidació, “transformant el projecte experimental en un nou programa d'innovació pedagògica” (Resolució ENS/1363/2017, p. 1).

<sup>6</sup> Vegeu <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/plurilinguisme/sobre/presentacio/>.

<sup>7</sup> Els acrònims PELE i PILE corresponen al *Pla Experimental de Llengües Estrangeres* i *Pla Integrat de Llengües Estrangeres* respectivament.

<sup>8</sup> [http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/ofensiva-exit-escolar/ofensiva\\_exit\\_escolar.pdf](http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/ofensiva-exit-escolar/ofensiva_exit_escolar.pdf)

Bàsicament, el primer GEP era un programa de formació pedagògica de dos anys, tant en l'àmbit de les metodologies AICLE com en l'àmbit del treball per projectes interdisciplinaris i transversals. El programa no proporcionava formació lingüística al professorat, atès que per participar-hi calia acreditar (o estar en disposició d'obtenir) un B2 del MECR. El GEP estava conceptualitzat com un projecte de centre (per al qual calia l'aprovació del claustre) i s'articulava al voltant d'un grup impulsor que s'esperava que fes tasques de promoció i expansió de les accions destinades a fomentar el plurilingüisme al centre.

#### 4.1 El GEP a l'IES Els Pins<sup>9</sup>

L'IES Els Pins va ser creat l'any 1992 a partir de la reconversió d'una escola de primària. Es tracta d'un centre d'uns 500 alumnes que ofereix exclusivament ESO i batxillerat. Està situat en el centre d'una ciutat del cinturó industrial de Barcelona que va rebre una gran onada migratòria de l'interior de l'estat a partir dels anys 50 del segle XX. Això va provocar un creixement urbanístic desordenat, ben visible encara en el barri on està situat l'IES, amb grans blocs de pisos i una alta densitat de població. A diferència del que passa en altres municipis de l'entorn metropolità, el centre de la ciutat on està ubicat Els Pins no és on viuen els habitants amb més recursos econòmics; al contrari, es tracta del barri més empobrit del municipi.

Des de l'any 2013, Els Pins compta amb un equip directiu (en el moment d'escriure aquest article ja en el seu segon mandat) que s'ha proposat consolidar la regeneració del centre per tal de deixar definitivament enrere l'etapa de conflictivitat anterior a 2008. Els Pins ha experimentat un creixement de matrícula molt significatiu en els darrers anys. Així, el 2013 va ser el centre amb més sol·licituds de matrícula de 1r d'ESO de la seva ciutat, segons consta en el projecte de direcció 2013-2017.

El curs 2013/14 Els Pins va començar a oferir, de forma experimental, una assignatura optativa de l'àmbit de l'educació física en anglès aprofitant la competència lingüística de la docent, que havia viscut als EUA. L'experiència va ser considerada un èxit i, el curs següent (2014/15), el centre va decidir acceptar la proposta de la inspecció per integrar-se al programa GEP. Tot i que, inicialment, la invitació havia estat per oferir el programa GEP en francès, la direcció va negociar amb la inspecció implementar-lo en llengua anglesa. En la primera fase, que va ser la que les dues autores van estudiar, cinc professors van començar a fer la seva docència parcialment o totalment en anglès. Els àmbits curriculars implicats foren l'àmbit social, el científicotecnològic, l'àmbit de l'educació física i l'àmbit artístic. El total de docents implicats fou de cinc (tres funcionaris i dos interins). Des del curs 2017, el centre ha expandit el seu projecte plurilingüe, incorporant nous docents (majoritàriament interins) i noves àrees

---

<sup>9</sup> A Codó i Patiño-Santos (2018), Els Pins apareix com a Pinetree Secondary.

curriculars. En el moment del nostre treball de camp, el centre tenia una aula d'acollida a la qual mai no es va fer referència i l'existència de la qual hem pogut traçar a través de la documentació oficial.

El curs 2015/16 vam començar un treball etnogràfic en grup de tres cursos de durada (dos dels quals de forma intensiva i el tercer de forma semi-intensiva) a Els Pins en el marc del projecte I+D Apinglo-Cat<sup>10</sup>. Vam fer un total de 47 visites al centre durant les quals vam observar classes d'anglès i classes AICLE, enregistrar 30 sessions de 50 minuts de tres assignatures diferents i realitzar nou entrevistes en profunditat i dos grups focals amb l'equip directiu i el professorat (inclòs un assistent de conversa, vegeu Codó i McDaid, 2019). També vam recollir les perspectives de l'alumnat mitjançant deu grups focals amb alumnes de 1r i 4t d'ESO. Fora del centre vam entrevistar representants sindicals i tècnics del Departament d'Educació. A continuació desgranarem quina és la lògica del GEP per a Els Pins i com s'insereix en un procés de re-imaginació del centre.

#### 4.1.1 *El passat i el futur: plurilingüisme i atenció a la diversitat "per sobre"*

El programa GEP del centre Els Pins també té, com l'aula d'acollida del Marc Aureli, l'atenció a la diversitat com a objectiu. No obstant això, es tracta d'un significat del concepte de "diversitat" diferent de l'habitual, tal com la directora del centre, la Pepa, explica en el fragment que analitzarem a continuació.

##### **Fragment 6. Entrevista amb la directora de l'IES Els Pins (Pepa)**

*Pepa:* i després::s/ que com a projecte de centre:/ jo crec que\ una de les coses/ que ens dona\  
e::l el tema del gep/ i de l'anglès::s\ és que/ (.) en aquest centre\ fins ara/ s'havia atès/  
(.) atès molt/ a la diversitat\ per sota\  
*Eva:* hm::\  
*Pepa:* sí:/ per/ per/ [(.) per l'entorn/ [que tenim\ (.) i/ i::/ veiem::\ que tenim::/ (.) ments  
*Eva:* [hm::\ [hm::/  
*Pepa:* privilegiades\ ahí:/ que estan::\ i que no els hi donem prou\ no/ (.) i penso que tot  
això::\ els hi pot ajudar/ (.) a despuntar més\ (.) i::\ i: bueno/ aquest és el primer any\  
que hem tingut/ dos mencions\ de batxillera:t/ (.) que estan dintre dels quatre-cents-  
trenta millo:rs/ de les PAU.

En resposta a la pregunta de la investigadora sobre què els aporta el GEP, la Pepa construeix en el seu primer torn una dicotomia implícita entre dos tipus de diversitat, la diversitat "per sota" i la diversitat "per sobre". Cal dir que les referències a l'objectiu d'atendre les necessitats de l'alumnat més brillant, la diversitat "per sobre", foren recurrents durant el nostre treball de camp, especialment en el discurs dels docents de llengua anglesa. Veiem en el relat de la Pepa com hi ha dues temporalitats associades als dos tipus de diversitat. Així, la preocupació del centre per l'alumnat amb dificultats

<sup>10</sup> Aquest fou l'acrònim del projecte I+D titulat "L'apropiació de l'anglès com a llengua global en l'escola catalana: un enfocament multilingüe, situat i comparatiu", ref. FFI2014-54179-C2-1-P, 2015-2018, i finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació (MINECO). El projecte estava dirigit per la Dra. Eva Codó i Dra. Adriana Patiño-Santos en va ser co-recercadora.

d'aprenentatge o de comportament, la diversitat "per sota", representa el passat del l'insit, el "fins ara", que ha estat marcat "per l'entorn"; per contra, focalitzar-se en fer florir la diversitat "per sobre" obre una nova etapa d'esperança i simbolitza un futur brillant. Aquesta retòrica de contrast temporal és l'eix fonamental de la narrativa de transformació de Els Pins sobre la qual, al llarg del nostre treball etnogràfic, la Pepa basteix la seva legitimitat com a directora. La Pepa és una persona carismàtica i amb empena, una líder visionària (Codó i Patiño-Santos, 2018) amb una alta capacitat per convèncer i empènyer endavant, i sempre disposada a donar suport a tot tipus d'iniciatives.

La Pepa és una agent fonamental per a la materialització del GEP. Sap que "l'anglès és un punt fort d'aquest institut", com comenta la Maria, una de les professores d'anglès, i per tant, aposta pel GEP com a projecte per relançar l'escola. De fet, la idea de provar de fer classes en anglès sorgeix de la Pepa, quan ella, en ple mes de juliol de l'any 2013, contacta l'Anna, la professora d'educació física que havia estudiat COU als EUA, i "l'enreda" perquè plantegi una optativa en anglès el curs següent. Així es com l'institut comença a reconfigurar-se, prenent el risc, en paraules d'Erickson (1987), de començar a canviar la pràctica docent. De fet, la implantació del GEP és part d'un procés de re-invenió que s'inicia el 2010 per deixar enrere una etapa fosca, marcada per l'elevada conflictivitat social i el baix rendiment de l'alumnat. El GEP, doncs, permet escenificar una nova etapa i somiar un futur diferent; permet re-significar el concepte de "diversitat", que ha perseguit l'IES durant anys, ara de forma positiva.

La diversitat que aporta el GEP és desitjada i no problematitzada. Es tracta d'un tipus de diversitat minoritària i encara incipient ("aquest és el primer any"); de fet, és una "diversitat" aspiracional. Això es manifesta en molts moments. Per exemple, en un altre moment de l'entrevista, la Pepa resumeix els beneficis del GEP amb un objectiu de futur: "millorar els resultats". El GEP permet projectar Els Pins no només com un institut "amb possibilitats de progressar", que, com hem vist, era el criteri de la inspecció per identificar possibles centres candidats, sinó com un centre amb *voluntat* de progressar. Aquest progrés implica no només projectar-se com a centre acadèmic (per ajudar les "ments privilegiades" a les quals "no donem prou"), sinó també com un institut amb "ganes de treballar, de fer coses, d'interessar-se pels alumnes", com ho expressa la Pepa en un altre moment de l'entrevista. És aquest *etos* de compromís amb l'alumnat i l'ensenyament públic el que defineix el centre. Així es reflecteix en les paraules del cap d'estudis, en Chema, en la cloenda de la sessió de portes obertes a la qual vam assistir.



### **Fragment 7. Jornada de Portes Obertes per al curs 2015/16 de l'IES Els Pins**

Chema: m'agradaria acabar/ tot això és molt oficial/ són les xifres/ les podeu conèixer en un altre moment/ jo el que sí que voldria dir-vos és què es trobaran els vostres fills quan arribin aquí\ es trobaran un institut on no tenim ni chulitos ni matones ni boicotejadors\ us convidem a venir qualsevol dia sense previ avís a visitar el nostre centre/ [...] l'ambient a classe és de treball/ però no en plan ogro ni militar ni res semblant/ sinó és un ambient relaxat/ la relació profe alumne és molt molt propera/ tenim un problema en aquest institut/ que és que agafem ESTIMA als nostres alumnes\ [...] estem molt a sobre\ realment aquells alumnes que els costa estudiar/ els ajudarem\ aquells que van molt sobrats/ els garantim un nivell màxim\ quan surtin d'aquí no tindran problema per aprovar la selectivitat per fer aquella carrera que vulguin [...] els vostres fills/ vindran contents\ estaran BÉ/ [...] aquí no hi ha casos de bullying/ [...] aquí els tutors tenen tres hores setmanals/ per atendre pares (.) en aquest senti:t/ us garantim un tracte\ mo:lt molt/ prope:r\ [...] això sí que us ho puc garantir\ (.) hi ha::/ (.) MOLT BON ambient aquí\ (.) de treball\ (.) es treballa/ moltíssim\ els meus companys/ treballen/ (.) una barbaritat\ moltes més hores de les que toquen\ [...] per integrar/ tots els projectes\ que us hem explicat/ (.) i els que han de venir\ (.) que n'han de venir de nous/ no ens aturem en això\ (.) estem cercant contínuament/ la innovació\ estem cercant sempre/ (.) motivar als vostres fills\ i que estiguin/ (.) a::h\ lo millor possible/ i que: rebim el millor ensenyament possible\ això::/ e::h\ és el que us podem garantir/ (.) des de l'e::quip directiu\ i per tant/ en nom dels meus companys\ (.) això està assegurat\

És inviable analitzar tots els fils que apareixen en el discurs d'en Chema. El que és clar és que l'objectiu principal del cap d'estudis és generar confiança en les famílies perquè triïn el centre per als seus fills. Això ho fa reforçant, alhora, la legitimitat existencial, és a dir, la preocupació constant pel benestar de l'alumnat i pel seu assoliment acadèmic, i la legitimitat institucional, remarcant la que el professorat "fa moltes més hores de les que toquen". En efecte, durant el nostre treball de camp, un dels discursos més topicalitzats per part del professorat i de la direcció d'Els Pins era el discurs de la diferència, però, com en el cas de la diversitat, la diferència en positiu, una diferència anhelada i alhora assumida com a identitària. Els Pins es presentava recurrentment com un IES on el professorat s'implicava moltíssim (es recalcava, per exemple, la feina feta en període no lectiu, com en els mesos de juliol i agost). Sense entrar mai a valorar negativament de forma explícita els altres instituts de la ciutat, Els Pins es descrivia com un centre creïble perquè estava més compromès que la resta amb la qualitat de l'ensenyament públic. Així, per exemple, la directora justificava, mig rient, que feien el GEP per "salvar el món" o s'enorgullia d'explicar que havia estat renyada per part de la inspecció "per fer massa coses"; aquesta cerca de la innovació, que també apareix en el fragment anterior, entesa com a quantitat d'iniciatives, era la manera com Els Pins volia destacar per sobre de la mitjana del sistema. L'Elvira i la Maria, totes dues docents d'anglès, no es cansaven de repetir que era un institut on "els anava la marxa". Amb aquesta expressió, que encapsulava la quinta essència del centre, positivitzaven el desgast personal que suposaven totes les "coses" que feien. El Juan, professor de tecnologia, descriu de manera molt explícita en el següent fragment com el GEP els fa guanyar credibilitat entre un tipus de pares.

### Fragment 8. Entrevista amb el Juan, matemàtic i professor de tecnologia a l'IES Els Pins

- Eva:* tu creus que tot això (.) s- és l'inici d'algun canvi: en el model d'educació lingüística:/  
(.) del centre/ (.) o:: no\  
*Juan:* del centre/ (.) tot lo que sigui jo penso que sí [tot lo que tot lo que sigui millorar/ i  
donar més::s (.) alternatives/ (.) home jo (.) buen- com a- com a pare/ (.) jo estic en un  
ba: rri\ i tinc un centre que:/ que sé que fan això en anglès/ [(.) que:: (.) potser\ ho  
garant- ho garanteix o no\ però tens la opció\ de que el teu fill pugui/ (.) treballar  
aquella llengua/ encara molt més\ i (a més) és la llengua del futur\ (.) és la llengua que  
tothom parlarà::\ (.) després del xinès\  
*Eva:* tu creus/  
*Juan:* =després del xinès/ sí jo penso que sí\  
*Eva:* sí/  
*Juan:* =sí (.) do::ncs (.) el que et dic\ (.) tinc la sort que el meu fill/ (.) pugui practicar  
l'anglès/ (.) MÉS del que s'acostuma a fer/ de normal\ (a l'aula anglesa) (.) i això: (.)  
com a pare/ que m'evita\ (.) ana:r una acadèmia/ (.) e:: i assegurar-me de que  
igualment (.) pot aprendre\ (.) jo tinc molt cla:r a:: on el portaria\  
*Eva:* vale\ (.) o sigui tens la sensació que els nens/ (.) realment::\ (.) milloren\  
*Juan:* =sí clar\

Observem com, en la línia del que dèiem anteriorment, en Juan interpreta “millorar” com a “donar més alternatives” i fer “més del que s’acostuma a fer de normal”. En el discurs d’en Juan, a més, visualitzem uns pares, les veus imaginades dels quals sentim a través d’ell, que es preocupen per l’aprenentatge dels seus fills. Aquesta preocupació està representada per “anar a una acadèmia”, la inversió econòmica més habitual dels segments socials als quals va destinat el missatge d’Els Pins. Però quins són aquests segments?

El que vam veure en el nostre treball de camp és que l’objectiu de diversificar l’alumnat “per sobre” no era només una qüestió acadèmica; tenia a veure amb la voluntat d’atraure cada vegada més famílies de classe mitjana o de classe mitjana baixa amb aspiracions, menys “garrulada”, com ho expressa l’Elvira, una de les docents d’anglès, “fins i tot famílies que viuen en una casa amb piscina”. Podríem dir que es tracta de l’inici d’un procés de *gentrificació escolar* (Bonal, 2019). És en aquest sentit que l’anglès és instrumental per a l’objectiu, en tant que, encara ara, la fluïdesa en aquesta llengua representa un marcador de classe a la societat catalana (Sunyol, 2019) i exemplifica l’esforç i la voluntat de superació, tant a nivell individual (per part de l’alumnat) com a nivell col·lectiu (per part de l’institut). Veiem, doncs, com a diferència de l’IES Marc Aureli, la diversitat socioeconòmica i cultural apreciada promoguda pel GEP no activa el concepte d’acollida sinó el de plurilingüisme, el plurilingüisme trilingüe que ha esdevingut el nou estàndard lingüístic de la Unió Europea (Gal, 2012).

Per aquesta raó, una de les marques d’excel·lència del centre era l’evolució de les notes de llengua anglesa obtingudes pels alumnes en els exàmens de selectivitat (la majoria per sobre de 9 o de 8, depenent de qui ho comentés). També per això una de les estudiants (normalment eren noies) que era imaginada com a encarnació dels objectius del centre era la Susagna, perquè havia superat l’examen del C1 de llengua anglesa durant el batxillerat.

El programa GEP, però, és un programa de centre i, en el marc d'una lògica d'inclusió, s'ha d'adreçar a tot l'alumnat. Això implica que l'institut ha de fer piruetes per tal que es pugui implementar aquest programa en un centre on, a l'ESO, una part important de l'alumnat té "poca motivació per l'estudi i manifesta considerables dificultats d'aprenentatge" (valoració diagnòstica, Projecte de Direcció 2013-2017). El GEP-per-a-tothom s'implementa en assignatures optatives o poc acadèmiques, com educació física, mentre que en les assignatures acadèmiques, com tecnologia, l'alumnat categoritzat com a "bo" (categoria basada en la nota obtinguda a llengua anglesa l'any anterior) és separat de l'aula ordinària per anar a les classes on els continguts es fan en aquesta llengua. Els docents, normalment formats per impartir altres àrees de coneixement com matemàtiques o ciències, han de buscar la manera d'aprendre l'anglès i arribar al nivell de llengua que els permeti ensenyar en aquesta llengua. A les nostres visites al centre, vam constatar els seus esforços per millorar el seu nivell d'anglès i preparar classes i materials adequats fora de l'horari laboral – sense cap tipus de compensació clara més enllà de poder-se quedar un any més al centre. Així, en Juan, professor interí, la veu del qual hem sentit en els fragments 7 i 8, descrivia el GEP com un programa "per a masoquistes", comentari que encapsula les nombroses contradiccions que defineixen la participació del professorat (especialment del més vulnerable) en aquests tipus d'iniciatives.

## **5 Discussió i conclusions**

L'estudi etnogràfic i comparatiu de dos programes lingüístics distints, l'aula d'acollida i el GEP, implementats a centres escolars ubicats en entorns de classe treballadora i amb diferents propòsits, ens permet reflexionar sobre la desigualtat escolar a Catalunya des del punt de vista del lloc que es dona a la llengua en el sistema educatiu (vegeu Martín Rojo per a una reflexió semblant) i de les experiències dels agents encarregats de materialitzar els programes: els docents. Tot i que aquests programes es dissenyen amb l'objectiu explícit d'afavorir l'èxit escolar, donar més oportunitats a l'alumnat i reduir les desigualtats socials, una sèrie de factors, alguns dels quals hem intentat desgranar en aquest article, actuen perquè les intencions plasmades en aquestes polítiques no es puguin dur a terme de la manera que es voldria o que, fins i tot, tinguin efectes contraris als desitjats (Síndic de Greuges, 2016).

La transformació de la societat a causa dels canvis propis de la globalització ha impactat – com no podria ser d'altra manera – el sistema educatiu català, que té com una de les seves missions la reproducció de la comunitat lingüística catalana. Diversos factors han fet complexa aquesta tasca, però en aquest article, hem posat el focus en dos en particular: en primer lloc, els reptes que l'arribada d'alumnat d'origen migrant va suposar per a un sistema acostumat a certa homogeneïtat (Aja, 1999) i, en segon lloc, la importància creixent d'adquirir bones competències en llengües estrangeres,

principalment en anglès, imaginada com la llengua de les oportunitats en un món globalitzat. Totes dues situacions van desencadenar una resposta per part del sistema educatiu: tant les *aules d'acollida*, com a recurs per respondre a la diversitat lingüística i cultural producte de l'arribada de treballadors d'origen immigrant, com el *GEP*, per donar resposta a famílies i alumnat amb aspiracions socials materialitzades en el desig d'aprendre en anglès per a capitalitzar els seus fills i filles, es presenten amb una declaració d'intencions que requereixen esforços simbòlics i materials per part dels centres escolars, els docents, l'alumnat i les famílies. Hem recorregut als conceptes d'Erickson (1987) de *confiança* i *legitimitat* per donar compte d'aquests processos en el moment en què la política arriba als centres.

L'èxit escolar, encarnat pels dos programes analitzats, depèn del fet que l'alumnat i les seves famílies rebin un missatge convincent que tot el que fa l'escola és per al benestar de l'alumnat. És a dir, la missió de l'escola ha de ser transmesa a través d'una retòrica en les pràctiques del dia a dia en la qual famílies i estudiants sentin que poden confiar en el que l'escola els ofereix. En el nostre cas, veiem que tots dos programes posen l'atenció a la diversitat en el centre de les seves intencions. No obstant això, constatem com el que a priori sembla un objectiu lloable acaba essent materialitzat de manera qüestionable. En el fons, el problema rau a entendre la diversitat escolar com un aspecte que cal "gestionar" amb programes específics i no com a tret inherent de qualsevol grup humà.

Tot i que la definició de "diversitat" que emergeix en cada centre és diferent, en tots dos casos, implica algun tipus de segregació, més o menys implícita, que es defensa des de la idea del benestar ("fem això perquè és la cosa millor pels nostres alumnes"). De fet, hem vist com aquests programes poden co-existir (en el cas d'Els Pins), com a realitats paral·leles i mai entrecruades. Com explica la directora de Els Pins, existeix una "diversitat per sota" i una "diversitat per sobre". I atendre a aquestes diferents diversitats implica crear categories separades de receptors als quals es dirigeix cadascun dels programes lingüístics: categories de docents, d'alumnes i de famílies. Aquí rau la desigualtat, perquè tota categorització implica l'accés desigual a recursos simbòlics i materials (Heller, 2001) i té conseqüències directes per a les vides de les persones. D'una banda, podem interpretar que l'aula d'acollida s'orienta a donar suport a la "diversitat per sota", a alumnat nouvingut, fills d'immigrants econòmics arribats d'altres llocs, que desconeixen la llengua vehicular i els continguts propis del sistema educatiu català, on, a més a més la llengua catalana ha de competir amb el castellà, com a llengua de les relacions socials i l'anglès com a llengua de les oportunitats futures. Això implica crear unes aules on s'aprengui català i continguts propis de l'escola catalana, en un període curt i fora del context d'ús real de la llengua. Recordem que aquests centres escolars el català és, en molts casos, parlat únicament pels docents. Els tutors (curiosament no s'anomenen "docents"), encarregats de gestionar aquesta diversitat, generalment no són docents de llengua sinó d'altres àrees que es veuen abocats a donar classes de llengua per aconseguir una plaça al centre. De cop i volta, han d'aprendre a ensenyar

llengües, preparar materials i posar en pràctica activitats didàctiques no només per a la formació i el benestar de l'alumnat sinó també per donar suport als seus col·legues de les aules ordinàries. I tot això sovint es du a terme en el context de directrius poc clares sobre quins han de ser els objectius pedagògics i lingüístics de l'aula d'acollida (per a un aprofundiment sobre com les aules d'acollida poden dotar els alumnes de les eines lingüístiques que necessiten per incorporar-se a l'aula regular, vegeu Martín Rojo, 2016). El que acaba succeint, tal com explica la Laia del Marc Aureli, és que l'alumnat nouvingut que arriba al batxillerat és l'excepció, no la norma. Per tant, es manté un sistema educatiu paral·lel on l'alumnat que arriba a l'aula d'acollida continua en aules compensatòries (grups flexibles) fins al final de les seves trajectòries educatives (Carrasco, 2003), perquè no tots fan la transició a l'aula ordinària tal i com la política espera. D'altra banda, el GEP busca donar suport a alumnat considerat divers "per sobre", simbolitzat pels desitjos d'esdevenir competitiu a través del desenvolupament de la competència en llengua anglesa. Aquests és un objectiu lloable però alhora problemàtic, perquè, com hem vist, té una lògica no incloent sinó més aviat excloent en tant que persegueix una substitució poblacional a mitjà o llarg termini.

En tots dos casos, a més, la retòrica del benestar, base de la confiança segons Erickson, només arriba de manera parcial als destinataris: els alumnes. Al Marc Aureli, els estudiants expressen agraïment i companyonia amb els tutors de l'aula d'acollida i la veuen com un espai on interactuar amb els seus amics. És a dir, inverteixen en la part social de l'escola. La majoria esperen a fer els 16 anys per abandonar l'institut. Pel que fa a Els Pins, també a les nostres observacions i interaccions amb l'alumnat vam confirmar que, malauradament, els esforços ingents dels seus docents no són percebuts per una part dels estudiants, els quals, en alguns casos, dubten de la qualitat dels beneficis d'aprendre assignatures troncal en anglès o se senten alienats pel programa. Aquesta preocupació es transmet a les famílies que viuen amb ambivalència l'experiència acadèmica dels seus fills (per a més detalls, vegeu Codó, 2020).

En conclusió, la conceptualització de la llengua com a motor d'ascensió social sovint va associada a processos segregadors mitjançant els quals es vol "ajudar" un grup determinat. Aquesta segregació, tot i les bones intencions, introdueix noves jerarquies i por debilitar la cohesió social, tal com ho assenyala l'informe de Síndic de Greuges (2016). Caldria, doncs, vetllar perquè la confiança en el sistema escolar no depengués de la introducció de programes adreçats a col·lectius específics sinó de la qualitat basada en el qüestionament constant de la pràctica habitual. En paraules d'Erickson, "a profound shift in the direction of daily practice and its symbolism, away from hegemonic practice and toward transformative practice" (p. 355).

### **Convencions de transcripció**

/ entonació ascendent

- \      entonació descendent
- (.)     pausa breu
- (    ) fragment incomprensible
- ◦    murmuri
- MAJ    èmfasi
- ::      allargament vocàlic
- interrupció, tall

## Referències bibliogràfiques

- Aja, Eliseo (1999). La regulación de la educación de los inmigrantes. Dins Eliseo Aja (coord.), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (p. 69–98). Barcelona: Fundació La Caixa.
- Alegre, Miquel Àngel (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Polítiques, núm. 44.
- Alegre, Miquel Àngel, Benito, Ricard, i González, Sheila. (2008). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: processos d'escolarització de l'alumnat estranger*. Bellaterra: IGOP.
- Blackledge, Adrian, i Creese, Angela. (2010). *Multilingualism: A Critical Approach*. Londres: Routledge.
- Bonal, Xavier (2019). Quan la classe mitjana pren l'escola pública. *El País* (Ed. Catalunya). [https://cat.elpais.com/cat/2019/08/28/opinion/1566996191\\_105330.html](https://cat.elpais.com/cat/2019/08/28/opinion/1566996191_105330.html)
- Carrasco, Silvia. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330: 99-136.
- Clua i Fainé, Montserrat. (2017). Language, national identity and school: The role of the Catalan-language immersion program in contemporary Catalan nationalism. Dins K. Kantasalmi & G. Holm (eds.), *The State, Schooling and Identity: Diversifying Education in Europe* (p. 41-59). Singapore: Palgrave Macmillan.
- Codó, Eva. (2020). The dilemmas of experimental CLIL in Catalonia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1725525>
- Codó, Eva, i Nussbaum, Luci. (2007). Plurilinguisme et promotion d'une langue minoritaire: tensions et contradictions. *Langage et Société*, 121–122, 275–288.
- Codó, Eva, i McDaid, Jessica. (2019). English language assistants in the 21st century: Nation-state soft power in the experience economy. *Language, Culture and Society*, 1(2), 219-243.

- Codó, Eva, i Patiño-Santos, Adriana. (2018). CLIL, unequal working conditions and neoliberal subjectivities in a state secondary school. *Language Policy*, 17(4), 479-499.
- Erickson, Frederick (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 335–356.
- Fernández McClintock, James W. (2006) La tropología y la figuración del pensamiento y de la acción social. *Revista de Antropología Social*, 15, 7-20.
- Gal, Susan. (2012). Sociolinguistic regimes and the management of “diversity.” Dins Alexandre Duchêne i Monica Heller (eds.), *Language in Late Capitalism: Pride and Profit* (p. 22–42). Londres/Nova York: Routledge.
- Heller, Monica. (2001) Undoing the macro/micro dichotomy: Ideology and categorisation in a linguistic minority school. Dins Nikolas Coupland, Srikant Sarangi i Christopher Candlin (eds.), *Sociolinguistics and Social Theory* (p. 212-234). Londres: Longman.
- Llevot, Núria. (2005). Del programa d’educació compensatòria al nou Pla per a la llengua i la cohesió social. *Papers. Revista de Sociologia*, 78, 197-214.
- Martín Rojo, Luisa. (2016) El doble desafío de la enseñanza de la lengua de instrucción en los programas de acogida. Dins Aurelio Ríos Rojas i Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.), *Inmigración: nuevas lenguas, nuevos hablantes, nuevas perspectivas* (p. 59-96). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Masats, Dolors. (2008) *El discurs dels aprenents d’anglès com a llengua estrangera: una aproximació interactivista al procés de construcció de tasques comunicatives* (tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials).
- Navés, Teresa, i Victori, Mia. (2010). CLIL in Catalonia: An overview of research studies. Dins David Lasagabaster i Yolanda Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (p. 30–53). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Newman, Michael, Patiño-Santos, Adriana, i Trenchs-Parera, Mireia. (2013). Linguistic integration of Latin American immigrants in Catalonia and their responses to the implementation of educational language policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 195-209.
- Nussbaum, Luci. (1990). “Bueno, doncs, on commence?” Plurilingüisme a classe de llengua estrangera. *Temps d’Educació*, 3(1), 79–99.
- Nussbaum, Luci, i Unamuno, Virginia. (eds.) (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d’origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

- Park, Joseph Sung-Yul. (2016). Language as pure potential. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5), 453–466.
- Patiño-Santos, Adriana. (2018). “No-one told me it would all be in Catalan!” – Narratives and language ideologies in the Latin American community at school. *International Journal of the Sociology of Language*, 250, 59–86.
- Pujolar, Joan. (2010). Immigration and language education in Catalonia: Between national and social agendas. *Linguistics and Education*, 21, 229–243.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2016). *La segregació escolar a Catalunya (II): condicions d’escolarització*.
- Sunyol, Andrea. (2017). Educació multilingüe per a l’era global: el valor de les llengües en una escola internacional. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 27, 269–283.
- Sunyol, Andrea. (2019). “Multilingualism, Elitism and Ideologies of Globalism in International Schools in Catalonia: An Ethnographic Study (tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Filologia Anglesa i de Germanística).
- Trenchs-Parera, Mireia, i Patiño-Santos, Adriana. (2013). Language attitudes of Latin-American newcomers in three secondary school reception classes in Catalonia. Dins Joaquim Arnau (ed.), *Reviving Catalan at School: Challenges and Instructional Approaches* (p. 49-71). Bristol: Multilingual Matters - Institut d'Estudis Catalans.